

## Литература

1. Герасименко Ю.А. Программа развития Центра профессиональной реабилитации. / Ю.А. Герасименко, Т.Н. Филютина – Шадринск: Издательство ГОУ ВПО «Профессиональное училище № 15», 2007.
2. Реабилитация учащихся с ограниченными возможностями здоровья в системе начального профессионального образования / [текст]: сборник научно-методических материалов, сост. Т.Н. Филютина, Ю.А. Герасименко – Шадринск, 2008.

*©Герасименко Ю. А., 2012*

*Э. Б. Дунаевская*

### **АНАЛИЗ МЕЖДУНАРОДНОГО ОПЫТА ПРОВЕДЕНИЯ ПРОЦЕДУР ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ**

Качество образования становится ведущей темой образовательной политики. Сегодня большинство стран мира, в том числе и Россия, выработали основы политики в области оценки образовательной деятельности. Определены стандарты обучения, что является важным этапом национальной политики в области образования и оценки его качества как составной части. Стандарты являются необходимой основой для определения целей образования, создания образовательного пространства страны, благодаря которому будет обеспечен единый уровень дошкольного, общего и профессионального образования, получаемого молодыми людьми в разных типах образовательных учреждений.

Важнейшими движущими силами высокого качества образования являются самостоятельные и компетентные учителя, самостоятельные и самоуправляемые школы, диалог родителей и школы, а также школы и ведомства, проводящие образовательную политику. К вопросу о масштабах оценки качества относится и вопрос о количестве и структуре набора показателей, по которым оценивается образовательное учреждение или система. Излишнее их количество делает процедуры оценки чрезвычайно затратными и не оставляет образовательным учреждениям возможности проводить оценку по тем показателям, которые особенно значимы для данной местности либо культуры. С другой стороны, случайный выбор показателей снижает эвристическую ценность информации. Поэтому, принципом составления таких наборов должна быть разумная минимальность.

Важной составной частью внешней оценки является информирование и обсуждение в обществе результатов оценки качества. Однако пока в России не существует общественных и профессиональных структур информирования

и рефлексии, а также их широкого обсуждения. Нет опыта выработки или коррекции образовательной политики на основе этих данных.

Анализ мирового опыта показывает, что уже существуют процедура внешней оценки, с помощью которой можно производить оценку образовательных программ, образовательных учреждений и образовательных достижений школьников и их динамики, обеспечивающие качественное образование.

Отличительной особенностью современных образовательных систем является наличие стандартов нового поколения. Различаясь в ряде нюансов, они похожи в принципиальных моментах во всех рассмотренных ниже образовательных системах. Для современных стандартов характерно выделение общих – сквозных – образовательных результатов ориентиров, разворачиванием и конкретизацией которых становятся образовательные цели по каждой из предметных программ.

Приведем пример такого иерархического построения результатов образования в Великобритании. Общее образование в Великобритании состоит из четырех ключевых ступеней. Для начальной образовательной ступени (ключевые стадии 1 и 2) выделяются следующие общие (кросс- программные) результаты, на которые надо ориентироваться на протяжении всего обучения:

- Ключевые способности: коммуникация (получение и передача информации), использование математического способа действия при решении жизненных проблем, информационные технологии, взаимодействие с другими, развитие учебной деятельности – рефлексии, самооценки, способности к постановке задач, решение проблем.

- Креативность.
- Использование ИКТ.
- Моральное, духовное и культурное развитие.
- Финансовые и предпринимательские сведения и способности.
- Экологическое развитие.

Для старшей ступени общего образования (ключевые стадии 3 и 4) надпредметные результаты формулируются уже иначе. Во-первых, как функциональные умения: готовность применять знания по математике, языку и информационным компьютерным технологиям для решения реальных жизненных ситуаций, действуя самостоятельно и организованно. Во-вторых, как личностные характеристики и учебные умения: планировать и проводить самостоятельное исследование, проявлять креативность в решении проблем и рефлексивность в обучении, работать в команде, организовывать свою деятельность в целом.

Анализ предметных достижений по каждой дисциплине показывает, что они сформулированы таким образом, что надпредметные результаты оказываются в них как бы встроенными. Они конкретизируются при описании достижений каждой ключевой ступени (Key Stages) и по каждому предмету. Ориентиры (общие образовательные результаты) остаются одними и теми же, в то время как содержание их меняется от предмета к предмету и на разных

возрастных этапах. При этом стандарты содержат специальные образцы занятий, показывающих, как те или иные общие способности могут формироваться на материале отдельных дисциплин.

Анализ современных стандартов показывает, что этот путь – выделение сквозных универсальных образовательных результатов и конкретизация их в отдельных предметах – на сегодняшний день является общим и для других стран. Так, в Канаде выделяется единая система координат, в которой располагаются результаты: это качественные уровни освоения материала (от знания до применения в нестандартной ситуации) и количественные уровни (от полного до частичного освоения). Кроме того, по каждому предмету выделяются общие для всех классов результаты и специфические для каждого года обучения.

В Финляндии надпредметные умения в перечне образовательных результатов по каждому предмету указываются в начале списка, только потом следуют собственно предметные результаты.

На сегодняшний день общие образовательные результаты во всех странах приведены в соответствие с той формулировкой компетентностей, которую предложила в конце 90-х годов прошлого века программа DeSeCo. В целом речь идет о способности действовать инициативно, адекватно и творчески, учитывая широкий контекст ситуации, используя свои знания при решении нестандартных задач и продуктивно взаимодействуя при этом с членами группы. Важнейшие надпредметные ориентиры либо определяются через понятие *functional skills* (как это сделано в Великобритании и Финляндии), либо характеризуются через близкие термины. Можно смело сказать, что формирование творческих способностей и инициативности в личностном плане сегодня является общим для всех стран приоритетом в определении результативности образования.

