

УДК 378

## МОДЕРНИЗАЦИЯ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ И КАЧЕСТВО ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ

Е. В. Артамонова

*Казанский государственный энергетический университет*

Поступила в редакцию 25 июня 2012 г.

**Аннотация:** в статье рассматриваются вопросы, касающиеся контроля качества результатов обучения в отечественном профессиональном образовании в контексте происходящих на сегодня процессов модернизации всей системы высшего образования в России. Выделяются некоторые проблемы, связанные с контрольно-оценочной практикой, осуществляется поиск путей решения обозначенных проблем в контексте исторического становления и развития изучаемого явления.

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

**Abstract:** this paper covers the topic of graduates' knowledge control in the context of reforms in the Russian higher education system. The author discusses the problems associated with the Russian practice of students' knowledge control and offers solutions to these problems with due regard to the history of the Russian educational system development.

**Key words:** professional education, higher education quality, students' knowledge control.

Сегодня, в период распространения процессов глобализации и интеграции, любая социально-экономическая система не может полноценно функционировать без активного взаимодополнения и взаимодействия с другими системами, что подтверждается укрепившейся в последние десятилетия тенденцией развития всех сфер жизнедеятельности в России в сопоставимости с основными мировыми процессами. Это обстоятельство напрямую отражается и на образовательной практике, претерпевшей за последнее время ряд изменений, некоторые из которых коренным образом отличаются от традиционных для российского обывателя представлений.

Вхождение российского общества в общемировое пространство, технологический прогресс и стремительно меняющиеся условия жизнедеятельности в период развития рынка труда – все это обуславливает сегодня потребность в компетентных специалистах разного уровня и направленности подготовки. Данный тезис находит отражение в таких документах, как «Концепция модернизации российского образования», «Развитие непрерывного педагогического образования России», «Образование и развитие инновационной экономики: внедрение современной модели обра-

зования в 2009–2012 гг.», «Российское образование – 2020. Модель образования для экономики, основанной на знаниях». В этих документах, наряду с должным соблюдением интересов государства, все больше внимания уделяется удовлетворению потребностей в саморазвитии личности студента, формированию умения анализировать возникающие проблемы, выдвигать альтернативные решения и вырабатывать критерии правильности данных решений.

В условиях создания открытого мирового пространства особую роль играет Болонский процесс, направленный на развитие в масштабах всей Европы единой конкурентоспособной и привлекательной для всех студентов мира системы профессионального образования, повышение академической мобильности между вузами, где приоритетное значение придается такому инструменту осуществления заявленных целей, как европейская система зачетных единиц. Представляя собой механизм сопоставления количественных и качественных показателей уровня подготовки студентов, она позволяет на основе объективных критериев устанавливать индивидуальный рейтинг каждого обучаемого. В российской практике введение системы зачетных единиц связано с переходом страны на инновационный путь развития [8], который обусловлен потребностями модерни-

зации российского высшего профессионального образования и его полномасштабным участием в международных интеграционных процессах.

Современное российское образование переживает новый виток своего развития, представляющий собой 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. Такой уровень подготовленности предполагает перенесение акцента на качественные характеристики всего образовательного процесса. На сегодня «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.

Современную историческую эпоху характеризует особая модель профессионального образования, ориентированная не только на «знаниевую» компоненту, но и на способность будущего специалиста к самостоятельной инновационной деятельности и, как результат, на 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]. 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 за-

дачей, за которой предполагается формирование способности обучаемых к активным действиям. В данном случае речь не идет об умалении роли знаний, а лишь рассмотрении их не как основной и единственной цели образования, а как средства развития личности [2, с. 8]. Процесс учения должен быть направлен в первую очередь на приобретение компетенции в том или в ином роде деятельности, овладение способами и средствами ее осуществления [3, 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.

Компетентность, не противореча «знаниевой» парадигме, является более широким понятием, представляя собой итоговый, целостный уровень, интегральное качество личности специалиста. Современные подходы и трактовки данного понятия весьма различны: это и углубленное знание, и способность к актуальному выполнению деятельности, и производный компонент общекультурной компетентности (Е. В. Бондаревская), и уровень образованности специалиста (Б. С. Гершунский) и пр. Однако зачастую рассматриваемое понятие употребляется интуитивно для выражения высокого уровня квалификации и профессионализма. Мы, в свою очередь, определим понятие «профессиональная компетентность» как качественное интегративное (системное) свойство личности, включающее:

- систему научно-теоретических знаний, с учетом специальных знаний;
- профессиональные умения и навыки, личный опыт и образованность;
- установку на постоянное профессиональное и личностное совершенствование, самореализацию и самовоспитание;
- нацеленность на перспективность в профессиональной работе;
- наличие устойчивого профессионального интереса и потребности в том, чтобы быть компетентным специалистом.

Подчеркнем, что данные характеристики профессиональной компетентности специалиста нельзя рассматривать изолированно, поскольку они носят целостный характер, представляя собой

продукт профессиональной подготовки студента учебным заведением в целом. С другой стороны, для образовательного процесса профессиональная компетентность – это итог той внутренней работы студента – будущего специалиста, в процессе которой внешнее, пройдя через субъектность личности, перерабатывается и осваивается ею, порождая умение в конкретной профессиональной ситуации разрешить конкретную профессиональную проблему. Естественно, что выпускник высшего учебного заведения не может полностью соответствовать всем характеристикам, выделенным в определении понятия «профессиональная компетентность», в его профессиональной компетентности, как правило, присутствуют лишь ее основы. 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.

