

ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В.А. Курина

В ряде европейских стран, США, Австралии большинство исследований, связанных с оценкой качества подготовки специалистов, носит прикладной характер и сами исследования по сути своей крайне прагматичны. Прагматичность зарубежных подходов выглядит очень привлекательно. Это связано с тем, что результаты теоретико-методологических исследований выполняют для преподавателя-практика исключительно ориентирующую функцию в силу своего абстрактного характера, но ничего не говорят педагогу о том, что же такое качество обучения и как его оценить в повседневном учебном процессе.

Попытки ученых и практиков найти ответ на вопрос, что же такое качество подготовки обучаемых, позволяют сделать лишь один несомненный вывод о неоднозначности подходов к трактовке этого понятия. Дополнительные трудности появляются в тех случаях, когда одновременно используют и противопоставляют два понятия «качество» и «количество». Примером последнего подхода может служить термин «качественная оценка», который обычно применяется именно для того, чтобы подчеркнуть не количественный характер оценки, ее субъективизм и отсутствие явных количественных референтов. Другой пример — Закон РФ «Об образовании», где цель и содержание аттестации определяются как установление соответствия содержания, уровня и качества подготовки выпускников образовательных учреждений требованиям государственных образовательных стандартов, т.е. в самом законе декларируется существование двух рядоположенных объектов проверки.

В этой связи, необходимо, что количество, т.е. уровень подготовки, рассматривается как одна из характеристик качества подготовки. Как результат сужения понятия «качество образования» возникает понятие «качество подготовки», обсуждение которого можно вести на различных уровнях. Первый уровень — планирование обучения, когда определенные представления о планируемом качестве подготовки закладываются в образовательные программы по каждому предмету. Второй уровень обычно ассоциируется с этапом реализации образовательных программ в учебном процессе. В зависимости от обстоятельств, внешнего окружения и качества работы педагога можно говорить об определенном реализуемом качестве подготовки учеников и студентов. Третий уровень оценки с позиций качества результатов учебного процесса непосредственно смыкается с данным контекстом.

Последний, третий, уровень рассмотрения качества подготовки в зарубежных исследованиях обычно отождествляется с термином «учебные достижения», поэтому оба термина «качество подготовки» и «учебные достижения» нередко используются как синонимы в контексте данной работы. Корректность оценки качества подготовки как результата обучения представители отечественной научной школы подвергают сомнению, поскольку, с их точки зрения, представление о качестве подготовки должно ассоциироваться с внутренним состоянием обучаемого, в то время как результаты обучения проявляются во внешних наблюдаемых признаках и результатах учебного процесса.

В нашей стране при оценке достижений обучаемых роль предмета измерения традиционно отводится уровню и качеству подготовки обучаемых. Что касается уровня подготовки, то с его определением дело обстоит достаточно просто. Обычно полагают, что это совокупность знаний, умений, навыков и представлений, освоенных обучаемыми на момент измерения. Как многие другие, трудно детерминируемые понятия общественных наук, предмет можно определить с помощью метода, используемого для измерения знаний. Отсюда возникает прагматическое определение уровня подготовки, когда учащийся выполняет правильно то или иное количество заданий по выбранным разделам дисциплины.

Сложнее определить категорию «качество». Обобщение результатов ряда отечественных научно-методических работ позволяет говорить о различии в подходах при решении этого вопроса. Среди подходов теоретиков и практиков нет не только единства, но даже сходства. Иногда категорию качества отождествляют с полнотой знаний и их глубиной, где полнота трактуется, как способность ученика воспроизводить признаки изучаемого предмета, необходимые и достаточные для понимания его сущности. В других случаях под качеством знаний понимается их обобщенность — понимание сущности знания из связи его признаков, его идеи, концепции. Нередко качество знаний трактуют как системность, умение обучаемого выстроить отношения познавательных объектов, их иерархию. Иногда при оценке качества, по мнению теоретиков, на первый план должны выходить конкретность знаний, их осознанность или прочность либо логичность изложения материала, рациональность способов и приемов решения учебных задач. Имеются и упрощенные трактовки, когда качество знаний понимается как превышение некоторой обученности, а степень обученности в свою очередь определяется как совокупность знаний, умений и навыков, усвоенных учеником. Однако чаще всего встречается ситуация, когда знания обучаемого считают качественными, если он выполняет задания повышенной трудности. Между тем отсутствие единой, обоснованной точки зрения по этому вопросу значительно затрудняет, если не снимает полностью, возможность оценки качества подготовки обучаемых. Несмотря на требования Закона РФ «Об образовании», все усилия практиков в основном направлены на оценку уровня, а не качества подготовки.

