

ОСВІТА СУЧАСНОЇ УКРАЇНИ

УДК 37.014

Наталія Благун

ЯКІСТЬ ОСВІТИ – КЛЮЧОВА ПРОБЛЕМА СОЦІАЛІЗАЦІЇ КОНТРОЛЮ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Підвищення якості результатів людської діяльності в усіх галузях виробництва, науки та освіти є наріжним каменем світової цивілізації. Її виникнення в галузі освіти пояснюється тим, що в останні роки з'явилися нові системи цінностей на фоні прогресуючої деідеологізації освіти, кризи попередніх систем цінностей, які культивували знання, а не життєздатну та життєтворчу особистість, що спроможна поповнювати свої знання все життя.

Нинішня школа функціонує в умовах переходу від уніфікованого змісту освіти, навчальних планів і програм до їх суттєвого урізноманітнення. На докорінну переорієнтацію галузі освіти в Україні, її високу якість націлює «Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті».

Зокрема, у ній зазначається: «Висока якість освіти передбачає органічний взаємозв'язок освіти і науки, педагогічної теорії й практики. Критерії і показники якості визначаються національними освітніми стандартами» [2, с. 4]. Введення нових Державних стандартів повної загальної середньої освіти (2011 р.) – це реальне підтвердження курсу країни щодо забезпечення якості освіти підростаючого покоління.

Оцінюючи якість освіти, слід розрізняти результати власне шкільної освіти і результати освіти самої особистості [3, с. 22]. У процесі локального експерименту (охоплено понад 200 випускників окремих шкіл) з'ясовано, яку частку становить самоосвіта у системі шкільної освіти. Методом анкетного опитування та педагогічного консиліуму встановлено, що 23 % учнів від загальної кількості респондентів набувають освіту понад державний стандарт самостійно, 60 % із них – рівною мірою в школі та самостійно. Ці дані свідчать про переорієнтацію учнів на самоосвіту, на формування навичок самостійної праці з різними джерелами інформації, на посилення відповідальності за результати власної навчальної діяльності.

Освітній процес у загальноосвітніх навчальних закладах і його якість зумовлюється сучасними освітньо-педагогічними парадигмами. Наукова парадигма (за Т. Куном) – це система основних наукових досягнень (теорій, методів), за зразком яких організовується дослідна практика у даній галузі знань [4, с. 69]. В. І. Андреев педагогічну парадигму розглядає як звичну модель – стандарт розв'язання конкретного класу педагогічних

задач, яка продовжує діяти, не дивлячись на те, що у педагогічній науці та передовій педагогічній практиці вже змінюються факти, які ставлять під сумнів загальноприйнятту теорію [5, с. 568]. Нині у педагогічній науці та освіті відбувається зміна парадигми «людини знаючої», тобто озброєної системою знань, умінь і навичок на парадигму «людина, підготовлена до життєдіяльності», тобто людини, здатної активно і творчо працювати та діяти, саморозвиватися; інтелектуально, морально і фізично самовдосконалюватися. Відбулися певні зміни у розумінні та реалізації *принципу доступності навчання*, який має бути під силу учням, відповідати їх віковим розумовим можливостям і рівню попередньої навчальної підготовки. Але психолого-педагогічні науки доводять, що перевершити актуальний (досягнутий) рівень свого розвитку дитина можна лише за умов мобілізації, напруги своїх сил і здібностей. Тільки за цих умов відбувається розвивальний ефект. Традиційна парадигма дидактики полягає в тому, що формування понять в учнів відбувається тільки шляхом сходження від «конкретного до загального», від «емпіричного до абстрактного». В. В. Давидова довела, що можливий більш ефективний шлях формування понять-сходження, а саме: від абстрактного до конкретного, що забезпечує формування творчого мислення в учнів [6, с. 569]. На зміну уніфікованій педагогіці, яка розрахована на «середньостатистичного» учня і нівелювала особистість, увійшла в шкільне життя педагогіка особистісно зорієнтованого навчання і виховання, тобто освітня теорія «антропоцетризму», в центрі уваги якої – дитина, учень з його психофізіологічними особливостями, потребами, інтересами, світобаченням.