Результаты образования расписаны таким образом, что достижения детей могут быть охарактеризованы по уровням глубины освоения содержания. Здесь возможны разные стратегии, рассмотрим их на примере Великобритании и Канады.

В Великобритании все детские достижения по каждому предмету распределены по девяти уровням (восемь стандартных плюс еще один – для экстраординарных достижений), каждый из которых соответствует ожидаемым результатам определенной ступени обучения (*Key Stage*), однако ребенок вполне может показать соответствующие результаты раньше (или позже). Таким образом, все образовательные результаты по предмету располагаются на единой шкале, так что педагог может удерживать общий вектор продвижения ребенка в предмете, а также то, насколько он соответствует или опережает свою возрастную группу. Умения описаны как постепенно разворачивающиеся и наполняющиеся более глубоким содержанием от ступени к ступени. Благодаря такому амплификационному построению стандартов педагог понимает общий вектор развития детских умений, что дает ему возможность действовать одновременно и свободно, и целенаправленно, подбирая задания для де-

тей. Следует сказать, что в Великобритании характеристика результатов по уровням расписана для каждого предмета, однако не существует качественной характеристики самих уровней.

По иному пути пошли составители стандартов в Канаде. Существуют специальные документы, фиксирующие требования к результатам общего образования. Так, в провинции Онтарио такой документ носит название «Список достижений. Классы 1-12». В этом документе образовательные результаты разделены на качественные уровни:

- знание и понимание,
- решение задач,
- использование в коммуникации, при передаче информации,
- применение в более широком контексте (при решении принципиально новых, в том числе межпредметных задач).

Традиция уровней идет еще от таксономии образовательных целей Б. Блума, однако в сегодняшнем канадском варианте представлен более современный вариант (например, использование знаний при решении задачи нового типа). Фактически речь идет о совершении переноса в новые области – т.е. о так называемых функциональных умениях, предполагающих готовность применять свои знания в новом контексте, самостоятельно переводить ситуацию на язык предметной задачи и пр.

Сам принцип выделения уровней в результатах образования перспективен: он позволяет не абсолютизировать один из уровней результатов (например, знания) и не противопоставлять низшие уровни высшим (например, знания их применению), а выстраивать систему образовательных результатов, отличающихся качественно. Кроме того, каждому умению можно дать и количественную оценку: от первого (присутствует в минимальной степени) уровня до четвертого (присутствует в выраженной степени).

Таким образом, в Канаде образовательные достижения конкретного ученика располагаются в системе координат, одну ось которой представляют качественные уровни освоения (от знаний умений к применению в нестандартной ситуации), а другую – количественные.

Именно уровневый характер описания образовательных результатов позволяет дифференцированно анализировать детские достижения и становится предпосылкой для выбора программ разного уровня сложности в старшей школе. Кроме того, уровневый характер стандартов создает предпосылки и для отслеживания динамики индивидуальных достижений ребенка.

Несмотря на различие национальных систем оценки качества образования, можно смело говорить о наличии общих тенденций (стандартов, инструментов и процедур) благодаря чему появляются международные системы сертификации по итогам среднего и высшего образования.

На настоящее время Россия не включена ни в одну из существующих международных систем аттестации. В том, что такое включение необходимо, сегодня уже убеждать никого не надо: его отсутствие значительно снижает возможности отечественных выпускников на мировом рынке труда. Аргумент-

том против участия в международных соглашениях подобного рода может быть только опасение утратить значительную часть интеллектуальных и мобильных работников. Для того чтобы такое включение произошло, необходимо привести критериальную базу оценки качества, а также требования к процедурам оценки к международным стандартам. Пока этого не произойдет, сходство образовательных систем будет оставаться только внешним, что можно ясно увидеть на примере болонского процесса в высшем образовании: введение бакалавриата и магистратуры автоматически не привело к качественному изменению образовательной системы.

*©Дунаевская Э. Б., 2012*

*О. Л. Жук*

## **ОЦЕНКА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТА В ВУЗЕ**

Компетентностный подход в высшем образовании выступает средством моделирования обобщенных результатов образования как показателей его качества, выраженных в виде компетенций (компетентностей) (В.И. Байденко, И.А. Зимняя, Н.А. Селезнева и др.). Сложной проблемой в ходе реализации компетентностного подхода является диагностика образовательных результатов, т.е. уровней сформированности компетентностей. Эта проблема нами разрабатывалась в ходе проводимого исследования, направленного на совершенствование педагогической подготовки в классическом университете как средства личностно-профессионального развития будущих специалистов [1]. В отличие от существующей традиционной системы педагогического образования в классическом университете, направленной на получение некоторой частью студентов дополнительной педагогической квалификации, педагогическая подготовка обоснована и реализована как важнейшая составляющая образовательного процесса современного университета, направленная на формирование у студентов всех специальностей разноуровневой психолого-педагогической компетентности в соответствии со ступенями высшего образования и получаемой квалификацией. Педагогическая подготовка обеспечивает комплексное изучение студентами человеческих возможностей, освоение способов развития творческого потенциала личности, воспитания (самовоспитания), социальной коммуникации, межкультурного взаимодействия и управления, эффективных моделей и технологий познания и образования, самообразования и акмеологического роста, основ педагогики семьи и семейного воспитания. Личностно-профессиональное развитие студентов раскрывалось через формирование у них универсальных психолого-педагогических компетенций, способствующих продуктивному решению социально-