

**Моделирование оценивания качества образования
в специальном образовательном учреждении
Н.В. Войниленко, МСКОУ школа-интернат № 11,
Челябинск, Россия**

The article concerns description of projects which be subject to assessment, detection of basic (important) characteristics of these projects, criteria and indexes; substance model of appraisalment of education quality in special (correction) educational institutions for children with difficult speech disturbances are discribed in the artichel.

Описание диагностической деятельности, её структурных компонентов, технологий оценивания (измерения), внедрения объективных методов контроля и их практического использования на отдельных этапах образовательного процесса в специальном (коррекционном) образовательном учреждении V вида является довольно сложным предметом исследования, поэтому мы избрали один из наиболее распространенных методов психолого-педагогических исследований - метод моделирования.

В педагогической энциклопедии значится, что метод моделирования – это создание идеальной, с точки зрения научных данных, модели организации и условий функционирования педагогического процесса или какой-либо его части. Моделированию как научному методу посвящены работы философов В.Н. Буркова, В.А. Штоффа, педагогов А.И. Архангельского, А.П. Беляева, В.П. Беспалько, В.И. Журавлева, А.А. Кирсанова, В.В. Краевского, Д.А. Новикова, Т.Г. Новиковой, психологов А.Н. Занковского, Б.Ф. Ломова.

Учитывая цель нашего исследования, мы делаем вывод о том, что разрабатываемая нами модель по характеру воспроизводимых сторон является структурно-функциональной. Компоненты предлагаемой нами структурно-функциональной модели раскрывают организацию оценки качества образовательных услуг в специальном (коррекционном) образовательном учреждении, а именно – цель, задачи, содержание критериев и показателей, инструментарий многопозиционной оценки – и отвечают за постоянное воспроизведение взаимодействия между элементами данного процесса.

Таким образом, под моделью оценки качества образования в специальном (коррекционном) образовательном учреждении мы будем понимать педагогически обоснованную систему, отражающую структурно-функциональные связи процесса оценивания результирующей, процессуальной и системной составляющих качества образования, представленные в необходимой наглядной форме и способные предоставлять новые знания об объекте исследования. Нами избрана структурно-функцио-нальная модель, имитирующая внутреннюю организацию структуры оригинала. Необходимость избрания такого типа модели обусловлена рядом обстоятельств. Во-первых, для выявления сущности любого объекта необходимо раскрыть его структуру. Во-вторых, структурные модели имеют различный уровень абстрактности, обобщенности и применимости. В-третьих, для одного и того же оригинала может быть создано несколько структурных моделей, что позволяет изучать разные уровни структуры объекта.

Таким образом, основанием для моделирования системы оценивания в целом, выделения её компонентов, связей между ними и их функций в нашем исследовании служит системный подход. Перечисленные категориально-системные представления (компоненты, структура, функции системы) сами по себе образуют систему, они взаимосвязаны, определяются друг через друга [2].

Вместе с тем при обсуждении содержания критериев и соответствующих им измерительных процедур (различных аспектов оценки качества образования, выделяющих совокупности показателей и расставляющих приоритеты в определении его критериев) мы основываемся на компетентностном подходе [5; 8; 9].

При определении субъектов оценивания, а также при определении содержания критериев и соответствующих им измерительных процедур опираемся на положения субъектного подхода [7].

При обсуждении содержания критериев и соответствующих им измерительных процедур с компетентностным подходом связан деятельностный подход [2].

В этой части исследования деятельностный подход вновь становится основанием для проектирования совместной деятельности (взаимодействия) участников образования в оценочных процедурах, а также для разработки условий функционирования модели.

