

РАЗВИТИЕ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378

РОССИЙСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ: ЧТО НОВОГО

Е.В. Артамонова, Е.А. Андреева

Казанский государственный энергетический университет

Рассматриваются вопросы, касающиеся контроля качества результатов обучения в отечественном профессиональном образовании в контексте происходящих процессов модернизации всей системы высшего образования в России. Выделяются некоторые проблемы, связанные с контрольно-оценочной практикой, осуществляется поиск путей решения обозначенных проблем в контексте с историческим становлением и развитием изучаемого явления.

***Ключевые слова:** образование в профессиональной школе, качество образования, контроль знаний студентов вуза.*

Развитие современного российского образования сегодня протекает в контексте формирования целостного открытого мирового образовательного пространства с ориентацией на основные положения Болонского процесса, направленного на развитие в масштабах всей Европы единой, конкурентоспособной, привлекательной для всех студентов мира системы профессионального образования, создание мобильности между вузами.

Переживая новый виток своего развития, связанный с переходом страны на инновационный путь развития [8, с. 2], который обусловлен потребностями модернизации российского высшего профессионального образования и его полномасштабным участием в международных интеграционных процессах, российское образование представляет собой некий ответ на требования личности и государства, что напрямую связано с определением базовых ценностей – обеспечение свободы выбора, профессионального и личностного развития, самоопределения, самостоятельности и ответственности в принятии решений. С этих позиций очевидно изменение функции образования, которое, являясь важным фактором устойчивого социально-экономического развития общества, выдвигает новые требования к уровню подготовленности специалиста, предполагая перенесение акцента на качественные характеристики всего образовательного процесса, что подтверждается законами Российской Федерации «Об образовании», «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», а также рядом других нормативных документов. В

настоящее время «внешняя оболочка» отечественного высшего образования значительно изменилась. Это и внедрение новых информационных технологий, ориентированных на развитие умений, которые будут востребованы в обществе с иными ценностями, и преимущество тестовых проверок на централизованном уровне контроля качества образования, и переход в этой связи на балльно-рейтинговую систему оценки учебных результатов, и уровневая многоступенчатая структура высшего образования и пр.

Историческую эпоху сегодня характеризует особая модель профессионального образования, ориентированная не только на «знаниевую» направленность, но и на способность к самостоятельной инновационной деятельности будущего специалиста и, как результат, его востребованность и конкурентоспособность. С этих позиций очевиден переход от квалификационного подхода к компетентностному, ибо усиление и углубление понятия информатизации общества не способно адекватно взаимодействовать с традиционным понятием профессиональной квалификации, тем более что квалификация связана в основном с алгоритмической деятельностью, тогда как в профессионализме выделяются две стороны: мотивационная и операционально-технологическая, предполагая ориентацию, исходя из требований, адекватных времени, на понятие «компетентность» [1, с. 9]. Плюс к этому быстрый доступ к большому объему информации разного уровня способствовал в определенной степени смещению акцента в области профессионального образования от знаниево-ориентированного подхода к деятельностному, в условиях которого формирование прочных систематизированных знаний в высшей школе является не единственной, а лишь первичной задачей, за которой предполагается формирование способности обучаемых к активным действиям. В данном случае речь не идет об умалении роли знаний, а лишь об определенном переходе в рассмотрении их как основной и единственной цели образования в средство развития личности [5, с. 8], где процесс учения направлен не только на овладение конкретными знаниями, но и деятельностью, способами и средствами ее осуществления [6, с. 211]. В условиях быстрого старения знаний именно личностные качества определяют профессиональную мобильность специалиста, отсюда опережающее развитие высшего образования обуславливает необходимость ориентирования на компетентностный подход, который в документах по модернизации образования выступает в качестве доминанты обновления содержания образовательного процесса, требуя, помимо знаний, общекультурной и профессиональной подготовки будущего специалиста, ориентации образования на развитие личности, ее рост.

Однако изменения в образовательном стандарте профессиональной школы, обусловив изменения требований к уровню, содержанию и качеству подготовленности студентов, ориентируют традиционную систему образования на оценивание качества результата обучения степенью адекватности этого результата принятым образовательным нормам и стандартам. При этом не учитывается тот факт, что стандарты, предполагая тезисный характер, не затрагивают конкретной сути реального содержания учебного предмета.

