

Оглавление

Введение	3
Глава 1. Теоретические основы повышения качества начального образования	6
1.1. Повышение качества начального образования как педагогическая проблема	6
1.2. Педагогический анализ систем измерения качества начального образования.....	24
1.3. Критерии и показатели качества начального образования	36
Глава 2. Педагогические условия повышения качества начального образования средствами мониторинга учебных достижений младших школьников	52
2.1. Взаимосвязь структурных компонентов качества начального образования и показателей учебных достижений младших школьников	52
2.2. Построение теоретической модели мониторинга учебных достижений младших школьников, обеспечивающей повышение качества начального образования	64
2.3. Реализация теоретической модели мониторинга учебных достижений младших школьников, ориентированной на повышение качества начального образования	77
Заключение	100
Список литературы	106
Приложения.....	122

ВВЕДЕНИЕ

Современная социально-экономическая ситуация диктует потребность в повышении качества образования. Опора на образованность общества, на качество человеческого капитала позволит России сохранить свое место в ряду государств, способных оказывать влияние на мировые процессы.

Образование призвано помочь России решить задачи, стоящие перед ней в социальной и экономических сферах, в обеспечении национальной безопасности и укреплении институтов государства. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года содержит ключевое положение о том, что главной задачей российской образовательной политики выступает обеспечение современного качества образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства.

Практика оценки деятельности большинства школ до сих пор строится на формальных критериях, которые задаются традиционной схемой статистической отчетности ОШ-1. Собранная на ее основе информация оказывается преимущественно количественной, усеченной и недостаточной для объективного анализа и оценки качества образования в школах. Полученные таким образом данные не обладают необходимой прогностической силой, и поэтому на ее основе невозможно принятие адекватных решений относительно обеспечения качественного образования.

В настоящее время в связи с ориентацией образования на субъект-субъектные отношения требуется разработка новых подходов к его характеристике с позиций повышения качества. Необходимо, чтобы изучение повышения качества образования позволяло отслеживать продвижение каждого ребенка в процессе обучения и воспитания, определяло его учебные достижения.

Особое значение повышение качества образования имеет в начальной школе, которая закладывает основы функциональной грамотности обучающихся, вооружает их основными умениями и навыками общения и учебного труда, приобщает к отечественной и мировой культуре, создавая тем самым базу для последующего освоения образовательных программ основной школы.

Однако создание системы отслеживания состояния качества образования младших школьников требует решения целого ряда сложных научных и организационных вопросов, в числе которых создание инструментария диагностики, позволяющего отследить динамику учебных достижений учащихся. При этом все составляющие диагностики необходимо задать в системе объективных инструментальных показателей, допускаю-

щих однозначную интерпретацию, понятную всем субъектам образовательного процесса.

Анализ научной литературы позволяет заключить, что в существующих подходах качество образования оценивается преимущественно по результатам, в которых главное место отводится их когнитивным аспектам; не всегда принимается во внимание школьные условия, содержание и организация образовательного процесса, в которых эти результаты были получены.

Учебным достижениям школьников, их сущности, критериям, по которым их можно оценить, посвящены многие педагогические и психологические исследования. В психологии (Э. Бернс, А. Маслоу, К. Роджерс, и др.) достижения рассматриваются как составная часть проблем самоактуализации и самосовершенствования личности. В педагогике (Е. В. Бондаревская, З. И. Калмыкова, Н. Д. Левитов и др.) под учебными достижениями обучающихся понимается возрастание объема знаний, умений и навыков, уровень освоения которых оценивается при помощи балльной отметки. В научной литературе описаны различные способы контроля и анализа учебных достижений школьников; предприняты попытки разработки комплекса диагностических средств, который обеспечил бы объективность оценки эффективности образовательного процесса (Ю. К. Бабанский, В. М. Блинов, О. Е. Лебедев, Н. Ф. Талызина и др.).

Однако анализ научных публикаций, диссертационных работ и потребностей образовательной практики свидетельствует о наличии *недостатков*. В школьной практике основной характеристикой качества начального образования являются показатели академической успеваемости, отражающие степень освоения школьниками знаний, умений и навыков, а не уровень учебных достижений младших школьников. Применяемые в школьной практике средства измерения учебных достижений личности зачастую не позволяют получить информацию, носящую индивидуально-личностный характер, демонстрирующую продвижение каждого школьника в процессе обучения и воспитания.

Зачастую у учителей начальных классов недостаточно представлений о том, каким образом повышать качество начального образования средствами мониторинга учебных достижений младших школьников, каковы его цели, задачи, принципы и этапы организации. Следствием этого является несистематичное отслеживание учебных достижений младших школьников, недостаточное внимание к вопросам преемственности начальной школы и основной, в частности, к показателям прочности образовательных результатов.