Особый интерес для нас представляет одно из направлений развития традиционной психологической теории деятельности, а именно – в функционально-динамической парадигме, приведшее к созданию концепции метадеятельности (компонент концепции метаструктурной

организации психики). Функционально-динамическая парадигма является трансформацией традиционных парадигм в изучении деятельности – структурно-уровневой (основная идея – трактовка деятельности как иерархической, полиструктурной системы, включающей ряд соподчиненных и качественно специфических уровней (А.Н. Леонтьев)) и структурно-морфологической (структурно-компонентной) (основная идея – психологическая архитектоника деятельности раскрывается через понятие инвариантной структуры основных компонентов деятельности – через ее психологическую систему: мотивацию, цель, информационную основу, программу, индивидуальные качества субъекта, принятие решений, исполнительскую часть деятельности, контроль, коррекцию и др.) [2, с. 222-223].

При обсуждении особенностей оценочных процедур опираемся на формирующуюся в настоящее время теорию педагогических измерений, предлагаемую В.И. Звонниковым [1].

Переходя к обсуждению результатов моделирования системы оценки качества образования в С(К)ОУ V вида, остановимся ещё на некоторых существенных характеристиках модели в педагогическом проектировании, которые выделены в работе Т.Г. Новиковой:

1. Модель всегда индивидуальна.
2. Модель – это объект, которого нет в действительности.
3. Модель носит прогностичный характер.
4. Модели носят объяснительный характер.
5. Процесс создания модели (моделирование) выступает средством соорганизации деятельности всех участников проектирования.

6. Модель является инструментом для конструирования возможных будущих ситуаций, нахождения альтернатив в развитии с учетом главного – связи между образовательным (или другим) процессом и организацией образовательного учреждения [6, с. 25-33].

Моделирование оценки качества образования в С(К)ОУ предполагает создание нескольких видов моделей. В данной статье мы останавливаемся лишь на описании содержательной модели оценивания качества образования, где даны рекомендации по критериям качества образования.

Критерий – это мерило для оценки, средство проверки истинности того или иного утверждения, теоретического построения и т.д. Под критерием (от греч. *kritērion* – средство для суждения) понимают обычно признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо; критерий – это мерило суждения, оценки. [3, с. 123]. Критерий указывает на наличие того или иного свойства у объекта, явления или процесса. Примером критериев качества образования является выполнение требований государственного стандарта образования, что отражает результативную сторону качества, или равенство в доступе к качественному образованию, что, в свою очередь, представляет собой системную характеристику качества. Измеряемую сторону критерия традиционно представляют с помощью показателей.

В качестве показателей качества образования обычно фигурируют конкретные измеримые требования целей в области качества, в частности, показатели образовательных достижений: образовательные достижения по отдельным предметам, выраженные, например, средним баллом; удовлетворенность образованием, выраженная в процентах; степень участия в образовательном процессе (активная работа на уроке, участие во внеурочной работе, пропуски занятий и др.), выраженная в цифрах или процентах.

В своем исследовании мы придерживаемся мнения о важности определения четких критериев качества образования, измеряемых через сбалансированную систему показателей и индикаторов.

Для достижения требуемого качества нами определено то, какие характеристики принимаются в качестве критериев успеха деятельности в институциональной образовательной системе, в каких конкретно показателях определена поставленная цель. При этом показатели должны быть связаны со стратегическими целями, и определены «алгоритмы расчета» этих показателей. Для того чтобы обеспечить баланс в системе критериев необходимо учитывать различные аспекты понимания качества: результативные, процессуальные и системные. Наряду с персонифицированной оценкой предусматриваются персонифицированные процедуры. Это важно в силу того, что при оценке качества образования необходимо учитывать то обстоятельство, что на демонстрируемые учащимися результаты, на некоторые характеристики процесса может оказывать существенное влияние целый ряд факторов, среди которых:

- особенности обучающихся с особенностями развития и особыми образовательными потребностями;
- особенности социокультурной среды;
- вложения в специальное (коррекционное) образование;
- особенности педагогического процесса в С(К)ОУ;

- особенности результатов;
- цена достижений результатов.

Влияние данных факторов особенно представлено в системе специального (коррекционного) образования и обуславливает то, что не всегда возможно установить прямые взаимосвязи между условиями получения образования и полученными результатами.

