

Отзыв

официального оппонента Сафонцева С.А. на диссертационное исследование **Гуськовой М.В. «Эвалюация в управлении качеством образования в условиях его модернизации»**, представленное на соискание ученой степени доктора педагогических наук по специальности 13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования

Хроническое отставание отечественной системы образования от наиболее развитых и развивающихся стран в области объективных измерений, глубоко укоренившиеся традиции субъективного оценивания преподавателями учебных достижений, в сочетании со значительной коррупционной составляющей организационно-педагогической и управленческой деятельности образовательных организаций выдвигает на первый план проблему внедрения в нашей стране апробированных за рубежом образовательных технологий. В первую очередь это относится к кредитной мере учебной нагрузки, позволяющей перейти от мелочной опеки преподавателя в процессе подсчета академических часов к обобщенному учету его деятельности по организации освоения образовательных программ студентами. Затем следует модульное структурирование не только образовательных, но и рабочих программ дисциплин и практик, в силу того, что причинно-следственные связи могут быть однозначно установлены только в изолированной системе. Наконец, для оценки достижения обучающихся на любом этапе освоения образовательной программы, необходимо разработать фонды оценочных средств результата овладения компетенциями.

Проблема представленного диссертационного исследования заключается в пополнении теоретико-методологического потенциала современной педагогической науки аппаратом эвалюации и увеличении эффективности управляющих воздействий на решение глобальных задач, способствующих повышению качества отечественного образования в условиях модернизации. Данная проблематика согласно формуле специальности 13.00.01 – «Общая

педагогика, история педагогики и образования» соответствует области исследования «Концепции образования», к которой относится качество образования и технологии его оценивания. Сформулированную диссертантом проблему исследования следует признать актуальной на современном этапе модернизации отечественного образования, которая осуществляется с целью перехода к компетентностно-ориентированной образовательной системе.

В полном соответствии с объектом, предметом и целью исследования сформулирована гипотеза, которая рассматривает в качестве обуславливающих факторов повышения эффективности управления качеством образования приоритеты модернизации, бипарадигмальность методологии, информативность оценивания, использование инноваций и теории генерализации. В процессе работы над диссертацией автором были решены задачи, вытекающие из перечисленных гипотетических предположений.

В первой главе «Теоретические основы эвалюации в образовании» опираясь на философию социальных наук, автор анализирует пять этапов развития теории и методологии эвалюации. Первый этап позитивизма и постпозитивизма, отличается доминированием количественных измерений и, по сути дела, является этапом классической теории тестов. Второй этап конструктивизма, для которого характерно качественное оценивание, можно рассматривать как этап современной (стохастической) теории тестов. Третий этап прагматизма и трансформизма, связанный с возникновением бипарадигмальной методологии, является этапом компьютерного тестирования и иерархического моделирования. Четвертый этап теории управления и принятия решений переходит в пятый этап развития эвалюации, который автор рассматривает как перспективу проводимых исследований.

Поскольку в первом положении, выносимом на защиту, утверждается, что многие процессы в образовательных системах могут быть объяснены путем выделения концептуальных конструкторов, необходимо проанализировать предлагаемые методологические подходы с точки зрения общей теории систем,

в которой прослеживается связь между целевой функцией и конструктом как отражением в структурных пропорциях системы теоретической модели целевой функции исследуемого объекта. В случае позитивистской системы образования целевая функция заключается в познании объективной реальности, а ее конструктом являются количественные методы, корректно перенесенные в область гуманитарных социально-педагогических исследований из естественно-математических дисциплин. В частности, результатом позитивистского подхода к оцениванию качества процесса обучения является образовательная квалиметрия, которая включает в себя элементы стохастической реальности постпозитивизма в виде принципа дискретности, рассматриваемого наряду с принципом инвариантности образовательного процесса. Целевой функцией конструктивистской системы образования является мотивация студента по отношению к культурным традициям общества. В этом случае конструктивным свойством реализации целевой функции является развивающее воспитание человека культуры, что полностью соответствует парадигме классической педагогики. Способом объединения позитивистского и конструктивистского подходов является прагматическая педагогика и педагогическая психология. Целевой функцией прагматической системы образования является понятийное усвоение информации, а конструктом – всевозможные ситуации неопределенности (проблемные, тестовые, проектные и т.п.), которые входят в состав оценочных средств на всех уровнях контроля (текущего, рубежного, промежуточного и итогового). Согласно теории информации и кибернетики, справедлив закон необходимого разнообразия, который заключается в том, что в устойчивой системе количество средств разрешения проблемных ситуаций должно превосходить число возникающих ситуаций неопределенности. Это главный руководящий принцип разработки фондов оценочных средств любой образовательной системы.