Выявленные недостатки теории и практики повышения качества начального образования обусловлены наличием *противоречий* между:

– заказом современного общества на повышение качества образования и существующими подходами в оценке его показателей;

– существующей необходимостью начальной школы в повышении качества образования и недостаточной разработанностью в педагогической науке и практике условий, направленных на реализацию данного процесса посредством мониторинга учебных достижений младших школьников;

– востребованностью мониторинга учебных достижений младших школьников, обеспечивающего повышение качества начального образования, и недостаточной подготовленностью учителей к его проведению.

В книге представлены теоретические основы повышения качества начального образования. На основе анализа философской, психологической и педагогической литературы, практики начального образования выявлено состояние проблемы повышения качества начального образования, проведен педагогический анализ систем измерения качества начального образования, определены его структурные компоненты, критерии и показатели.

В пособии приводятся результаты экспериментальной работы, в ходе которой доказана взаимосвязь структурных компонентов качества начального образования и учебных достижений младших школьников. Авторами разработана и реализована в эксперименте теоретическая модель мониторинга учебных достижений младших школьников, обеспечивающего повышение качества начального образования.

В книге представлены результаты многолетней экспериментальной работы по повышению качества начального образования посредством мониторинга учебных достижений младших школьников.

Выражаем уверенность, что пособие окажется полезным учителям начальных классов, заместителям директора по начальной школе, студентам педагогических вузов, молодым ученым, осуществляющим теоретическое изучение проблемы повышения качества начального образования и практическую работу по мониторингу учебных достижений младших школьников.

Мы благодарим учителей начальных классов и младших школьников образовательных учреждений № № 13, 14, 32, 36, 59, 65, 77, 94, 107 г.Новокузнецка, которые приняли участие в экспериментальной работе по мониторингу учебных достижений младших школьников.

ГЛАВА 1.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

1.1. ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

На современном этапе качество образования становится основополагающим моментом развития общества. Общество перестал удовлетворять образовательный «полуфабрикат», который не способен быстро и адекватно влиться в систему социальных и производственных связей.

Принимая во внимание проанализированные научные работы, рассмотрим сущности ключевых понятий нашего исследования. Одной из задач исследования было определение его терминологического аппарата. Имеющаяся трудность выявления сущности понятия «качество образования» вызвана многообразием подходов к пониманию содержания составляющих его категорий: «качество» и «образование».

Попытки проанализировать толкования ключевого термина педагогики «образование» предпринимались неоднократно. При всей распространенности понятия «образование» смысл, вкладываемый в него, постоянно расширяется и все еще требует серьезного научного анализа. В связи с этим обратимся к рассмотрению понятия «образование» через призму основных методологических подходов педагогики:

- *аксиологический* анализирует образование как одну из ведущих ценностных ориентаций современной деятельности (В. А. Сластенин и др. [182]);

- *гуманистический* раскрывает сущность образования, ориентированного на личностное становление (Ш. А. Амонашвили, А. Маслоу, К. Роджерс и др.) [4; 136; 174 и др.]);

- *культурологический* обуславливает образование как процесс овладения элементами общечеловеческой культуры на индивидуально-личностном уровне (В. С. Библер, Н. Б. Крылова и др. [24; 116 и др.]);

- *синергетический* рассматривает процесс образования как деятельность самоорганизующейся и саморазвивающейся системы (В. И. Андреев и др. [7 и др.]);

- *контекстный* задает систему переходов от процесса образования личности к процессу самообразования (А. А. Вербицкий и др. [38 и др.]);

- *системный* позволяет исследовать образование личности как целостную педагогическую систему (В. П. Беспалько, В. И. Загвязинский, В. В. Краевский и др. [20; 21; 76; 114 и др.]).

Анализ научной литературы свидетельствует о том, что *аксиологический подход* выделяется на основе того, что аксиология (от греч. *axia* – ценность и *logos* – учение) – философское учение о природе ценностей, их месте в реальности и о структуре ценностного мира – может рассматриваться как методологическая основа новой философии образования, поскольку имеет целью введение субъектов образовательного процесса в мир ценностей и оказание им помощи в выборе лично значимой системы ценностных ориентаций. В общепринятом значении ключевая категория аксиологии – «ценность» – понимается как «специфически социальное определение объектов окружающего мира, выявляющее их положительное или отрицательное значение для человека и общества», в силу чего к ценностям относят только положительно значимые свойства, события и явления.

