

КОНТРОЛЬНО-ОЦЕНОЧНЫЙ КОМПОНЕНТ В УСЛОВИЯХ РЕФОРМИРОВАНИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

© 2017

Е.В. Артамонова, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Иностранные языки»
Казанский государственный энергетический университет, Казань (Россия)

Ключевые слова: образование в высшей школе; качество образования; типы образовательных систем; контроль и оценка качества образовательных результатов; тенденции развития контрольно-оценочного процесса; формы контрольно-оценочных мероприятий.

Аннотация: В статье рассматриваются вопросы, касающиеся современных тенденций, связанных с реформированием систем образования различных стран, включая отечественную, с акцентом на контрольно-оценочные процессы. Выделяются модели функционирования профессионального образования, а также обнаруживаются предпосылки, влияющие на структурно-содержательную наполняемость контрольно-оценочных мероприятий. Вводится понятие «эвалюация» в образовании, которое рассматривается как интегративная категория оценочно-аналитической деятельности в условиях повышения качества образования. Проводится анализ использования понятия как в зарубежных образовательных системах, так и в отечественной практике, а также указывается его роль в процессе создания и формирования общероссийской системы оценки качества образования, которая рассматривается как совокупность организационных и функциональных структур, норм и правил, обеспечивающих оценку образовательных достижений обучающихся. В условиях формирования общероссийской системы оценки качества образования выделяются способы совершенствования системы оценки качества образовательных достижений учащихся, реализуемые в современной российской образовательной реалии в виде различных мероприятий. Особое внимание в этом ключе уделяется введению обязательной государственной итоговой аттестации для определенной категории граждан в форме единого государственного экзамена (ЕГЭ). В статье ЕГЭ рассматривается как переложение зарубежного опыта на отечественную почву в части итогового контроля в связке «школа – вуз», выделяются положительные и отрицательные черты его функционирования для российской образовательной практики.

Обозначенные в статье проблемы указывают на необходимость дальнейшей проработки вопросов реформирования контрольно-оценочных мероприятий в отечественном образовании в части как методологии, так и инструментария данного процесса.

Современное российское образование в целом и профессиональное в частности находится на пути реформирования, связанного с общей интеграцией мирового образовательного пространства и приведением в этом случае всех своих систем к единому знаменателю, в процессе чего затрагиваются как содержательно-структурные, так и функциональные компоненты. Причем одним из приоритетных направлений, исходя из документов [1–3], отражающих государственную образовательную политику, выступает повышение качества профессионального образования как важного фактора экономического и социального прогресса общества и развития творческого потенциала личности, обеспечение которого на высоком уровне возможно лишь при сохранении его фундаментальности [4].

На сегодня профессиональное образование предполагает три основные модели функционирования: моноуровневая (традиционная), направленная на подготовку специалиста для определенной профессиональной деятельности; многоступенчатая, в рамках которой выпускник однопрофильных училищ (колледжей) может продолжить обучение в вузе, начиная со 2-го или 3-го курса, по специально разработанной сокращенной программе («сопряженные» учебные планы); многоуровневая система, реализуемая в условиях непрерывного образования. Цель статьи – анализ современного состояния контрольно-оценочной практики в рамках модернизации отечественного образования.

Контрольно-оценочный компонент образовательной системы претерпевает изменения, которые характери-

зуются переходом от бихевиористской точки зрения к когнитивной, проявляясь в перенесении внимания с доминирующей оценки образовательных результатов на компоненты процесса получения результата, с пассивного ответа на активное конструирование содержания ответа, с оценки единичных умений на интегрированную и междисциплинарную оценку [5]. При этом содержание и контекст понятий «знания» и «умения» видоизменяется с переносом акцента на понятия «учебные достижения» (лично ориентированный подход) и «учебные результаты» (деятельностный подход). Вместо традиционного для российской образовательной практики статического оценивания, определяющего уровень подготовленности обучаемых именно в момент проверки, появляется динамический анализ изменений качества подготовленности студентов [6], в основе которого разрабатываемые и внедряемые системы мониторинга качества образования [7], а вместо предыдущего приоритета фактологии и алгоритмических умений в контрольно-оценочных мероприятиях на первое место выходят умения применять знания в нестандартных или практических ситуациях, что приводит к появлению нового вида измерителей, по типу набора достижений, широко используемых в зарубежных практиках (portfolio, performance assessment и т. д.) [8; 9], обеспечивающих одновременно с традиционными инструментами контроля и тестами многомерные аутентичные (комплексные [10]) оценки.

