

**Роль и задачи психолого-педагогической диагностики
в определении качества образования**

Рубцов В. В.,

*доктор психологических наук, профессор, действительный член
Российской академии образования, ректор МГППУ, директор ПИ РАО*

Марголис А. А.,

*кандидат психологических наук, профессор,
первый проректор МГППУ*

В настоящее время можно считать установленным тот факт, что основным итогом общего среднего образования (включая все его основные ступени, в том числе дошкольное звено) является овладение учащимися определенным набором ключевых компетентностей (компетентностный подход). К таким компетентностям, как правило, относят умение анализировать проблему, планировать решение задачи, проводить рефлекссию своих действий, умение работать с различными источниками информации и т. д.

Наряду с ключевыми компетентностями, результатом общего среднего образования (а также любой его возрастной ступени) является освоение учащимися необходимой суммы знаний. На выявление уровня освоения определенных знаний направлен в первую очередь единый общенациональный экзамен – ЕГЭ. Однако именно ЕГЭ не дает достоверной содержательной информации о сформированности ключевых компетентностей выпускника, которые являются основной целью образования в рамках компетентностного подхода. Будучи измерителем ЗУНов, а точнее их части – знаний, ЕГЭ по своим реальным возможностям не решает в полной мере задачи компетентностного подхода.

Это объективное противоречие в интегральной оценке качества образования может быть преодолено путем создания целостной **системы психолого-педагогической диагностики** – системы общенационального тестирования, дополняющей ЕГЭ и ориентированной на определение сформированности ключевых компетентностей выпускника общего среднего образования (а также каждой его ступени).

Мы исходим из того, что основой такой системы оценки сформированности ключевых компетентностей (дополнительной к ЕГЭ) может стать возрастная периодизация детского развития, понятие «ведущей деятельности» и тех результатов развития высших психологических функций, которые формируются у учащихся в рамках ведущей деятельности на каждой возрастной ступени дошкольного и школьного детства. При таком подходе проблема качества образования ставится и решается не только с точки зрения знаний, которые освоили учащиеся, а с точки зрения достижений в их психическом развитии, которые на каждой возрастной ступени формируются как набор соответствующих компетентностей. Например, итогом дошкольного обучения и воспитания является не только учебное содержание самих программ, т. е. знания и информация, которые ребенок осваивает в детском саду, но и сформированность у детей этого возраста необходимого уровня развития воображения, знаково-символической функции, замещения, умения действовать в соответствии с ролью и правилами (что никакими тестами на усвоение знаний не определяется).

Перечисленные выше функции развиваются и формируются у ребенка в ходе его игровой деятельности со сверстниками, организованной воспитателем. Если же в детском саду ребенок не столько играет, сколько учится (что на сегодняшний день становится к сожалению главной особенностью дошкольного детства), то детский сад в минимальной или недостаточной степени способствует их формированию.

Это указывает еще на одну важную задачу, которая может быть решена на основе психолого-педагогической диагностики. Эта задача вытекает из того, что данные о сфор-

мированности ключевых компетентностей школьников становятся показателями этих компетентностей и показателем качества обучения в конкретном образовательном учреждении, т. е. выступают своеобразным инструментом образовательного аудита. Такие данные существенно дополняют систему оценки качества образования, опирающуюся на ЕГЭ, делают ее более сбалансированной в отношении реальных достижений каждого ученика, образовательной среды, а в итоге – и системы обучения и воспитания в целом.

Можно, следовательно, говорить о том, что **система национальной психолого-педагогической диагностики** будет представлять данные о развитии ключевых компетентностей учащихся по результатам обучения на каждой возрастной ступени (дошкольное образование, начальная школа основная, старшая), т. е. будет осуществляться четыре раза за весь период обучения. При этом должен специально ставиться и решаться вопрос о системе средств такой психолого-педагогической диагностики, которая соответствует задаче измерения уровня сформированности ключевых компетентностей. Если, например, основными образовательными целями дошкольного воспитания и обучения являются сформированность у детей этого возраста знаково-символической функции, умения действовать по правилам и т. д., то и проверяться в ходе обучения должны именно они.

Для этого должны быть разработаны и стандартизированы на российских репрезентативных выборках единые средства измерения указанных функций, без чего описываемая система не может быть реализована. Набор таких средств диагностики должен опираться на определенную теорию детского развития (в предлагаемом нами варианте на культурно-исторический и деятельностный подход в психологии) и интерпретирован в понятиях этой теории. Лишь в этом случае правомерно говорить не о развитии компетентностей вообще, а об их развитии в контексте определенной теории возрастного развития ребенка.

Предлагаемый подход позволяет также по-новому поставить вопрос о роли психолога в развитии детей в обучении и об институализации психологии в образовании в целом. Так, очевидно, что образовательное учреждение, ориентированное на психолого-педагогическую диагностику сформированности ключевых компетентностей на каждой возрастной ступени, должно иметь собственные внутренние средства для оценивания степени сформированности соответствующих компетентностей на каждой ступени школьного обучения. Поэтому каждый блок образования должен быть обеспечен внутренней системой психолого-педагогической диагностики. А ответственным за реализацию такой системы в образовательном учреждении является прежде всего психолог. В этом случае он перестает быть специалистом, «появляющимся после урока», он становится полноценным участником образовательного процесса, взаимодействуя с педагогом в процессе учебной деятельности. Основанием для такого профессионального взаимодействия являются результаты психолого-педагогической диагностики уровней сформированности у детей ключевых компетентностей, встраиваемых в образовательную программу.

Решая эту задачу, психолог в образовательном учреждении становится специалистом, координирующим работу педагогического коллектива, направляя ее не на достижение высоких оценок по ЕГЭ (за что отвечает прежде всего учитель), а на формирование соответствующих возрасту компетентностей. Он же обладает промежуточной информацией в ходе внутреннего мониторинга о реальных достижениях детей, благодаря чему оказывает влияние на качество и успех образовательного процесса, на связь школы с семьей, что необходимо в условиях инновационного развития образования.