В самом общем виде процесс образования может быть представлен как расширяющееся жизненное пространство, в котором личность строит траекторию своего развития, сообразную ее ценностям. С позиций концепций современного образования ценностные ориентации сосредотачиваются на развитии и саморазвитии духовно-нравственных качеств личности, что находит выражение в следующих приоритетных направлениях жизнедеятельности всех субъектов данного процесса: в содержательном расширении духовности и культуры личности, деятельностном проведении досуга, расширении возможностей для творческого роста.

Современные философские направления (неопозитизм, экзистенциализм, прагматизм и др.) и выработанные в русле их идей педагогические концепции едины в вопросе признания образования общественной и личностной ценностью, поскольку рассматривают его как одну из универсальных ценностей личности.

Таким образом, аксиологический подход позволяет рассмотреть образование как социально-философский феномен, обладающий ценностным статусом, выступающим в трех основных аспектах: государственном, социальном и личностном. Эти аспекты, взаимозависимые и взаимопроникающие, но если первые два относятся к сфере глобальной государственной политики, определяют ее стратегию, то третий определяет направленность тактики текущего образовательного процесса. В нашем исследовании мы будем опираться на третий аспект.

Гуманистический подход требует выяснения сущности понятия «гуманизм» (от латинского «*humanus*») – человеческий, свойственный человеку, человеколюбивый, высокообразованный, которое с позиций человекознания употребляется в различных смысловых значениях. В контексте нашего исследования мы будем рассматривать гуманистический подход как систему определенных психолого-педагогических действий, выража-

ющих признание достоинства и прав человека, уникальности его личности. Исходя из этого, гуманистический подход в образовании означает осознанное и сопереживаемое отношение к человеку, развитие его неповторимости и уникальности, признание его права на свободное развитие и проявление своих творческих способностей, утверждение творческого начала как меры оценки успехов жизнедеятельности общества. Гуманистический подход, таким образом, подразумевает устремленность личности к свободной и максимально полной реализации в образовательном процессе возможностей своего творческого потенциала, стимулирует рост и развитие конструктивного начала в человеке.

Установлено, что гуманистический подход реализуется в рамках личностно ориентированного образования, выводящего на первый план самого человека, его ценности, его личную свободу, его умение прогнозировать, регулировать и творчески совершенствовать самого себя. Данный подход требует, прежде всего, развития педагогических идей сотрудничества и сотворчества, создания условий доверительности и взаимной требовательности. Таким образом, с позиций гуманистического подхода центральным системообразующим фактором образования выступает сама личность – индивидуально-неповторимая, устремленная к свободной реализации своих потребностей.

Приступая к рассмотрению *культурологического подхода*, мы исходим из того, что культура, воплощенная в формах индивидуального опыта как некая целостность, представляет собой гармонию знаний и мышления, культуры действий, чувств, общения, поведения личности.

Разработка и реализация культурологического подхода к образованию личности основывается на Законе РФ «Об образовании», где указано на необходимость обеспечивать «интеграцию личности в системе мировой и национальной культур». С этих позиций суть культурологического подхода к образованию личности составляет овладение культурой деятельности, культурой мышления, культурой общения, эстетико-художественной культурой. В процессе образования у личности развивается способность к непрерывному самообразованию, самовоспитанию, саморазвитию [77].

Все рассмотренное выше показывает, что задачами культурологического подхода в образовании является не только сохранение, трансляция, воспроизводство и развитие культуры, но и создание средствами культуры условий для саморазвития индивидуальности человека, овладения им культурными ценностями, развитие творческих сил и умений личности, обеспечение возможностей ее самореализации.

Синергетический подход (В. И. Андреев и др.) выделяется на основе новых представлений о «человекознании». Синергетика, являясь результатом достижений многих наук, способствует комплексному подходу к

развитию человека путем синтезирования фундаментальных законов естественных и гуманитарных наук, в результате чего достигается понимание личности как самоорганизующейся системы, действующей по объективным законам природы. Исходя из этого, синергетический подход в образовании позволяет выработать новую стратегию относительно безболезненного перехода к новым, активизированным социокультурным условиям, качествам личности современного школьника. Это достигается в процессе познания сложных самоорганизующихся и саморазвивающихся систем, которыми являются учитель и формирующая личность ученика. Эффективность их взаимоотношений в процессе совместного деятельностного общения предполагает учет трех основных условий:

- личность развивается в процессе взаимодействия с природой, которая выступает живой системой и от здоровья которой зависит состояние самого человека. Это означает, что человек самореализуется как личность только в окружающем его мире, социуме, развивающей среде;

- изучение личности в процессе ее развития основывается на использовании множества уровней описания, что позволяет методологически осуществить системный и многомерный анализ;

- знания об образовании личности базируются на постоянно обновляющейся и совершенствующейся теории самоорганизации и саморазвития.