С другой стороны, ориентация в системе российского образования на новую уровневую систему подготовки кадров, введение в действие нового поколения образовательного стандарта, переход от «знаниевой» и квалификационной моделей к компетентностной в профессиональном образовании специалистов среднего и высшего звена, сближение российских стандартов и процедур оценки качества образовательной деятельности с европейскими – все это создает условия для перехода от традиционной «знаниевой» парадигмы «образование на всю жизнь» к новой – «образование через всю жизнь». Новая парадигма концентрирует внимание на результатах обучения, выраженных в целях обучения, а значит, и в целях контроля. При этом обостряется вопрос согласованности элементов внутри самого понятия «качество обучения» в части соответствия целей обучения, заложенных в нормативных документах, полученным результатам, выявленным в ходе контрольно-оценочных мероприятий.

В этой связи актуальным становится повышение качества профессиональной подготовки специалиста, причем мы различаем качество образовательного процесса и качество полученных результатов [4, с. 5-12], где само качество процесса еще не гарантирует качество образования в целом, поскольку его цели могут не отвечать потребностям личности и требованиям общества к отсроченным результатам в сфере образования. Следовательно, будем ориентироваться на качество образования как на социально-педагогическую категорию, отражающую его результативность, а также соответствие потребностям личности, общества и государства, акцентируя внимание на контроле за результатами обучения или контроле учебных достижений, т. е. контроле качества обучения (как результата) в сфере педагогического образования. При этом повышение качества подготовки специалиста в принципе невозможно в отрыве от системы контроля за результатами учебного процесса. При таком понимании качества образования более четко проявляется роль историко-педагогического подхода к его контролю и оценке, влияние социально-экономических и культурно-исторических факторов.

Анализ показывает, что сложившаяся еще в советский период и функционирующая по настоящее время практически в неизменном виде

контрольно-оценочная практика ориентирована в основном на выявление способности удерживать в памяти переданные преподавателем знания и воспроизводить их по его требованию [7, с.106-107]. Такой подход порождает формализм и субъективизм в оценке подготовленности обучаемых, приводя к иждивенческой, «потребительской» [3, с.19] позиции студента, а затем и специалиста. В рамках данного тезиса особую остроту приобретает и проблема контрольно-оценочной деятельности в ходе педагогической подготовки, ибо шаблон, полученный студентом в процессе обучения, должен быть не механически переложен на действительность настоящую, а должен представлять собой лишь основу для его дальнейшего преломления в соответствии с происходящими в обществе изменениями и выдвигаемыми требованиями.

Если рассматривать процесс модернизации российского образования в контексте контрольно-оценочных мероприятий более узко, то он, отразившись на введении единого государственного экзамена (ЕГЭ) для всех категорий граждан, получающих среднее общее образование, затронул лишь экзаменационный контроль в рамках системы «общеобразовательная школа – вуз». Определяющим в этих условиях является тот факт, что реформирование данного процесса свелось лишь к реформированию собственно структурно-содержательных аспектов выпускного и вступительного экзаменов. Остальные организационные формы контроля остались без внимания. Данный подход к реформированию контроля для повышения эффективности качества образования в целом является, на наш взгляд, недостаточно продуманным, ибо предложенная разработчиками форма централизованного тестирования в ходе ЕГЭ была просто «выдернута» из западного опыта и соответствует скорее западной системе образования, нежели отечественной. Общеизвестно, что отдельно взятая система образования, формируясь под влиянием различных факторов на протяжении нескольких веков, имеет характерные черты. Так, при организации контрольно-оценочных испытаний во многих западных системах образования наблюдается тенденция «ухода» от тестовых заданий, направленных на проверку лишь репродуктивных, алгоритмических умений. Для российского образования, напротив, характерно стремительное распространение данной процедуры с охватом все большего количества этапов контроля на различных уровнях образования. Речь идет о «рабочей» тестовой проверке усвоенного ранее материала, рубежном и итоговом тестировании по дисциплине в период сессии в условиях рейтингового, блочно-модульного обучения, а также ряда других актуальных образовательных практик, до использования тестовых материалов на официальном уровне в виде обязательного для определенной категории граждан ЕГЭ.

При этом, несмотря на более чем десятилетнюю практику проведения ЕГЭ, изменение его статуса (с экспериментальной площадки до обязательной формы итоговой аттестации), определенные положительные характеристики, явно прослеживается некая «однобокость» данной процедуры, особенно явной сравнительно с традиционной многовековой приверженностью российской педагогической практики к устным или устно-письменным формам контрольно-оценочной деятельности на разных этапах и уровнях образования. Результатом подобного шаблонного переложения западной технологии на отечественную почву, без учета собственного опыта являются последствия, происходящие и по сей день во всей российской системе образования, главное из которых – тенденция доминирования подготовки к тестированию над самим результатом, то есть направленностью не столько на знания, сколько на формирование умений решать определенный тип задач соответствующего уровня.