Несомненно, привлекательно выглядят такие перечисленные выше характеристики, как прочность, осознанность, обобщенность знаний. Однако, перечисленные характеристики обладают существенным недостатком, поскольку не поддаются никаким объективным методам измерения. В этой связи приходится признать, что решение проблемы конкретизации базируется на новых возможностях, которые открывают в сфере измерений педагогические тесты.

В последние годы за рубежом был предложен ряд новых интересных методов, позволяющих получить определенные представления о качестве подготовки обучаемых. К сожалению, нередко однозначный перевод и интерпретация названия этих методов затруднены в связи с отсутствием аналогичных терминов в русском языке, далее приводится краткий обзор этих методов.

1. *Метод оценки индекса структурированности знаний (method S-P lines)*. В отличие от традиционных средств контроля тесты при определенных условиях позволяют

выявить не только уровень подготовки, но и структуру знаний учащихся, вернее, степень ее отклонения от идеальной структуры, планируемой педагогом на момент начала обучения. Элементарное представление о степени отклонения позволяет составить анализ профиля ответов учащегося на различные задания теста. Так как один и тот же уровень подготовки может быть получен при ответах на различные задания, то можно сравнить ответы учащихся с одинаковым уровнем подготовки. Если задания ранжированы по нарастанию трудности и отражают по содержанию и порядку расположения идеальную, планируемую преподавателем при обучении структуру знаний, то общий вывод о качестве подготовки учащихся сделать довольно просто: чем меньше пробелов в ответах ученика на задания теста, тем лучше структура его знаний, тем выше качество его подготовки в группе других учеников, имеющих одинаковый с ним уровень подготовки по предмету.

Особенно привлекательно выглядит оценка структуры знаний учащихся в тех случаях, когда речь идет об оценке эффективности работы отдельных преподавателей либо групп преподавателей, как, например, при аттестации образовательных учреждений. На фоне многообразия существующих аттестационных моделей, методик, технологий, показателей и критериев оценка качества подготовки выпускников остается важнейшим показателем эффективности работы педагога. При этом в центре внимания аттестационных комиссий, работающих по традиционным схемам, находится, несомненно, уровень подготовки.

В то время как уровень подготовки в основном зависит от прилежности учащегося, его способностей и желания учиться, структура знаний заметно отражает особенности организации учебного процесса. На формирование структуры знаний обучаемых в большой степени влияют умение преподавателя правильно построить программу подготовки и доступно ее изложить, его ответственность в работе по выявлению и устранению пробелов в знаниях учащихся, его умение внести моменты индивидуализации в массовый учебный процесс, словом, все то, что следует принимать во внимание в первую очередь при оценке качества работы преподавательских коллективов.

2. *Аутентичная оценка учебных достижений (Authentic assessment)*. Ее отличают две основные особенности: по результатам выполнения работы делается вывод об уровне овладения учебным материалом на основе специальным образом разработанных критериальных заданий; учащимся предлагаются такие задания, которые могут вызвать у них интерес и представляют для них определенное значение. Данные задания позволяют получить эффективный конечный продукт и оценить уровень деятельности ученика. Обычно время на выполнение заданий не лимитируется.

3. *Уравновешенная оценка учебных достижений («Balanced» assessment)*. Основной идеей, лежащей в основе данной альтернативной формы оценки качества подготовки обучаемых, является необходимость уравновесить традиционные формы проверки такими формами контроля, которые позволяют оценить так называемые интеллектуальные умения более высокого порядка (higher order skills).

4. *Оценка деятельности учащихся (Performance assessment)*. Данная форма контроля помогает оценить деятельность ученика, освоенные им практические навыки с

помощью эссе или заданий, позволяющих получить в качестве результата некоторый материальный продукт.

Основные изменения, происходящие в системе оценки качества подготовки обучаемых, связаны с изменениями в целях обучения, с перенесением центра тяжести учебного процесса с формирования знаний и алгоритмов деятельности на развитие логического мышления учащихся, их умений решать проблемы различного содержания и уровня, коммуникативных умений. Включение данных целей в программы обучения потребовало создания новой системы оценки учебных достижений, отвечающей новым задачам.