

УДК 378.1

ПОДХОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ

С.В. Шведова

Донской государственный технический университет, г. Ростов-на-Дону

Данная статья анализирует существование технологий оценки качества образования в РФ и за рубежом, определяет новые подходы к детерминации понятий «качество образования», «результаты обучения», «компетентностный подход» с учетом современных тенденций модернизации образовательного процесса и интеграции России в общеевропейское образовательное пространство.

***Ключевые слова:** результат обучения, компетенции, качество образования, оценка качества, квалификация, согласованные контрольные параметры, учебная программа, высшее образование.*

В соответствии с международной классификацией, основанной на принципах ИСО 9001, качество трактуется как совокупность характеристик объекта, относящихся к его способности удовлетворять установленные и предполагаемые потребности. В образовании качество обычно рассматривается не только как результат деятельности, но и как процесс, направленный на достижение запланированных результатов с учетом внутреннего потенциала и внешних условий объекта. В связи с этим, рассматривая термин «качество образования», следует проводить четкую грань между процессом и результатом, дифференцируя уровни образования и разграничивая требования к качеству со стороны потребителей и заказчиков образовательных услуг. Как правило, в системе профессионального образования выделяют не две, а три группы характеристик: качество потенциала достижения цели образования, качество процесса формирования профессионализма и качество результата образования.

Применительно к результатам под эти термином подразумевают интегральную характеристику системы образования, отражающую степень соответствия результатов нормативным требованиям, социальным и личностным ожиданиям обучаемых. Несомненно, данное определение выполняет лишь ориентирующую функцию, поскольку компоненты интегральной характеристики меняются в соответствии с целями образовательного этапа, а их совокупность раскрывается в сочетании различных показателей и факторов, определяющих качество образования в зависимости от уровня его трактовки. В частности, варьируя требования и показатели, можно применять это определение как к системе профессионального, так и к системе среднего

образования[2, с. 10–12]. Например, если в системе профессионального образования на первый план вынести требования рынка труда, выступающего в роли потребителя, то совокупность показателей обретет вполне конкретный вид множества профессиональных компетенций и будет раскрываться по-разному в зависимости от направлений и профилей подготовки профессионального образования.

При проведении оценки качества образования в процессе аккредитации вузов необходимо принимать во внимание обширную совокупность составляющих, включающих качество образовательных программ, преподавания, технологий обучения, контроля образовательного процесса, мотивирующих приемов педагогической деятельности, материально-технической базы, информационно-образовательной среды, результатов обучения студентов, выполнения управленческих функций, проведения научных исследований, подготовки научно-педагогических кадров и т. д. Таким образом, можно говорить о том, что понятие «качество образования» носит комплексный характер и объединяет характеристики всех компонентов обучения, условий и результатов образовательного процесса.

Представления о качестве образования изменяются с учетом временного фактора[3, с.109]. На современном этапе приоритетными становятся способности выпускника к адаптации в профессиональном сообществе, развитие его когнитивных и креативных способностей, формирование гражданской ответственности и правового самосознания, духовности и культуры[1, с. 9-12]. На первый план выходит не объем усвоенных знаний или алгоритмы их воспроизведения по образцам, а ключевые компетенции, творческий подход к решению учебных и жизненных проблем, умения самостоятельно приобретать знания и применять их в ситуациях, близких к будущей профессиональной деятельности.

На фоне этих изменений возникло новое определение понятия «качество образования», в рамках которого оно трактуется как комплекс характеристик результатов образовательного процесса, определяющих последовательное, эффективное формирование компетентности, профессионального сознания, организационной культуры, способности к самообразованию. В целом совокупность таких характеристик на уровне целеполагания должна отражать способность специалиста осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с требованиями современного этапа развития экономики, высокой эффективности в сочетании с социальной ответственностью за результаты профессиональной деятельности.

Вследствие развития данного направления формирования понятия «качество образования» и несоответствия результатов обучения современным требованиям общества и потребностям рынка труда

возник компетентностный подход к трактовке качества, отражающий стремление участников образовательного процесса к повышению его эффективности на фоне приоритета прагматизма без ущерба для фундаментальности результатов образования.