При этом документы, отражающие государственную образовательную политику, подчеркивают необходимость обеспечения высокого качества образования [2, с. 3-5] на основе сохранения его фундаментальности, одним из оснований которой является, на наш взгляд, ориентация на практику предыдущих лет, учитывая обострившийся сегодня вопрос качества российского образования, который становится «краеугольным камнем» в условиях «триединства» образования, общества и государства.

Налицо усиление связи между контролем и обучением. Целевые установки, определяющие результаты образования, задаются в термин измеряемых результатов. В свою очередь, процесс обучения строится таким образом, чтобы активизировать обучающие и развивающие функции контроля за счет оптимизации содержания и трудности учебных задач, подбираемых для текущего контроля в индивидуальном режиме. Контроль результатов учения приобретает все большее значение, меняя свой характер и объединяя традиционные функции по проверке и оценке результатов обучения с функциями управления качеством всего учебного процесса, несколько видоизменяется значение связки «знающий, умеющий». Вместо прежнего приоритета «знаниевого», алгоритмического компонента действий приоритет переходит к умению применять знания в нестандартных или практических ситуациях.

Приоритет статических оценок, фиксирующих уровень подготовленности обучаемых в момент контроля, сменился в последнее время преобладанием динамического анализа [9, с. 10-13] изменений качества подготовленности студентов, основанного на повсеместно разрабатываемых и внедряемых системах мониторинга качества образования [10, с. 230-238].

Таким образом, систему профессионального (высшего и среднего) образования в целом и контроля качества обучения как компонента данной системы не следует рассматривать как «данность». Ее необходимо исследовать в историческом аспекте, анализируя условия и факторы, влияющие на ее становление и развитие. Только после тщательного осмысления исторического опыта по вопросам контрольно-оценочной деятельности вплоть до оценки происходящих на сегодня изменений в этой области, мы сможем объективно оценить современное состояние проблемы с выработкой путей решения обозначенных выше проблем.

Список литературы

1. Байденко В. И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы): метод. пособие. М.: ИЦПКПС, 2005. 114 с.
2. Болотов В.А., Ефремова Н.Ф. Система оценки качества образования: учеб. пособ. для студентов пед. вузов. М.: Логос, 2007. 190 с.
3. Иванова А.О. Современные информационные технологии в преподавании экономических дисциплин // Проф. образование. 2000. № 8. С.19.
4. Кальней В.А. Технология мониторинга качества обучения в системе «учитель-ученик»: метод. пособие для учителя. М.: Педагогическое общество России, 1999. 86 с.
5. Коржуев А.В., Попков В.А. Вузовское и послевузовское профессиональное образование: критическое осмысление проблем, поиск решений. М.: Янус-К, 2002. 232 с.
6. Новиков А. М. Профессиональное образование России. М.: АПО РАО, 1999. 275 с.
7. Нохрина Н. Система тестового контроля // Высшее образование в России. 2000. №1. С. 106-107.
8. Путин В.В. О стратегии развития России до 2020 года // Рос. газета. 2008. 9 февр. С. 2.
9. The PISA 2003 Assessment Framework: Mathematics, Reading, Science and Problem Solving Knowledge and Skills, PISA, OECD Publishing. 228 p.
10. Bateson D., Nicol C., Achroeder T. Alternative Assessment and Tables of Specification for the Third International Mathematics and Science Study. ICC 64, 1991. 250p.

RUSSIAN EDUCATION AT THE MODERN STAGE OF REFORMING: WHAT'S NEW

E.V. Artamonova, E.A. Andreeva

Kazan State Power Engineering University

This article covers the questions of the control of students' knowledge results in education in a context of reforming of system of Russian Higher education. We show the problems connected with Russian practice of monitoring of students' knowledge and present some decisions of the allocated problems, such as studying the questions of the control of students' knowledge results in professional education in the context of his historical formation and development.

Keywords: *education in a High school, quality of High education, monitoring of university students' knowledge.*

Об авторах:

АРТАМОНОВА Екатерина Валерьевна - кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков ГОУ ВПО «Казанский государственный энергетический университет» (Татарстан, Казань, ул. Красносельская, 51), e-mail: Artamonova_ek@mail.ru

АНДРЕЕВА Елена Анатольевна - кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков ГОУ ВПО «Казанский государственный энергетический университет» (Татарстан, Казань, ул. Красносельская, 51), e-mail: Artamonova_ek@mail.ru