Рассматривая современную контрольно-оценочную систему, нельзя не упомянуть термин «эвалюация»

(evaluation), получивший широкое распространение в большинстве зарубежных стран с развитыми системами управления качеством образования и впервые зазвучавший в России в начале XXI в. [11], представляющий собой интегративную категорию оценочно-аналитической деятельности в условиях повышения качества образования на основе единой методологии, сочетания количественных и качественных методов для отслеживания характера и динамики изменений. При этом эволюцию отличают высокая объективность, информативность и прогнозируемость, достигаемые путем активного применения стандартизированных педагогических измерителей [12].

Именно с данным термином тесно связана следующая тенденция, активно проявляющаяся в современном зарубежном образовательном процессе, характеризующаяся повсеместным обновлением систем и процедур контроля качества результатов обучения в виде формирования единых систем оценивания для всех секторов высшего образования, а именно создание европейской сети агентств качества высшего образования. В рамках обозначенной тенденции изменяется функциональность контрольно-оценочной процедуры, которая теперь не только сводится к выявлению недостатков, но и определяется как критический анализ организации образовательного процесса с целью соотнесения результатов функционирования образовательных систем с запросами общества (потребностями инвесторов, в том числе государства, профессиональных сообществ, налогоплательщиков). А в рамках перехода мировых образовательных процессов на компетентностную основу к традиционному понятию «оценивание» добавляется определение «критериальное», суть которого заключается в использовании преподавателем оценочных таблиц, где указаны определенные компетенции и критерии оценки, известные студентам заранее, что исключает привычные для российского обывателя бесконечные передачи во время сессии, поскольку оценка является окончательной. Причем примечателен тот факт, что если в зарубежных странах с развитыми образовательными системами, включающими высокий контроль качества результатов обучения (традиционно это США, Франция, Германия, Голландия и т. д., плюс на сегодня к ним присоединяются Китай и Япония), вышеуказанные тенденции проявляются давно и в полную силу: в США и Канаде организации оценщиков “American Evaluation Association”, “Canadian Evaluation Society”, объединяя работников социальной сферы из разных стран, проводят ежегодные конференции, издают научную литературу, энциклопедии и журналы по вопросам эволюции в образовании, то в России системы менеджмента качества в образовании только зарождаются, приспосабливаясь к предложенным условиям, выражаясь в формировании общероссийской системы оценки качества образования (ОСОКО). ОСОКО представляет собой совокупность организационных и функциональных структур, норм и правил, обеспечивающих основанную на единой концептуально-методологической базе оценку образовательных достижений обучающихся, эффективности деятельности образовательных учреждений и их систем, качества образовательных программ с учетом запросов основных потребителей образовательных услуг [13], которая в перспективе должна стать надежным

инструментом повышения эффективности и ответственности субъектов образования, индикатором состояния всей образовательной системы России.

Именно в рамках формирования ОСОКО значительная нагрузка ложится на совершенствование системы оценки качества образовательных достижений учащихся, которое на сегодня в российской образовательной реальности осуществляется в виде различных мероприятий, в том числе и в виде введения обязательной государственной итоговой аттестации выпускников средней школы в форме единого государственного экзамена (ЕГЭ). Так, современная отечественная контрольно-оценочная практика в системе «общеобразовательная школа – профессиональная школа» включает сдачу ЕГЭ, основная цель которого – формирование системы объективной оценки результатов учебного труда, создание условий, обеспечивающих эквивалентность государственных документов о получении образования с тем, чтобы они имели одинаковый вес и были признанными не только на всей территории страны, но и на международном уровне [14]. К тому же за рубежом именно связка «школа – вуз» за последние десятилетия дает наибольший опыт в области организации контроля современными средствами и методами, в том числе и с использованием педагогических измерений [15–17]. При этом собственно ЕГЭ предполагает двухуровневую систему контроля качества учебных результатов: внешний контроль государства в виде стандартизированных тестовых заданий над работой учителя, с одной стороны, и успеваемостью каждого обучаемого – с другой; внутренних – субъект-субъектный контроль (в различных вариациях: учитель – ученик, родитель – учитель, родитель – ученик и т. д.). Причем повсеместное использование стандартизированных заданий на этапе итогового контроля на всех уровнях образования повлекло за собой перестройку «рабочего» учебного процесса практически в обход образовательных документов, начиная с младших классов, выразившись в этой связи в стремлении учителей к «натаскиванию» на определенный тип заданий соответственно виду учебной деятельности, что идет вразрез с традиционно устной ориентированностью контроля. В период получения уже не первых результатов ЕГЭ, введения нового поколения государственных документов, регулирующих деятельность образовательного учреждения, происходит перестройка всех звеньев образовательной цепочки, включая и методику преподавания дисциплины, где налицо перенесение акцента с прочности, фундаментальности и гибкости учебной информации на получение большего объема учебной информации, форму предъявления заданий, скорость их выполнения, стандартизированность мысли обучаемого.