В зарубежной практике принято выделять три основных подхода к определению и введению в практику образования компетентностной трактовки качества результатов обучения. Эти подходы появились независимо друг от друга сначала в США, затем в Великобритании и в последнюю очередь во Франции и Германии.

При обсуждении американского подхода к компетентностной трактовке качества результатов обучения нередко используют термин «поведенческий подход», подчеркивая тем самым четкую ориентацию результатов образования на способность к их применению на практике после окончания учебного заведения. Считается, что термин «компетенция» ввел в обращение Вайт в 1959 г. для описания тех способностей выпускника учебного заведения, которые наиболее тесно связаны с его хорошей работой на основе полученной подготовки и сформированной в процессе обучения высокой мотивации к ее выполнению. Вайт определил компетентность как «эффективное взаимодействие человека с окружающей средой...» и утверждал, что в числе личностных характеристик выпускника должна быть «компетентностная мотивация» в дополнение к компетенции, которую можно трактовать как сформированную способность. Следуя этому теоретическому подходу, в США для оценивания компетенций стали разрабатывать компетентностные тесты, позволяющие предсказывать эффективность в работе после окончания обучения с высокой прогностической валидностью.

Наряду с оцениванием так называемых общих компетенций, в США развивались подходы, ориентированные на измерение ядерных или других видов компетенций. В частности, Американская ассоциация менеджмента (АМА) при классификации компетенций выделила пять кластеров, в число которых вошли ресурсные, межличностные, информационные, системные и технологические компетенции. Связь между различными кластерами компетенций и их дифференциация, по мнению разработчиков этого подхода, должна осуществляться в процессе моделирования ключевых факторов успеха и оценивания уровня их сформированности в отдельных кластерах.

Для компетентностного подхода, разработанного в Великобритании, характерно стремление к большей целостности и функциональности с помощью интеграции знаний, понимания, ценностей и навыков, присущих тем, кто сформировался как профессионал после окончания обучения. В частности, Чисмэн и Чиверс в 1996–1998 гг. предложили интегративную модель

профессиональной компетентности, включающую пять групп связанных компетенций и требующую пять уровней измерений соответственно. В состав этих групп вошли:

- когнитивные компетенции, охватывающие знания, полученные при обучении либо основанные на индивидуальном опыте и саморазвитии. При этом, несмотря на использование привычного термина «знания» для обозначения компетентностных результатов обучения, предполагалось, что традиционная трактовка знания (знают – что), подкрепленная пониманием (знают – почему), отличается от компетенций;

- функциональные компетенции (навыки или ноу-хау), включающие характеристики того, что выпускник учебного заведения может сделать и способен продемонстрировать в определенной профессиональной области;

- личностные компетенции, иногда называемые поведенческими, определяющие относительно устойчивые характеристики личности выпускника учебного заведения и причинно связанные с эффективным и качественным выполнением профессиональной деятельности;

- этические компетенции, предназначенные для обозначения тех сформированных личностных и профессиональных ценностей, которые связаны со способностью выпускника учебного заведения принимать обоснованные решения в жизненных или профессиональных ситуациях;

- метакомпетенции, характеризующие способность выпускника учебного заведения преодолевать неуверенность, воспринимать замечания руководителей и делать правильные выводы из критических замечаний руководства или коллег.

Характеризуя компетентностный подход к оцениванию качества результатов образования в Великобритании в целом, можно говорить о расширенной трактовке понятия «компетенция» по сравнению с американским пониманием этого термина. Действительно, в отличие от США, где кластеры компетенций нацелены исключительно на поведенческие характеристики результатов обучения, связанные со спецификой будущей профессиональной деятельности выпускника учебного заведения, в Великобритании при классификации компетенций охватываются также функциональные характеристики качества базисных знаний и результатов обучения.

Логика построения компетентностного подхода во Франции, который нередко называют многомерным, поляризуется в два отличных друг от друга направления: личностное, сосредоточенное на характеристике поведения каждого обучаемого, и коллективное, нацеленное на построение модели компетенций, необходимых для

эффективной организации работы коллективов и участия в этой работе в качестве одного из членов коллектива. Многомерность описанному подходу придает многообразие кластеров компетенций, тяготеющих к тому или иному полюсу и требующих построения различных шкал. Как и английский, французский подход является более всесторонним по сравнению с американским, поскольку в нем рассматривают знаниевые, функциональные и поведенческие характеристики результатов обучения.