Контекстный подход основывается на модели, создающей систему переходов от учебно-нормативной деятельности к деятельности творческой. Сущностной характеристикой данного подхода является то, что построенное на его основе образование предоставляет личности широкую возможность для самореализации, самоорганизации, самовоспитания и саморазвития, поскольку задается «пространство» возможных целей деятельности и путей их достижения, из которых личность выбирает те, что наиболее соответствуют ее индивидуальности.

Понятие «контекст» пришло в педагогику и психологию из лингвистики, где оно понимается как лингвистическое окружение определенной языковой единицы. Исследователи (А. А. Вербицкий и др.), разрабатывающие проблему контекстного подхода в образовании считают, что способность использовать контекст делает систему образования человека гораздо более совершенной, чем любая электронная система распознавания образов, поскольку контекст дает правила, по которым строится перцептивный мир [36 и др.].

Разработка контекстного подхода в образовании вызвана тем, что в современных условиях необходимо предоставлять каждому субъекту образовательного процесса реальные возможности для проявления интеллектуальной инициативы, реализовывать его право на активность, возможность целеполагания и целеосуществления, перехода из позиции по-

требителя учебной информации в позицию творца своих знаний и самого себя как личности.

В основе *системного подхода* лежит понятие «система», определяемое как «множество элементов, находящихся друг с другом в связях, образующих определенную целостность и единство». Применительно к педагогике понятие «система» трактуется как целостный, взаимосвязанный и взаимообусловленный процесс развития и саморазвития, в котором все элементы, составляющие целостность, работают на конечную цель – формирование гармоничной личности (В. П. Беспалько, В. И. Загвязинский, В. В. Краевский и др.). Ценность системного подхода в том, что он позволяет рассматривать обучение и воспитание как биосоциальную целостность, обладающую универсальными свойствами и способную к развитию и саморазвитию [20; 76; 114].

Завершая обзор методологических подходов, следует подчеркнуть, что многие авторы в определении понятия «образование» опираются одновременно на несколько подходов. Б. С. Гершунский в своих работах трактует образование как ценность, как систему, как процесс и как результат [54]. Аспектное разделение понятия «образование», как отмечает автор, не означает нарушения его целостности. Оно лишь отражает возможность акцентировать внимание на тех или иных его сторонах. Понять и оценить истинную сущность образования как сложного, многопланового явления можно лишь в единстве и взаимодополнении этих аспектных характеристик.

Д. В. Татьянченко и др. также рассматривают образование как процесс, но выделяют образование как уровень, и как институт [192, с. 8]. Г. К. Селевко, кроме содержательных аспектов «образования» (образование – и процесс, и цель, и результат, и средство, и условие, и ценность, и др.), выделяет дидактический, педагогический, социологический, цивилизационный, экзистенциальный, культурологический и другие контексты образования, и справедливо отмечает, что именно множество контекстов и аспектов анализа феномена образования обуславливает его различные трактовки. Автор справедливо полагает, что попытки «окончательно» определить понятие «образование» обречены на неудачу [178].

Д. Ш. Матрос, А. М. Моисеев, М. М. Поташник, Е. А. Ямбург, опираясь на словарные значения и методологические подходы, обобщили основные характеристики образования. С их точки зрения, образование – это:

- общественное явление, атрибут и вечный спутник человечества на всем его историческом пути;
- значимая ценность – социальная и индивидуальная;

– функция общества и государства по отношению к своим гражданам и одновременно функция граждан по отношению к своему собственному развитию, обществу и государству;

– сложная иерархическая система, включающая дошкольное, школьное, внешкольное (дополнительное), начальное профессиональное, среднее специальное, высшее образование, магистратуру, бакалавриат, подготовку диссертаций на соискание ученой степени кандидата или доктора наук и т.д.;

– сфера социальной жизнедеятельности, включающая в себя не только образование, но и родственные отрасли – здравоохранение, культуру, социальную защиту и др.;

– деятельность, предполагающая взаимодействие педагогов и тех, кто получает образование;

– процесс и его результаты [137; 143; 161; 162; 220].

В Российской педагогической энциклопедии образование понимается как «процесс педагогически организованной социализации, осуществляемой в интересах личности и общества. В образовании объединяются обучение и воспитание, обеспечивающие культурную преемственность поколений и готовность человека к выполнению социальных и профессиональных ролей. Обучение и воспитание – стороны единого процесса образования. Обучение предполагает усвоение знаний, умений и навыков. Воспитание предполагает усвоение нравственных ценностей и норм общественного поведения. Но такое усвоение невозможно без обучения» [175, с. 62].