Аналізуючи методологічні засади і сутність поняття «якість освіти», доходимо висновку, що «якість освіти» у системі інших педагогічних понять виступає як система, ознаками якої є: *сукупність властивостей, динамізм, зв'язок і взаємодія елементів, ієрархічність системи властивостей, зв'язок з соціальним середовищем*. Феномен якості освіти ускладнює управління процесом її забезпечення. І тому правомірними є дослідження проблеми управління якістю освітнього процесу з позицій системного підходу. «Педагогічна система внутрішньошкільного управління якістю освітнього процесу покликана інтегрувати організаційні, методичні, наукові, кадрові, управлінські та інші зусилля і ресурси, задіяти всі структури школи як педагогічної системи для досягнення високої якості її функціонування, що відповідає кращим зразкам і стандартам» [8, с. 23].

В освітній практиці використовується досвід управління якістю у *різних соціальних системах*. Тому є сенс з'ясувати зокрема сутність управління якістю. В. Я. Белобрагін управління якістю розглядає як цілеспрямований, скоординований процес впливу на предмети, знаряддя і засоби праці, системи і комплексні системи, колективи і окремих

працівників, що забезпечують досягнення високої суспільної якості та відносної її стійкості [9]. Щодо інтерпретації поняття «якість освіти» у практиці, то традиційно вона розглядається як факт наявності більшої чи меншої кількості учнів, навчальні досягнення яких посідають достатній та високий рівні (за новою системою оцінювання – від 7 до 12 балів). Інші вчені під якістю освіти розуміють ступінь розвитку учнів, або характеризують її кількістю випускників школи, що вступили у вищі навчальні заклади; готовністю випускника до життя, захисту Батьківщини, сімейного життя тощо.

У діючих стандартах ISO серії 9000:2000 якість визначається як сукупність характеристик об'єкта, які відносяться до його *здатності задовольняти встановлені та передбачувані потреби*. В освітній діяльності варіантом визначених потреб є державні освітні стандарти, що окреслюють мінімальний рівень і обсяг змісту освіти, який школа має забезпечити учням. Вони відображають соціальне замовлення різних станово-професійних груп сучасної школи, потребу учнів у реалізації особистісно-інтелектуального та творчого потенціалів [7, с. 37]. У зв'язку з цим загальноосвітні навчальні заклади мають бути забезпечені переліком нормативно закріплених і коректно обґрунтованих характеристик, зокрема: модель випускника школи; модель освіченості; вимоги до підготовки та діяльності вчителя; характеристики освітніх і навчальних програм тощо. Окрім цього, потрібен відповідний інструментарій оцінки якості виконання згаданих вище вимог (критерії, показники, шкали, кваліметричні методики, процедури й технології). Для оцінки якості освіти принципово важливим є розкриття трьох напрямів її структурування: функціонального, пов'язаного з поділом якості на властивості; субстратного, що відображає поділ якості за принципами, його носіїв (вчителі, учні, методисти, програмно-методична документація тощо); операційного, призначеного для поділу якості процесів (сукупність якості операцій, під процесів, дій). Наприклад, якість навчального процесу, якість проведення уроку, якість методичної роботи тощо [7, с. 38].

Ми поділяємо точку зору вчених на те, що результати освіти можуть бути оцінені по-різному (для різних суб'єктів – дітей, вчителів, школи), різними параметрами, у різних вимірах, на різних рівнях, і кожен раз мова йтиме про різні результати. Зокрема, може бути така їх градація:

I група – результати освіти, які можна визначити кількісно, в абсолютних чи відносних величинах, або в будь-яких інших, але обов'язково вимірювальними параметрами;

II група – результати освіти, які можна виміряти лише кваліметрично, тобто якісно, описово чи у вигляді бальної шкали, де будь-якому балу відповідає певний рівень прояву якості;

III група – результати освіти, які неможливо легко і явно виявити, тому що вони часто невидимі, відносяться до внутрішніх, глибинних

переживань особистості учня.

До чіткості фіксації результатів освіти необхідно прагнути завжди, тому що у протилежному випадку і саме управління не може бути чітким, воно носитиме здогадний, орієнтовний характер. Слід зауважити, що якість освіти визначається не тільки обсягом і якістю знань, але й *якістю особистісного розвитку учнів, зокрема духовного, громадянського*. Саме в цьому й полягає її головна соціальна цінність. А тому слід розрізняти при оцінюванні якості освіти: засвоєння державних освітніх стандартів (стандарт навченості), рівень вихованості та розвитку, інтелектуальності. Тільки за умов інтеграції цих показників можна говорити про якість освіти дитини та якість роботи освітньої установи.