Таким образом, с точки зрения общей теории систем, представленная диссертантом историография философских течений, являющихся основой возникновения эвалюации как разновидности качества, представляется вполне корректной и объясняющей происхождение бипарадигмальной методологии в теории управления и принятия решений. Подтверждением этого факта являются существующие противоречия между сторонниками классической и прагматической педагогики на современном этапе перехода к компетентностному образованию.

Во второй главе «Концептуальный базис эвалюации и механизмы его реализации при формировании информационной и аналитической основы управления качеством образования в условиях модернизации», автор исследования в процессе анализа динамической трактовки качества образования совершенно справедливо утверждает, что значение имеет не статус компетенций в образовательном сообществе, а обеспечение максимально возможной связи между результатами образования и потребностями рынка труда. Однако вряд ли можно согласиться с применимостью компетенций только в образовательных программах прикладной направленности, так как прагматическая педагогика в полной мере применима в фундаментальных областях научного знания. Общий принцип овладения стандартами поведения остается в силе, в частности, при контент-анализе первоисточников, концептуальных основ научного знания, периодичности публикаций и т.п. Ориентация на конечные результаты обучения, заданные в форме компетенций, приводит к согласованности учебной нагрузки преподавателей со сферой их научных интересов, что обеспечивает передачу информации на уровне понимания от представителей предыдущего поколения последующему. Причем для реализации индивидуальных образовательных маршрутов студентов нет необходимости ломать общепринятую дисциплинарную структуру учебного плана. Необходимо лишь обеспечить разработку локально независимых учебных модулей и возможность выбора студентом преподавателей.

Диссертант совершенно справедливо отмечает явно избыточное количество дублирующих друг друга или излишне раздробленных компетенций в предыдущих поколениях ФГОС. При этом ФГОС ВО 3+ содержит более разумное их число, которое сочетается с удачными формулировками, образец которых можно почерпнуть в книге «Руководство по компетенциям» С. Уиддета и С. Холлифорд. Нет необходимости каждый раз демонстрировать личностную направленность компетенций с помощью вводных слов «способен», «готов», «умеет», «владеет» и т.п. К примеру, в кластере «Работа с людьми» содержится три компетенции: 1. Управление отношениями. 2. Работа в команде. 3. Влияние. В качестве стандартов поведения второй компетенции рассматриваются следующие конкретные действия на трех уровнях: 1. Является членом команды. 2. Поддерживает членов команды. 3. Предлагает направления команде. При этом каждый из перечисленных уровней сопровождается дескрипторами. Например, на первом уровне: «Делится опытом и информацией с коллегами». Кроме того, модель формирования компетентности не должна содержать более 12-ти компетенций для определенного профиля подготовки студентов. Приблизиться к этому нормативу удалось, например, ФГОС ВО 3+ «04.04.01 Химия», содержащему 15 компетенций.

В третьей главе «Методологические основы эвалюации программ и проектов организации образования в контексте проблем управления его качеством» автор совершенно справедливо указывает на то, что внедрение эвалюации в нашей стране запоздало, так как ее объектами должны были стать единый государственный экзамен, ФГОС третьего поколения и уровни высшего образования. В этом случае стало бы очевидным, что нельзя внедрять заимствованные технологии частично и ожидать получения предполагаемого результата. Единый экзамен должен проводиться независимыми организациями и учитываться университетами в добровольном порядке. Образовательный стандарт следует утверждать конвенционным соглашением работодателей. Присуждение ученых степеней и званий должно быть прерогативой

университетов. Не случайно, реализация эвалюационных программ и проектов за рубежом осуществляется независимыми ассоциациями.

Следует полностью согласиться с суждением автора о некорректности вводимых в отечественных университетах балльно-рейтинговых систем, использующих недопустимую операцию сложения качественных оценок, полученных в порядковых шкалах с различными единицами измерения и нулевыми точками отсчета, а также результатами тестирования. С целью исправления этого недостатка разработан принцип пакетирования рейтинговых баллов, в основу которого положены критериально-ориентированные оценочные нормы (Образование и наука. 2014. № 4).