Структурными компонентами образования, по мнению В. И. Загвязинского, являются: процесс обогащения учащихся знаниями, умениями и навыками, процесс развития личности, процесс воспитания, процесс вхождения в социум, формирование культуры здоровья [75, с. 5].

Обобщая рассмотренные аспекты значения термина «образование», следует заключить, что все они связаны со становлением личности человека, с передачей и освоением социального и культурного опыта. Все определения понятия «образование» отражают его сущностные характеристики. Согласно логике нашего исследования, перейдем к анализу категории «качество».

Как философская категория качество выражает существенную определенность объекта, благодаря которой он, т. е. объект, является именно тем, а не иным. Качество объекта не сводится к отдельным его свойствам. Оно связано с предметом (объектом) как с целым, охватывает его полностью и неотделимо от него. Поэтому понятие «качество» связано с существованием предмета. Предмет не может, оставаясь самим собой, потерять свое качество.

По отношению к сфере образования качество представляет собой тот нормативный уровень, которому должен соответствовать результат образования. Если под результатом образования понимать знания, умения и навыки учащихся, то нормой должен стать обеспечивающий разностороннее развитие личности и востребованный обществом уровень овладения знаниями, умениями и опыт деятельности учащихся.

Таким образом, категория качества В. А. Кальней определяется через систему дефиниций, основными из которых являются:

- качество – совокупность свойств;
- качество системно-структурно, оно есть иерархическая система свойств объекта или процесса;
- качество динамично, оно может изменяться с изменением его характеризующих свойств;
- основными моментами качества являются – свойство, структура, система, граница, целостность, изменчивость [96, с. 151].

Вслед за В. А. Кальней и С. Е. Шишовым полагаем, что качество может быть абсолютным и относительным. Об абсолютном качестве говорят, когда предмет представляет собой наивысший стандарт, который невозможно превзойти. В этом смысле качество используется для отражения статуса и превосходства. Как понятие относительное качество не является атрибутом продукции или услуги. О качестве можно судить, когда продукция или услуга отвечают требованиям соответствующих стандартов. В соответствии с этим положением констатируем, что, говоря о *проблеме повышения качества образования*, мы рассматриваем относительное качество.

Следовательно, рассматриваемая проблема предполагает два аспекта. Первый – соответствие нормам, которые могут быть определены обществом либо произвольно, либо на основе региональных, национальных и международных требований к образованию. Второй аспект – соответствие запросам потребителя, то есть удовлетворение реальных потребностей, связанных с предоставлением образовательных услуг.

Проанализируем определения качества применительно к образованию, встречающиеся в публикациях. В словаре Г. М. Коджаспировой и А. Ю. Коджаспирова качество образования определяется как «определенный уровень знаний и умений, умственного, нравственного и физического развития, которого достигают обучаемые на определенном этапе в соответствии с планируемыми целями; степень удовлетворения ожиданий различных участников процесса образования от предоставляемых образовательным учреждением образовательных услуг» [106, с. 56 – 57]. Качество образования, как видим, в словаре трактуется в узком смысле, лишь как качество образовательных результатов и удовлетворенность ими по-

требителей образования. При этом не выделяется комплекс педагогических условий, способствующих достижению данного результата. Авторы предлагают измерять качество образования путем соотнесения его с образовательным стандартом. Как известно, государственные образовательные стандарты «работают» лишь на оценку обученности. Мы полагаем, что сводить же качество образования к качеству обучения – это значит существенно сужать рамки образования и упрощать его функции.

Для понимания качества начального образования основополагающим является его трактовка как широкого явления, характеризующего процесс овладения общечеловеческим опытом и результат этого процесса. Феномен «качество образования» в отечественной педагогической традиции детально разработан как комплекс существенных характеристик результатов образования с точки зрения всех его основных целей, четко сформулированных в нормативных актах.

М. М. Поташник отмечает, что в работах Н. А. Лызь и М. В. Радомской выделяются два основных подхода к пониманию качества образования: философский и функциональный [161].

В рамках *философского подхода* качество рассматривается данными авторами как внутренняя субстанциональная характеристика объекта и определяется всем тем, что объективно составляет относительно устойчивую, внутренне определенную сущность объекта. В *функциональном* толковании качество определяется как относительная категория и характеризует полезность, ценность объектов, их пригодность к удовлетворению некоторых потребностей или к реализации определенных целей, т.е. адекватность требованиям и нормам. По источнику требований выделяются производственный (соответствие нормам и стандартам) и социальный (соответствие запросам потребителей) аспекты. По широте анализа качество может определяться как качество результатов, процесса и условий, в которых он происходит. Полагаем, что эта схема применима как основа анализа понятия качества начального образования.