Важливо також застерегти відносно ідеалізації державного освітнього стандарту при оцінці якості освіти, який об'єктивно є змінним, плінним: сьогодні він «стандарт», а завтра – «архаїзм». Це пояснюється об'єктивною і неперервною модернізацією змісту освіти, який детермінований науково-технічним прогресом та підвищенням рівня *соціального замовлення на освічену людину*.

Стосовно *оцінки якості розвитку особистості* слід зазначити, що навіть за наявності відповідних параметрів, критеріїв і технологій важко й практично неможливо їх виявити без наближених допусків. Адже розвиток особистості пов'язаний з психічними процесами індивіда, його емоційно-вольовою сферою, станом центральної нервової системи, які не підлягають «точному виміру». Розмежовуючи складові якості освіти і їх оцінювання, вчені висловлюють припущення щодо пошуків глобальних показників і відповідних критеріїв. Такими, на їх думку, є *«менталітет як глобальна характеристика світоглядних і поведінських параметрів особистості та (що дещо складніше за системою аргументів, але досить важливо) прагнення до найбільш повної життєвої самореалізації з урахуванням власних здібностей»* [1, с. 76].

Слід зауважити, що переважна більшість наукових праць з проблеми *якості освіти орієнтують на якість кінцевого результату всього шкільного освітнього циклу – випускника як «продукту» педагогічної праці*. Але у загальноосвітніх навчальних закладах країни учні проходять три ступенів навчання, набуваючи початкову освіту (1–4 кл.), базову освіту (5–10 кл.), середню освіту (11–12 кл.). Ці реалії об'єктивно зумовлюють необхідність розроблення системи оцінних параметрів, критеріїв та технологій оцінювання якості освіти на проміжних ступенях шкільного освітнього процесу: якість початкової освіти, якість базової освіти, якість середньої освіти. Ось чому важливо, у допустимих межах, визначати його кінцевий результат за *критеріями навченості, вихованості та розвитку учнів*. Загалом можливі та педагогічно доцільні такі варіанти оцінювання якості освіти:

– якість навчального процесу як основи освітнього, що здійснюється на уроці (процесуальна оцінка);

– якість результативності навчального процесу – досягнення проміжних цілей і кінцевого його результату (навченості, вихованості, розвитку учнів);

– якість навчального процесу на уроці і його результату (змішаний варіант);

– оцінку умов забезпечення якості навчального процесу і його результативності (склад і потенційні можливості суб'єктів процесу, реалізація їх функцій, нормативно-методична база тощо).

Отже, «якість освіти» – це сутнісна визначеність результату спільної педагогічної діяльності вчителя та навчально-пізнавальної діяльності учнів на уроці, ступеня їх інтеграції, яка характеризується її кінцевим результатом – рівнем навченості, вихованості та розвитку особистості. Оцінка ефективності педагогічної діяльності вчителя обумовлена об'єктивною оцінкою якості навчальних досягнень учнів. У процесі дослідження внутрішньошкільного контролю, нами розроблено та апробовано параметри оцінювання його ефективності (табл. 1).

Таблиця 1

Технологічна карта оцінювання ефективності внутрішньошкільного контролю

№	Параметри оцінювання	Показники:	
		до експер.	після експер.
1.	<i>Контроль стану викладання навчальних предметів:</i>		
	– науково-теоретичний та методичний рівень викладання;	1	2
	– професійна і соціально-педагогічна компетентність учителів;	2	2
	– реалізація виховного і розвивального потенціалів навчального предмету;	1	1
	– розвиток здібностей, формування творчої особистості учнів	1	2
	– демократизація і гуманізація взаємодії суб'єктів навчання;	2	2
	– інтеграція навчання і виховання учнів;	1	2
	– формування соціально-спрямованої особистості учня.	1	2
2.	<i>Контроль результативності навчально-виховного процесу:</i>		
	– теоретичні знання учнів;	2	2
	– сформованість практичних умінь та навичок учнів;	2	2
	– уміння учнів організувати свою працю;	2	2
	– ступінь вихованості учнів;	1	1
	– підготовка до життєдіяльності учнів.	0	1
3.	<i>Контроль стану навчально-матеріального забезпечення процесу навчання:</i>		
	– обладнання приміщення;	2	2
	– методичне та технічне оснащення навчальних кабінетів;	1	1
	– морально-психологічний клімат в школі;	1	2
	– санітарно-гігієнічний стан шкільного приміщення.	1	1