Совершенно справедливо указывается на то, что основной причиной недостаточной подготовленности работников образования к использованию эвалюации является отсутствие в учебниках по педагогике соответствующих разделов. Следствием ориентации педагогической науки на классические образцы является отсутствие диссертационных советов по прагматической педагогике, включая эволюационные исследования и применение математического моделирования в общественных и гуманитарных науках.

Безусловным достижением диссертанта является бипарадигмальная логическая модель эвалюации, которая строится на сочетании количественных и качественных данных, представляя собой совокупность причинно-обусловленных и схематично-описательных построений, охватывающих весь процесс эвалюации. Необходимо особо отметить исследовательскую добросовестность автора, наиболее ярко проявившуюся в предложении использовать понятие «аутентичность» как комплексную характеристику эвалюации. Поскольку валидность изначально представляет собой достаточно сложную для понимания величину, отличающуюся многоаспектностью, целесообразно дополнительные функции эвалюации при оценивании компетенций отразить в специальной характеристике сбалансированности и подлинности стандартов поведения на всех уровнях овладения компетенциями.

В четвертой главе «Технологические основы исследования эвалуации в управлении качеством образования при внедрении инноваций в учебный процесс» автор представляет модель многостадийного измерения, которая оказывает позитивное воздействие на качество образования. Психолого-педагогические основы этого эффекта заключаются в стимулировании заинтересованности процессом обучения с помощью проблемных заданий и возможности выявления рефлексии испытуемых на собственные достижения в результате выполнения теста рубежного контроля. Степень соответствия данных тестирования и проектной деятельности студента позволяет судить о его внутренней мотивации.

Следует согласиться с диссертантом в том, что использование весовых коэффициентов в случае многостадийных измерений приводит к снижению достоверности результата. Поэтому необходимо учитывать трудности тестовых заданий в процессе формирования фондов оценочных средств овладения компетенциями. В этом случае могут использоваться дисциплинарные измерители степени освоения отдельно взятого стандарта поведения и полидисциплинарные измерители компетенции или кластера компетенций по определенному виду профессиональной деятельности (профилю) соответствующего направления подготовки.

В случае излишнего количества компетенций, явно затрудняющего процедуру кластеризации на многомерном континууме, применяется метод анализа иерархий, позволяющий построить кластеры и диаграммы предпочтений для отбора ядерных компетенций. Обязательным условием проведения подобной операции является привлечение к ней работодателей (Открытое и дистанционное образование. 2014. № 1).

Автор диссертации предлагает включить в модель многостадийного измерения заключительное анкетирование в форме структурированного интервью с постепенным ужесточением регламентации ответов. Можно также использовать квалитетическое анкетирование, включающее в себя процедуру

конкордации, выявляющую ситуативность или ошибочность суждений респондента.

Переход автора диссертации на более высокий уровень исследований выражается в анализе результатов эвалюации с помощью метаэвалюации, в недрах которой закладываются основы стандартизации информативности, измерений, интерпретации, применения и эффективности. Разработанные стандарты, безусловно, должны пройти необходимые процедуры экспертизы и апробации, но сам факт их создания указывает на переход отечественной теории и практики педагогических измерений на уровень концептуальных обобщений и прикладной направленности исследований компетентностного образования.

Особое внимание следует уделить методикам оценивания надежности и валидности результатов многостадийных измерений. Необходимо приветствовать стремление диссертанта отстраниться от противоречивого понятия «критериально-ориентированное тестирования» и акцентировать внимание на термине «measurement», ограничиваясь уровневыми (порядковыми) оценками. Вместо классических методик определения надежности нормативно-ориентированных тестов предлагается ввести показатель устойчивости для двух групп классификации освоивших или не освоивших данный уровень компетентности, что приводит к представлению о пороговом балле.

Особый интерес вызывает авторский подход к шкалированию в многостадийных измерениях и определению пороговых баллов, заключающийся в минимизации преобразований сырых баллов и максимальному вниманию к связи между признаками проявления компетенций и пороговыми баллами. Диссертант отдает предпочтение компенсационной стратегии и составным оценкам результатов измерений. Для этой цели осуществляется экспертиза неправильных вариантов ответа пограничной группы студентов, что позволяет установить пороговый балл на стадии выполнения тестовых заданий с выбором ответа. Экспертиза заданий с

конструируемым ответом предполагает выставление двух оценок, характеризующих трудность и релевантность. При этом градации шкалы трудности лучше называть «низкая», «средняя» и «высокая». Аналогично определяется пороговый балл для мини-кейсов. Следует обратить внимание на то, что приведенные примеры расчета пороговых баллов для первой (0,60), второй (0,57) и третьей (0,67) стадии измерений практически совпадают с экспертным уровнем конкордации (0,6), приведенным в монографии И.Д. Рудинского [245].