Данный подход к реформированию контроля для повышения эффективности качества образования в целом является, на наш взгляд, недостаточным продуманным, ибо предложенная разработчиками форма централизованного тестирования в ходе ЕГЭ была просто «выдернута» из западного опыта и соответствует скорее западной системе образования, нежели отечественной, несмотря на определенные успехи в данном направлении в отношении как процедуры проведения ЕГЭ (согласно международным экспертам [18]), так и внешней оценки россиян [19]. 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 текущей тестовой проверке ранее изученного материала на этапе рубежного и итогового тестирования по дисциплине в период сессии в условиях современных технологий (рейтинговое, блочно-модульное обучение и пр.), а также ряда других актуальных на сегодня образовательных практик, до использования тестовых материалов на официальном уровне в виде обязательного для определенной категории граждан ЕГЭ. Причем парадокс заключается в том, что страны с довольно развитыми тестовыми методиками, представляющие фактически основу контрольно-оценочного механизма, так активно заявляя о благоприятных воздействиях данного подхода на всю систему на историческом этапе «середина прошлого столетия», сегодня в период абсолютной открытости на мировом пространстве, в условиях сотрудничества и построения единой системы оценки качества образования тщательно пытаются отойти от стандартных «перспективных» тестов в пользу подходов, направленных на проверку умения не воспроизводить, а скорее понимать, применять и адаптировать. С другой стороны, трансформация процесса контроля образовательных результатов в обязательном порядке должна сопровождаться серьезной реформой оценочного компонента, который в современных условиях малоэффективен в силу своей негибкости, поскольку сводится фактически к одномерной трехбалльной шкале, плохо состыкующейся с оценочным компонентом ЕГЭ. В странах, где практикуют национальные тесты, аналогичные ЕГЭ, но с более тонко градуированной шкалой, например во Франции, результаты экзамена представлены более четко и детально. К слову, зарубежный опыт во многих государственных документах рассматривают как одно из направлений повышения качества, однако не умаляя его роль в развитии современной образовательной системы; налицо некий регресс, происходящий в области образования, с возвратом, на наш взгляд, к худшим приоритетам прошлого. В этой связи одним из ключевых моментов представляется разработка и утверждение нормативной базы в отношении оценочного компонента образовательной системы, который бы соотносился в полной мере как с действующей традиционной практикой, так и с введенными инновациями (ЕГЭ, рейтинговые и модульные технологии и пр.).

Из всего вышесказанного напрашивается единственный вывод: несмотря на некие позитивные сдвиги в части реформирования отечественной системы образования и преодоление полувекового периода стагнации, большинство нововведений последних лет в части российского образования связано с переложением зарубежного опыта на отечественную почву, зачастую без должной переработки и осмысления в соответствии с национальными традициями. Так, примечателен факт, что когда российская образовательная система развивается исходя из собственных ресурсов, научных разработок, она занимает место в первом десятке междуна-

родного образовательного рейтинга, а перестраиваясь с ориентацией на зарубежную практику, ликвидируя собственные традиционные достижения, не дотягивает и до второй сотни, продолжая неуклонно снижаться. Переход вузовского образования на блочно-модульные технологии и в этой связи повсеместное внедрение тестовых технологий ставит под удар один из ключевых аспектов российского образования – фундаментальность, которая не будет иметь место также в связи с сокращением срока обучения, введением степени бакалавра, что привело к сокращению часов по ключевым дисциплинам, а значит, их поверхностному изучению (на технических направлениях подготовки бакалавров объем часов, например на математику, уменьшился по сравнению с дорыночными временами в три раза [20]).