Результати факторного аналізу експериментальних даних: К.еф.к. 1 = 9, К.еф.к. 2 = 7, К.еф.к. 3 = 5. Сума показників оцінювання ефективності внутрішньошкільного контролю в ЗНЗ до експерименту Σ – до = 21 балів. Відповідно показники після експерименту: К.еф.к. 1 = 13, К.еф.к. 2 = 8, К.еф.к. 3 = 6. Сума показників оцінювання ефективності внутрішньошкільного контролю після експерименту Σ – після = 27 балів. Максимально можлива

$\Sigma_{\max} = 32$ балів. Тоді К.еф.к. = $21 : 32 = 0,66$ – до експерименту, а К.еф.к. = $27 : 32 = 0,84$ – після експерименту. Коефіцієнт ефективності внутрішньошкільного контролю підвищився на: $0,84 - 0,66 = 0,18$ (на 18 %).

Таблиця 2

Результати порівняльного аналізу показників реалізації функцій управління загальноосвітнім навчальним закладом

№ п/п	Функції	Результати експерименту:		
		Констатувальний	Формувальний	Різниця
1.	Управлінське рішення	0,67	0,87	0,20
2.	Організація	0,59	0,77	0,18
3.	Координування і коригування	0,37	0,54	0,17
4.	Облік і контроль	0,66	0,84	0,18
	Середні показники	0,57	0,76	0,19

Результати, подані в табл. 2, дають підстави для висновку, що коефіцієнт ефективності реалізації функцій управління загальноосвітнім навчальним закладом в результаті наукового обґрунтування *соціалізації їх змісту і реалізації* підвищився на 0,19 (19 %), що не суперечить допустимим статистичним нормам обробки та аналізу експериментальних даних.

Розв'язання цієї проблеми потребує розроблення та впровадження *стратегії і тактики діяльності педагогічних колективів* щодо забезпечення прогнозованої якості освітнього процесу як операціонально поставленої мети; окреслення того аспекту діяльності школи, реалізація якого зіграє вирішальну роль у забезпеченні якості освіти; розробки проекту підвищення системи якості освіти в школі та передбачення в ньому засобів мобілізації зусиль педагогічного і учнівського колективів на його реалізацію.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Фролов П. Т. Школа молодого директора / П. Т. Фролов. – Москва : Просвещение, 1988. – 223 с.
2. Національна доктрина розвитку освіти : Затв. Указом Президента

- України від 17 квіт. 2002 р. № 347 // Освіта. – 2002. – 26 квіт. – 1 трав. (№ 26). – С. 2–4.
3. Поташник М. М. Управление качеством образования / под ред. М. М. Поташника. – М. : Пед общество России, 2000. – 441 с.
 4. Кун Т. С. Структура научных революций / Кун Т. С. – М. : Прогресс, 1977. – 300 с.
 5. Современный словарь по педагогике / сост. Рапацевич Е. С. – Мн. : Современное слово, 2001. – 928 с.
 6. Философский словарь: общественно-политическая литература / ред. М. М. Розенталь. – 3-е изд. – М. : Политиздат, 1975. – 496 с.
 7. Панасюк В. П. Школа и качество: выбор будущего / Панасюк В. П. – СПб. : Издат. центр проблем качества специалистов «КАРО», 2003. – 384 с.
 8. Субетто А. И. Исследование проблемы качества сложной продукции : дис. ... д-ра экон. наук : 08.00.20 / Субетто Александр Иванович. – Л., 1987. – 722 с.
 9. Белобрагин Н. Я. Управление качеством труда и продукции в территориальном разрезе / Белобрагин Н. Я. – М. : Изд-во сталеваров, 1976. – 264 с.