Учитывая, что образование – это сфера практики, для которой безразлично, что происходит с «материалом», в какие условия и превращения он включается. В связи с этим для нас будут одинаково важны и результативный, и процессуальный аспекты процесса повышения качества начального образования. Включение характеристик процесса в представления о качестве образования играет двойственную роль: оно необходимо, во-первых, с точки зрения его (процесса) самооценности, во-вторых, с точки зрения влияния на результат. Кроме того, если в образовании ставятся цели формирования отношений, поддержки самоопределения, личностного развития обучающихся, то управление этим процессом, как правило, предполагает не столько воздействие, сколько создание определен-

ных условий, обеспечивающих направленность процесса на определенный результат. Сам же образовательный результат нередко проявляется не сразу, а по истечении длительного времени. Анализируя определение понятия качества образования, выделяем основные свойства, присущие всем системам, в том числе применительно к системе общего среднего образования, а именно:

- рассматривать качество образования как интегральную характеристику объекта того или иного класса: систем разных уровней иерархии; выпускников начальной школы, образовательных процессов;

- структура и содержание качества образования представляется моделью качества в виде системной совокупности существенных свойств (параметров);

- качество образования по отношению к каждому классу объектов имеет внешнюю обусловленность, диктуемую логикой развития подсистем;

- качество образования обладает свойством дуальности, «предполагающим параллельно рассматривать как качество функционирования, так и качество развития объекта»;

- качество образования как адекватность (соответствие) фактического его уровня установленным социальным нормам;

- качество образования как система есть адекватность фактического уровня развития системы установленным социальным нормам, формируемым с учетом логики прогрессивного развития региона, страны и также представляется в виде системной совокупности существенных свойств [161].

Мы разделяем мнение В. А. Кальней и С. Е. Шишова, понимающих под качеством образования степень удовлетворения ожиданий различных участников процесса образования от представляемых образовательным учреждением образовательных услуг или степень достижения поставленных в образовании целей и задач, что является общим определением этого понятия [96; 212].

Исследователи отмечают, что в категории качества воплощается своего рода социальный заказ, общественно необходимый стандарт, влияющий на конечные результаты работы образовательного учреждения. Качество согласно философскому подходу, по мнению В. И. Зверевой, – это совокупность свойств, определяющих степень пригодности объекта для использования по назначению [80; 81].

Качество определяет тот нормативный уровень, которому должна соответствовать «продукция» отрасли просвещения. На основании этого В. И. Зверева определяет качество образования (обучения и воспитания) как систему показателей (или нормативов) знаний, умений и навыков,

норм ценностно-эмоционального отношения к миру и друг к другу, то есть под качеством «продукции» в таком случае понимается конечный результат деятельности образовательного учреждения, выраженный в определенном образе (модели) его выпускника. Качество обучения и воспитания, отраженное в стандартах образования как системе социальных норм и положений, заставляет по-новому взглянуть на понятие «качество образования». Близко к данному определению качества образования В. И. Андреева [7]. По его мнению, отмечает С. Е. Шишов, оно содержит интегральную характеристику показателей и признаков, отражающих высокий уровень процесса и результатов образования, который соответствует требованиям образовательных стандартов или превосходит их [212].

Таким образом, качеству образования присущ, по мнению автора, только высокий (не ниже образовательных стандартов) уровень процесса и результатов образования, хотя уровень качества может быть разным, а уровень образовательных стандартов - не есть самое высокое качество образования. Кроме этого, оценка качества образования должна исходить не только из соответствия его государственным требованиям, как отмечает автор, но и требованиям потребителей образовательных услуг, прежде всего, самих обучающихся, их родителей, общественных институтов и т.д. По нашему мнению, значимо, что автор обращает внимание на важный аспект «соответствие требованиям потребителей образовательных услуг».

Следовательно, рассматривая проблему повышения качества образования, нам необходимо принимать во внимание данный аспект. Система повышения качества образования, которую нам предстоит разработать, должна отражать условия, обеспечивающие ожидания потребителей образовательных услуг.

В монографии «Управление качеством образования» (Д. Ш. Матрос, А. М. Моисеев, М. М. Поташник, О. Г. Хомерики, Е. А. Ямбург и др.) речь идет о качестве образования как «соотношении цели и результата, как мере достижения цели, при том, что цели (результаты) заданы только операционально и спрогнозированы в зоне потенциального развития личности [162]. Существенным в данном определении нам представляется момент постановки цели в зоне потенциального развития школьника, исходя из прогноза образовательных результатов. Это определение ценно тем, что позволяет не только оценивать качество результатов, но и выстраивать систему его повышения.