Подводя итог вышесказанному, отметим, что вопросы контроля качества образовательных результатов обучаемых, как и контроля качества образования в целом, выступают доминантой в процессе реформы отечественного профессионального образования. Однако речь идет не столько о создании общероссийской системы оценки качества образования, сколько о необходимости формирования единого концептуально-методологического понимания проблем качества образования и подходов к его измерению (опора на единые требования к инструментарию педагогических измерений, современные технологии проведения контрольно-оценочных мероприятий, согласованность показателей и критериев с информационными программными средствами [21]), что требует научно обоснованной методологии для последующей корректной интерпретации результатов с целью последующего видоизменения и приведения в соответствие с современностью структурно-функциональных и содержательных компонентов данной системы, включая все этапы контрольно-оценочных мероприятий.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Концепция федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы: распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 декабря 2014 г. № 2765-р.
2. Приоритетные направления развития образовательной системы РФ (одобрены правительством Российской Федерации) // Бухгалтерский учет в бюджетных и некоммерческих организациях. 2006. № 24. С. 15–23.
3. Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года: распоряжение Правительства Российской Федерации от 8 декабря 2011 г. № 2227-р.
4. Болотов В.А., Ефремова Н.Ф. Система оценки качества образования. М.: Логос, 2007. 192 с.
5. Артамонова Е.В. Контрольно-оценочная практика российского профессионального образования: настоящее, прошедшее, будущее // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2012. № 3. С. 224–226.
6. The PISA 2003 assessment framework: mathematics, reading, science and problem solving knowledge and skills. Paris: OECD, 2003. 426 p.
7. Bateson D., Nicol C., Achroeder T. Alternative assessment and tables of specification for the third international mathematics and science study // ICC. 1991. № 64. P. 230–238.

8. Dochy F., Segers M., Buehl M. The relation between assessment practices and outcomes of studies: The case of research on prior knowledge // *Review of Educational Research*. 1999. № 69. P. 145–186.
9. Stecher B. *Performance assessment in an era of standards-based educational accountability*. Stanford: Stanford University, 2010. 49 p.
10. Parshall C., Spray J., Davey T. Springer. *Practical considerations in computer based testing*. New York: SAGE Publication, 2002. 222 p.
11. Звонников В.И., Челышкова М.Б. *Современные средства оценивания результатов обучения*. М.: Академия, 2007. 224 с.
12. Ефремова Н.Ф., Звонников В.И., Челышкова М.Б. Педагогические измерения в образовании // *Педагогика*. 2006. № 2. С. 14–22.
13. Концепция общероссийской системы оценки качества образования / под ред. А.Н. Лейбовича. М.: Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки, 2006. 90 с.
14. Болотов В.А. Единый государственный экзамен: на пути к созданию системы независимой оценки качества образования // *Высшее образование сегодня*. 2004. № 11. С. 12–15.
15. Ковалева Г.С. Основные подходы к сравнительной оценке качества математического и естественнонаучного образования в странах мира (по материалам международного исследования TIMSS). М.: Центр ОКО ИОСО РАО, 1996. 92 с.
16. Конкурентоспособна ли наша школа? Международные исследования как индикатор качества школьного образования. М.: НИУ ВШЭ, 2004. 58 с.
17. Новый взгляд на грамотность: по материалам международного исследования PISA-2000 / под ред. Г.С. Ковалевой. М.: Логос, 2004. 196 с.
18. Артамонова Е.В., Галиахметова А.Т., Андреева Е.А. Реформирование контроля качества образовательных результатов: отечественный опыт // *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2014. № 6. С. 149–153.
19. Болотов: оценка должна показывать ученику его слабые и сильные стороны // РИА новости. URL: ria.ru/sn_edu/20160922/1477574896.html.
20. Ибрагимов Г.И. Методологические основы и факторы развития дидактических понятий // *Педагогика*. 2011. № 10. С. 12–19.
21. Система оценки качества образования. Лесной: Управление образования, 2008. 35 с.
4. Bolotov V.A., Efremova N.F. *Sistema otsenki kachestva obrazovaniya* [The system of education quality assessment]. Moscow, Logos Publ., 2007. 192 p.
5. Artamonova E.V. The monitoring of students' knowledge in the Russian professional education: present, past, future. *Vektor nauki Tolyattinskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2012, no. 3, pp. 224–226.
6. *The PISA 2003 assessment framework: mathematics, reading, science and problem solving knowledge and skills*. Paris, OECD Publ., 2003. 426 p.
7. Bateson D., Nicol C., Achroeder T. Alternative assessment and tables of specification for the third international mathematics and science study. *ICC*, 1991, no. 64, pp. 230–238.
8. Dochy F., Segers M., Buehl M. The relation between assessment practices and outcomes of studies: The case of research on prior knowledge. *Review of Educational Research*, 1999, no. 69, pp. 145–186.
9. Stecher B. *Performance assessment in an era of standards-based educational accountability*. Stanford, Stanford University Publ., 2010. 49 p.
10. Parshall C., Spray J., Davey T. Springer. *Practical considerations in computer based testing*. New York, SAGE Publ., 2002. 222 p.
11. Zvonnikov V.I., Chelyshkova M.B. *Sovremennye sredstva otsenivaniya rezultatov obucheniya* [Modern means of estimation of results of training]. Moscow, Akademiya Publ., 2007. 224 p.
12. Efremova N.F., Zvonnikov V.I., Chelyshkova M.B. Pedagogical measurements in the educational system. *Pedagogika*, 2006, no. 2, pp. 14–22.
13. Leybovich A.N., ed. *Kontseptsiya obshcherossiyskoy sistemy otsenki kachestva obrazovaniya* [The concept of the national system of education quality assessment]. Moscow, Federalnaya sluzhba po nadzoru v sfere obrazovaniya i nauki Publ., 2006. 90 p.
14. Bolotov V.A. Unified state examination: on the way to creating a system of independent quality assessment of education. *Vyshee obrazovanie segodnya*, 2004, no. 11, pp. 12–15.
15. Kovaleva G.S. *Osnovnye podkhody k sravnitel'noy otsenke kachestva matematicheskogo i estestvennonauchnogo obrazovaniya v stranakh mira (po materialam mezhdunarodnogo issledovaniya TIMSS)* [The main approaches to comparative assessment of the quality of mathematics and science education in countries of the world (materials of the international study TIMSS)]. Moscow, Tsentr OKO IOSO RAO Publ., 1996. 92 p.
16. *Konkurentosposobna li nasha shkola? Mezhdunarodnye issledovaniya kak indikator kachestva shkol'nogo obrazovaniya* [Competitive our school? International studies as an indicator of quality of school education]. Moscow, NIU VShE Publ., 2004. 58 p.
17. Kovaleva G.S., ed. *Novyy vzglyad na gramotnost: po materialam mezhdunarodnogo issledovaniya PISA-2000* [A new look at literacy: an international study PISA–2000]. Moscow, Logos Publ., 2004. 196 p.
18. Artamonova E.V., Galiakhmetova A.T., Andreeva E.A. Reforming the quality control of educational outcomes: the Russian experience. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 2014, no. 6, pp. 149–153.