Российские исследования последних лет наглядно демонстрируют необходимость разработки сопоставимых с европейскими стандартами методологий и критериев оценки качества образования (В. А. Болотов, Г. А. Бордовский, Н. А. Селезнева, А. И. Субетто, С. Ю. Трапицын, В. Д. Шадриков и др.). С другой стороны, ориентация в системе российского образования на новую уровневую систему подготовки кадров, введение в действие нового поколения федерального государственного образовательного стандарта, переход от «знаниевой» и квалификационной модели к модели 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 связи с этим актуальным становится повышение качества профессиональной подготовки специалиста. Однако необходимо уточнить, что, вслед за В. А. Кальней [4], мы различаем качество образовательного процесса и качество полученных результатов, где само качество процесса еще не гарантирует качества образования в целом, поскольку его цели могут не отвечать потребностям личности и требованиям общества к отсроченным результатам в сфере образования. Так, мы 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 до настоящего времени 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 [5]. Такой подход порождает формализм и субъективизм в оценке подготовленности обучаемых, приводя к иждивенческой, «потребительской» [6] 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 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 части контрольно-оценочных процедур более узко, то он, отразившись в введении Единого государственного экзамена (ЕГЭ) для всех категорий граждан, получающих среднее общее образование, коснулся на сегодня лишь экзаменационного контроля в рамках системы «общеобразовательная школа – ссуз, вуз». Определяющим в этих условиях является тот факт, что реформирование данного процесса

свелось лишь к изменению формы 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, нежели отечественной системе образования. 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: начиная от «рабочей» тестовой проверки усвоенного ранее материала, рубежного и итогового тестирования по дисциплине в период сессии в условиях рейтингового, блочно-модульного обучения, а также ряда других актуальных на сегодня образовательных практик, до использования тестовых материалов на официальном уровне в виде обязательного для определенной категории граждан ЕГЭ. Результатом подобного шаблонного переложения западной технологии на отечественную почву являются последствия, происходящие и по сей день во всей российской системе образования, главное из которых – тенденция доминирования подготовки к тестированию над самим результатом.

Причем документы, отражающие государственную образовательную политику, подчеркивают необходимость обеспечения высокого качества образования [7] на основе сохранения его фундаментальности, одним из оснований которой является ориентация на практику предыдущих лет. Поэтому при изучении любого педагогического явления в целом и контроля за результатами обучения в частности необходим тщательный анализ его становления и развития с позиции исторического и современного передового опыта, что определяется нами как одно из направлений формирования современной отечественной системы высшего образования.

С другой стороны, налицо усиление связи между контролем и обучением. Целевые установки, определяющие результаты образования, задаются в терминах 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 обучения 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 умения применять знания в нестандартных или практических ситуациях. Приоритет статических оценок, фиксирующих уровень подготовленности обучаемых в момент контроля, сменился в последнее время преобладанием динамического анализа изменений качества подготовленности студентов, основанного на повсеместно разрабатываемых и внедряемых системах мониторинга качества образования [8].

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 на рубеже XX–XXI вв. Только после тщательного осмысления исторического опыта по вопросам контрольно-оценочной деятельности вплоть до оценки происходящих сегодня изменений в этой области мы сможем объективно оценить современное состояние проблемы, выработать пути решения обозначенных выше проблем.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. *Байдено В. И.* Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы) : метод. пособие / В. И. Байденко. – М. : ИЦПКПС, 2005. – 114 с.
2. *Коржуев А. В.* Вузовское и послевузовское профессиональное образование : критическое осмысление проблем, поиск решений / А. В. Коржуев, В. А. Попков. – М. : Янус-К, 2002. – 232 с.
3. *Новиков А. М.* Профессиональное образование России / А. М. Новиков. – М. : АПО РАО, 1999. – 275 с.
4. *Кальней В. А.* Технология мониторинга качества обучения в системе «учитель–ученик» : метод. пособие для учителя / В. А. Кальней. – М. : Педагогическое общество России, 1999. – 86 с.

5. *Нохрина Н.* Система тестового контроля / Н. Нохрина // Высшее образование в России. – 2000. – № 1. – С. 106–107.

6. *Иванова А. О.* Современные информационные технологии в преподавании экономических дисциплин / А. О. Иванова // Профессиональное образование. – 2000. – № 8. – С. 19.

7. *Болотов В. А.* Система оценки качества российского образования / В. А. Болотов, Н. Ф. Ефремова // Педагогика. – 2006. – № 1. – С. 22–31.

8. *Bateson D.* Alternative Assessment and Tables of Specification for the Third International Mathematics and Science Study / D. Bateson, C. Nicol, T. Achroeder. – ICC 64, 1991. – 250 p.

*Казанский государственный энергетический университет*

*Артамонова Е. В., кандидат педагогических наук, доцент*

*E-mail: Artamonova\_ek@mail.ru*

*Тел.: 8-927-678-30-79*

*Kazan State Power Engineering University*

*Artamonova E. V., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor*

*E-mail: Artamonova\_ek@mail.ru*

*Tel.: 8-927-678-30-79*