М. М. Поташник отмечает, что Г. В. Гутник под качеством образования школьника понимает определенный уровень освоения содержания образования (знаний, способов деятельности, опыта творческой деятельности, эмоционально-ценностных отношений), физического, психического, нравственного и гражданского развития, которого он достигает на раз-

личных этапах образовательного процесса в соответствии с индивидуальными возможностями, стремлениями и целями воспитания и обучения [161]. Однако в данном определении не указаны пути и средства, позволяющие достигнуть этого определенного уровня освоения содержания образования.

В рамках данного исследования в качестве рабочего принимаем следующее определение. *Качество начального образования* представляется как уровень достижения образовательных целей, определенных требованиями государственных стандартов начального образования и степень удовлетворения образовательных запросов детей и их родителей. *Повышение качества начального образования* в таком понимании обеспечивается использованием таких педагогических средств воспитания и обучения, которые адекватны индивидуальным особенностям младшим школьникам и позволяют достигнуть поставленных образовательных целей начальной школы.

Качество образования в настоящее время связывают не столько с усвоением определенной суммы знаний, сколько с *умением* приобретать новые знания и *применять* их для решения жизненно важных проблем, с формированием определенных компетенций, с компетентным подходом. И. А. Зимняя указывает на три основные причины введения компетентного подхода в систему образования России.

Во-первых, обусловленность общеевропейской и мировой тенденциями к интеграции, глобализацией мировой экономики, и в частности неуклонно нарастающими процессами гармонизации «архитектуры общеевропейской системы высшего образования», что связывается с Болонским процессом.

Во-вторых, смена образовательной парадигмы, в русле которой смещаются акценты с принципа адаптивности на принцип компетентности выпускников образовательных учреждений.

В-третьих, директивные указания нормативно-правовых документов. С одной стороны, это документ Совета Европы (Совет культурной кооперации); с другой – «Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года», где прямо указывается, что общеобразовательная школа должна формировать новую систему универсальных знаний, умений, навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, т. е. современные ключевые компетенции [112].

В связи с этим очень важно обратить внимание на позицию Правительства РФ в области образования: «Однако сегодня образование должно быть осмыслено не как затратная отрасль, а как инвестиционная сфера,

прямо или косвенно оказывающая влияние на социально-экономическое развитие страны» [186, с. 6].

Качество образования определяется степенью достижения обозначенных целей на каждой ступени обучения, в каждом образовательном учреждении. Есть и общие понятия, характеризующие достижение определенного уровня квалификации (компетентности):

- способность самостоятельно совершенствовать свои общекультурные знания, умения, навыки;
- умение работать с информацией;
- способность принимать взвешенные и аргументированные решения.

В современном образовании наметился сдвиг целевого акцента от учебных знаний, умений к компетентности как некоторой актуальной способности эффективно действовать в разнообразных социально-практических контекстах и ситуациях. Причем этот сдвиг затронул не только выпускные классы, а пронизал сверху вниз всю систему, включая дошкольные звенья.

В последние годы повысилось внимание ученых и практиков к проблеме повышения качества образования. 90-е годы XX в. стали периодом, когда начались пересмотр целей образования и разработка соответствующих учебных материалов диагностических инструментов в общем образовании. Такие работы велись одновременно во многих странах – Австралии, Великобритании, Голландии, США, Швейцарии и др. С определенного момента эти усилия были введены в рамки международного сотрудничества, что резко повысило их эффективность и статус. Однако интерес к проблеме повышения качества образования вызвала Международная программа по оценке учебных результатов учащихся PISA (Programms for International Students Assessment). Программа ориентирована на оценку такого качества, как грамотность в области чтения, математики и естествознания. При этом под грамотностью понимается умение не воспроизводить знания, а применять их в реальных ситуациях.

А. Б. Воронцов, Н. Г. Нежнов, Г. А. Цукерман, Д. Б. Эльконин и др. справедливо полагают, что сегодня PISA является инструментом, который в значительной мере определяет вектор развития школьного образования в развитых странах. Однако этот инструмент имеет ряд ограничений:

- ориентирован на оценку качества образовательных результатов пятнадцатилетних граждан (в российском контексте это выпускники основной школы) и недостаточно информативен для развития начальной и старшей школы;
- покрывает довольно узкий спектр «грамотности» по сравнению с широкими требованиями окружающего мира;

– интегральная оценка итоговых образовательных достижений, будучи прекрасным ориентиром для принятия управленческих решений политического уровня, мало поможет учителям в их повседневной деятельности;

– не вскрывает глубинные механизмы учебной деятельности и, следовательно, не выполняет возможные пути обновления содержания образования;

– уровни сложности в исследованиях типа PISA определяются статистически и не отражают в явной форме этапы освоения учебного содержания [144].