REFERENCES

1. RF. The concept of the Federal target program of education development for 2016–2020 years, decree of the Government of the Russian Federation of 29 December 2014 № 2765-R. (In Russ.)
2. Priority directions of development of the educational system of the Russian Federation (approved by the government of the Russian Federation). *Bukhgalterskiy uchet v byudzhetykh i nekommercheskikh organizatsiyakh*, 2006, no. 24, pp. 15–23.
3. RF. The strategy of innovative development of the Russian Federation for the period until 2020, decree of the Government of the Russian Federation from December 8, 2011 № 2227-R. (In Russ.)

19. Bolotov: the evaluation should show the student his strengths and weaknesses. *RIA novosti*. URL: ria.ru/sn_edu/20160922/1477574896.html.
20. Ibragimov G.I. Methodological foundations and factors of didactic concepts development. *Pedagogika*, 2011, no. 10, pp. 12–19.
21. *Sistema otsenki kachestva obrazovaniya* [The system of education quality assessment]. Lesnoy, Upravlenie obrazovaniya Publ., 2008. 35 p.

MONITORING AND EVALUATION PRACTICE IN THE CONTEXT OF REFORMING OF THE RUSSIAN VOCATIONAL EDUCATION: PROBLEMS AND PROSPECTS

© 2017

E.V. Artamonova, PhD (Pedagogy), Associate Professor, assistant professor of Chair “Foreign languages”
Kazan State Power Engineering University, Kazan (Russia)

Keywords: higher school education; quality of education; types of educational systems; monitoring and evaluation of the quality of educational results; development trends in monitoring and evaluation; forms of monitoring and evaluation activities.

Abstract: The paper analyzes modern trends related to reforming of education systems in different countries, including Russia, focusing on monitoring and evaluation processes. The author describes functional models of vocational education and conditions that affect the structure and contents of the monitoring and evaluation activities. The concept of “evaluation” in education is introduced and considered as an integrative category of evaluation-analytical activity in the context of improving the quality of education. This paper analyzes the use of the concept both in foreign educational systems and in Russia, defines its role in the process of creation and development of the Russian system of the education quality assessment which is considered to be a combination of organizational and functional structures, norms and rules that provide the assessment of student performance. While forming the Russian system of education quality assessment, the improvement of the quality of monitoring and evaluation of educational results is very important and is implemented in Russian modern education through a number of activities. In this regard, particular attention is paid to the introduction of mandatory state final certification for a certain category of citizens in the form of a unified state examination (USE). The author considers this exam as the Russian interpretation of foreign experience in the part of the final assessment of educational results in connection “school – university” and shows the positive and negative features of this process in the Russian educational practice.

The problems indicated in the paper suggest the necessity for further study of the reforming the monitoring and evaluation activities in the national education system in relation to the methodology and tools of this process.