Немецкая система образования приняла иной подход, который был изначально ориентирован на так называемые компетенции действия. Особенность подхода состоит в том, что в нем фокус смещается на учебные планы системы профессионального обучения. Каждый план содержит совокупность компетенций, специфических для каждого предмета и определяющих в основном приоритетные области изучения, а также планируемые к усвоению знания, умения и навыки. Стандартная типология компетенций ориентирована на сферу будущей профессиональной деятельности выпускников учебных заведений и включает предметные, личностные и социальные компетенции.

Согласно принятой типологии в немецкой системе образования, предметные компетенции познавательного и функционального характера описывают способности обучаемого выполнять задачи и решать практические проблемы на основе предметных знаний и навыков. Общие когнитивные компетенции рассматриваются как предпосылки для развития предметных компетенций. К числу важнейших личностных компетенций, включающих в числе других когнитивные и социальные, относят способности обучаемых к поиску, анализу и оценке возможных путей саморазвития, самостоятельному формированию требований и ограничений в личной, трудовой и общественной жизни, развитию навыков выбора и реализации жизненных планов.

Обобщая опыт зарубежных стран на пути развития компетентностного подхода, можно утверждать, что одномерные модели, рассчитанные на построение единственной шкалы при оценивании качества результатов образования, значительно уступают многомерным оценочным структурам. С годами компетентностный подход обрел более целостную структуру, в которую знания, умения и навыки вместе с поведенческими и мотивационными аспектами вошли как составные элементы общей кластерной структуры компетенций.

В наши дни причинами интенсивного развития компетентностного подхода к оценке качества образования являются следующие факторы и тенденции:

- появление нового типа экономики, вызвавшее необходимость в изменении требований к качеству подготовки выпускников, содержания труда и видов профессиональной деятельности;
- интенсивное развитие информационных технологий;
- возрастающий приоритет творческих аспектов профессиональной деятельности и интеллектуального потенциала специалистов;
- рост динамики модификации профессий, их глобализация.

Несомненно, введение компетентного подхода серьезно затронет все компоненты процесса обучения и потребует существенного пересмотра содержания образовательного процесса, методов обучения и традиционных вузовских контрольно-оценочных систем. Согласно существующему законодательству, оценка качества подготовки выпускников происходит в процессе аттестации, но теперь придется оценивать не привычные знания, умения и навыки, а уровень освоения достаточно большого набора общекультурных и профессиональных компетенций.

Таким образом, в настоящее время наиболее полной можно считать трактовку понятия «качество образования», основанную на применении компетентного подхода, соответствующего современным тенденциям в изменении целей образования, запросов обучающихся, общества и рынка труда, позволяющего применять аппарат педагогических измерений и получать надежные и валидные оценки тех позитивных изменений в процессах и результатах образования, которые можно соотнести с принятой инновационной трактовкой показателей качества образования.

Список литературы

1. Загвязинский В.И., Атаханов Р.А. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие. М.: Академия, 2005. 208 с.
2. Крысько В.Г. Психология и педагогика: схемы и комментарии. М.: Владос-Пресс, 2008. 368 с.
3. Смирнов С.А. Педагогические теории, системы, технологии. М.: Владос, 2010. 336 с.

QUALITY ASSESSMENT METHODS FOR RUSSIAN AND EUROPEAN EDUCATION

S.V. Shvedova

Don State Technical University, Rostov-on-Don, Russia

This paper observes the key notes technologies for quality assurance in Higher Education abroad and in Russia. It's necessary to determine the common language and terms definition for mutual understanding best of all the basic terms: «learning outcomes», competences, study programs. This article is the sample of comparativistic approach to modernization national education system.

Keywords: *learning outcomes, competences, quality assessment, qualification study programme, higher education.*

Об авторах:

ШВЕДОВА Светлана Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры научно-технический перевод и профессиональная коммуникация, начальник Управления международных связей ФГБОУ ВПО «Донской государственный технический университет» (344000, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1), e-mail: dstu_oms@mail.ru