Однако, несмотря на дефицит инструментов типа PISA, в настоящее время очевидно, что для решения проблемы повышения качества российского образования важно осмысление международного опыта и разработка направления развития содержания отечественного образования, отвечающего новым запросам.

Обратимся к анализу исследований, посвященных проблеме повышения качества образования. Данная проблема рассматривалась в работах, посвященных всем звеньям системы образования: общеобразовательная школа (Л. Е. Васильева, 2007; В. В. Ефросинин, 1999; А. Г. Обоскалов, 1998; А. И. Пятикоп, 2000; А. Т. Харисова, 2007; Л. В. Чуйко, 2006; В. Ф. Шкель, 2003, Н. О. Яковлева, 1998 и др. [33; 73; 147; 167; 200; 206; 213; 219 и др.]); *начальное, среднее и высшее профессиональное образование* (А. В. Ванюшкин, 2004; Л. С. Зникина, 2005; В. К. Кононова, 2006; В. А. Мамлеева, 2006 и др. [32; 85; 113; 135 и др.]); *дополнительное профессиональное образование* (М. Б. Брещанова, 2006 и др. [30 и др.])

Обратимся к анализу исследований. Л. В. Чуйко предлагает совершенствовать систему качества образования через обеспечение адекватности характеристик образовательного процесса. При этом одним из инновационных решений данной проблемы является интеграция математических методов с современными педагогическими методами и технологиями. Автор обосновывает педагогико-математический критерий оценки «уровня личностных достижений учащихся», что представляется нам интересным в аспекте проблемы повышения качества образования [206].

А. Т. Харисова разработала, теоретически обосновала и экспериментально проверила модель комплексного педагогического мониторинга на основе бинарно-рефлексивного подхода, ориентированного на повышение качества образования в общеобразовательной школе [200].

Р. И. Жубриянова обосновывает модель педагогического процесса, направленную на повышение качества образования в начальной школе (на материале Ямало-Ненецкого АО), предлагает конкретные рекомендации,

позволяющие ребенку с полиэтническим составом раскрыть свои внутренние резервы и преодолеть проблемы в образовании [73].

Значимым для нашего исследования является работа Ю. П. Исаковой, которая обосновала содержание и педагогические условия использования компьютерного варианта мониторинга достижений младших школьников [91].

В. В. Ефросинин, М. А. Тарасов, Н. О. Яковлева обосновывают положение о том, что эффективным средством повышения качества образования является применение инновационных педагогических технологий [74; 191; 219]. В исследовании А. В. Ванюшина делается акцент на использование мультимедийного учебного комплекса в решении проблемы повышения качества начального профессионального образования [32].

Теоретические выводы педагогических исследований В. К. Кононовой, В. А. Мамлеевой, В. Ф. Шкель свидетельствуют о том, что факторами повышения качества образования выступают: развитие ценностных ориентаций и творческое саморазвитие студентов колледжа [113; 135; 213]. Обращение к личностным факторам рассматриваемой проблемы считаем важным для нашего исследования. Значимым фактором повышения качества образования Л. С. Зникина считает формирование у будущих менеджеров профессионально-коммуникативной компетенции [85].

Л. Е. Васильева и А. И. Пятикоп теоретически обосновывают и экспериментально доказывают, что воспитательные факторы (развитие педагогической культуры родителей и военно-патриотическое воспитание школьников) обуславливают повышение качества образования школьников [33; 167].

Предметом рассмотрения Н. Г. Берденниковой и А. Г. Обоскалова являются организационно-управленческие факторы качества образования:

- взаимодействие районного управления образованием и учебных заведений [22];
- методическое обеспечение процесса обучения [147].

Анализ научных публикаций, диссертационных работ, посвященных проблеме повышения качества начального образования, позволяет утверждать, что в них рассмотрены средства, факторы, влияющие на его решение. Однако в исследованиях недостаточно внимания уделяется сущностной характеристике проблемы повышения качества образования, выявлению его структурных компонентов, разработке средств оценки результатов образовательной деятельности.

Применительно к проблеме повышения качества начального образования мы разделяем мнение научного коллектива Института управления образованием РАО (рук. А. Б. Воронцов) и считаем, что конечными результатами деятельности муниципальной образовательной системы явля-

Конец ознакомительного фрагмента.

Приобрести книгу можно

в интернет-магазине

«Электронный универс»

e-Univers.ru