На основе анализа содержания диссертации можно сделать вывод о научной новизне авторской историографии развития эвалюации в образовании, методологического базиса и целостной концепции эвалюации, логической модели эвалюации программ и проектов модернизации образования, бипарадигмального подхода к построению модели многостадийных измерений, разработки стандартов эвалюации, обеспечения высокой надежности и валидности результатов эвалюации при проведении метаэвалюации, методики создания критериально-ориентированных измерителей и шкалирования результатов эвалюации.

Теоретическая значимость проведенного исследования заключается в инновационной трактовке эпистемологии, онтологии и методологии новой парадигмы развития эвалюации, динамическом подходе к оценке качества результатов образования и обосновании его адекватности компетентностному подходу, введении в научный оборот основных определений понятийного аппарата эвалюации, объединении теорий надежности, валидности и размерности в единую систему, построении логических моделей эвалюации, разработке типологии видов современных измерителей в связи с проведением многостадийных измерений, создании стандартов эвалюации. Из перечисленных ключевых моментов теоретической значимости диссертационного исследования вытекает практическая значимость использования результатов эвалюации в управлении инновациями и

повышении качества образования, оценивании надежности и валидности результатов многостадийных измерений, стандартизации эвалюации, расчете коэффициента генерализации, шкалирования результатов эвалюации.

Представленная работа отличается глубоким методологическим подходом к анализу процессов, протекающих в образовательной системе, а также завершенностью, непротиворечивостью сделанных выводов и большими перспективами дальнейших исследований. Основные результаты отражены в 46-ти печатных работах общим авторским объемом 42,1 п.л., в том числе в 19-ти публикациях в журналах, рекомендованных ВАК Минобрнауки РФ, и 2-х монографиях.

Несмотря на положительное впечатление от работы, в процессе анализа ее содержания возникли следующие вопросы к диссертанту:

1. Видите ли Вы разницу между понятиями «компетенция», «стандарт поведения» и «конкретное действие»?

2. В методике разработки модели многостадийного измерителя (4.4.2.) доминирует классическая теория тестов или IRT? Существует ли в рамках стохастической теории возможность оценки надежности отдельно взятого тестового задания?

3. Можно ли при разработке многостадийного измерителя уровня овладения компетенцией использовать в качестве первой стадии не тестовые задания с выбором правильного варианта ответа, а проблемные задания, представляющие собой краткое повествовательное изложение реальной ситуации с тремя вполне возможными вариантами выхода из нее? Испытуемый должен сформулировать суждения по каждому из предложенных вариантов ответа и выбрать наиболее предпочтительный из них. Оценка проблемного задания дихотомическая: все адекватные суждения испытуемого оцениваются одним баллом, а отсутствие адекватности хотя бы в одном варианте ответа – нулем.

Большое количество публикаций в журналах с высокими импакт-факторами, в полной мере отражающих содержание работы, а также новизна и теоретическая значимость исследования позволяют считать диссертацию Гуськовой Марины Владимировны «Эвалюация в управлении качеством образования в условиях его модернизации», представленную на соискание ученой степени доктора педагогических наук, отвечающей требованиям ВАК РФ (п. 9 «Положения о порядке присуждения ученых степеней», утвержденного постановлением Правительства Российской Федерации от 24 сентября 2013 г. № 842), а ее автора заслуживающей присуждения ученой степени доктора педагогических наук по специальности 13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования.

Официальный оппонент

доктор педагогических наук,

профессор кафедры психологии и педагогики высшего образования

ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет»



Сергей Александрович Сафонцев

344082, Ростов-на-Дону, ул. Станиславского, д.18, кв.13

Тел. +7-863-269-89-39, E-mail: safontsev-sa@yandex.ru

09.02.2015

Подпись профессора Сафонцева Сергея Александровича заверяю.

Личную подпись
удостоверяю

Ученый секретарь Совета

Южного федерального университета

Губарова В.Н.



Сафонцев Сергей Александрович, доктор пед. наук, профессор ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет», 344006, Ростов-на-Дону, ул. Большая Садовая, д. 105/42; телефон: +7-863-305-19-90; факс: +7-863-218-40-44.
<http://sfedu.ru>