Содержательная модель в нашем исследовании представляет собой общую схему оценки качества образования в С(К)ОУ V вида, которая построена на выделенных выше методологических основаниях. Именно содержательная модель наглядно представляет предмет и позволяет определить связи различных структурных элементов оценки качества и увидеть средства решения поставленных в исследовании задач (оценивание качества образовательной системы специального (коррекционного) образовательного учреждения является комплексной процедурой, которая совмещает различные способы сбора персонифицированных и неперсонифицированных данных; цели специального (коррекционного) образования заданы критериально (операционально) и спрогнозированы в зоне потенциального развития школьника; определены показатели для оценки результирующей составляющей качества (предметных результатов, метапредметных результатов, личностных результатов, здоровья школьников, доступности образовательных услуг), процессуальной составляющей качества (учебно-методического обеспечения и профессионально-педагогической компетентности педагогов; системной составляющей оценки (качества управления образованием, качества распределения и использования ресурсов, затрат на образование и его обеспечение). Модель уточняет инструментарий проведения оценочных процедур.

Таблица

**Содержательная модель оценки качества образования
в С(К)ОУ V вида**

Уровни Качественные характеристики	Индивидуальный уровень			Институциональный уровень		
	Персонифицированные процедуры оценки			Неперсонифицированные процедуры оценки		
	критерии	показатели	инструментарий	критерии	показатели	инструментарий
Результативная составляющая	-предметные результаты					
	-метапредметные результаты					
	-личностные результаты					
	-здоровье					
	-доступность образовательных услуг					
Процес- суальная состав- ляющая	-образовательные технологии					
	- учебно-методическое обеспечение					
	-компетентность педагогов					
Системная составляющая	-качество управления образованием					
	-качество распределения и использования ресурсов					
	-затраты на образование и его обеспечение					
	-организация питания					
	-организация досуга					
	-отсроченные (косвенные) эффекты деятельности ОУ					

Модель отражает инструментарий оценки, который проектируется на основе бипарадигмальной методологии измерений, предлагаемой В.И. Звонниковым [1, с. 29].

Итак, в соответствии с темой, целью исследования мы обратились к моделированию как методу исследования. Под моделью оценки качества образования в специальном (коррекционном) образовательном учреждении мы понимаем педагогически обоснованную систему, отражающую структурно-функциональные связи процесса оценивания результирующей, процессуальной и системной составляющих качества образования, представленные в необходимой наглядной форме и способные предоставлять новые знания об объекте исследования.

В процессе моделирования созданы различные модели оценивания качества образования в С(К)ОУ V вида: содержательная, процессуальная и управленческая. В данной статье мы подробно описываем лишь содержательную модель оценивания качества образования в С(К)ОУ V вида.

Литература

1. Звонников В.И. Педагогические измерения в управлении качеством обучения: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2007.
2. Карпов А.В. Метасистемная организация уровней структур психики. – М., 2004.
3. Молчанов С.Г. Теория и практика аттестации педагогических и руководящих работников сферы образования. – Челябинск, 2007.
4. Молчанов С.Г. Новое прочтение «старых» педагогических категорий в контексте Болонского процесса / Общеввропейское пространство образования, науки и культуры / под общ. ред. Г.В. Макович. – Челябинск, 2005.
5. Молчанов С.Г., Паламарчук Л.Н. Информационные компетенции как индикаторы для оценивания результатов образования в контексте Болонского процесса // Модернизация отечественного педагогического образования: проблемы, подходы, решения. Ч. II. / отв. ред. А.К. Юров. – Таганрог, 2005.
6. Новикова Т.Г. Проектирование эксперимента в образовательных системах. – М., 2002
7. Сериков Г.Н. Основание педагогических исследований. – Челябинск, 2005.
8. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2003.
9. Чумаков А.А. Методика конструирования тестов профессиональных достижений с использованием Интернет технологий. Дис. ... д-ра психолог. наук. – М., 2006.