ческом и художественном образовании детей, в совершенствовании их изобразительной деятельности, в активизации креативности, в интеллектуальном, эмоционально-эстетическом и коммуникативном их развитии.

ПРИМЕЧАНИЯ

* В воспоминаниях Н. К. Рериха в его дневниках уезд многократно называется Царскосельским.

** Хронологический перечень картин Н. К. Рериха дается по публикации: *Соколовский В. В.* Художественное наследие Николая Константиновича Рериха (перечень произведений с 1885 по 1947 год) // Николай Константинович Рерих. Жизнь и творчество: сборник статей. М.: Изобразительное искусство, 1978.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Алексеева В. В.* Изобразительное искусство и школа. М.: Советский художник, 1968. 288 с.
2. *Алехин А. Д.* Творческий метод Н. К. Рериха / Н. К. Рерих. Жизнь и творчество: сборник статей. М.: Изобразительное искусство. 1978. С. 40–62.
3. *Добрынина И.* Буклет «Музей в Изваре», 1986.
4. *Маточкин Е. П.* Святые Русской земли. Самара: Агни, 2007. 64 с.: ил. (Серия «Николай Рерих: Вестник красоты»).
5. *Рерих Н. К.* Алтай — Гималаи. Путевой дневник. М.: ЭКСМО, 2009. 464 с.
6. *Рерих Н. К.* Легенды Азии: сборник. М.: ЭКСМО, 2013. 62 с.
7. *Рерих Н.* Листы дневника. М.: Правда, журнал «Октябрь». 1958. № 10 (сокращенный вариант).
8. *Рерих Н. К.* Листы дневника. М.: МЦР, 1995. Т. 1.

REFERENCES

1. *Alekseeva V. V.* Izobrazitelnoe iskusstvo i shkola. M.: Sovetskiy hudozhnik, 1968. 288 s.
2. *Alehin A. D.* Tvorcheskiy metod N. K. Reriha / N. K. Rerih. Zhizn i tvorchestvo: sbornik statey. M.: Izobrazitelnoe iskusstvo. 1978. S. 40–62.
3. *Dobryinina I.* Buklet «Muzey v Izvare», 1986.
4. *Matochkin E. P.* Svyatyie Russkoy zemli. Samara: Agni, 2007. 64 s.: il. (Seriya «Nikolay Rerih: Vestnik krasotyi»).
5. *Rerih N. K.* Altay — Gimalai. Putevoy dnevnik. M.: EKSMO, 2009. 464 s.
6. *Rerih N. K.* Legendyi Azii: sbornik. M.: EKSMO, 2013. 62 s.
7. *Rerih N.* Listyi dnevnika. M.: Pravda, zhurnal «Oktyabr». 1958. № 10 (sokraschennyiy variant).
8. *Rerih N. K.* Listyi dnevnika. M.: MTsR, 1995. T. 1.

А. Е. Бахмутский

РЕЗУЛЬТАТЫ ОБРАЗОВАНИЯ В СООТВЕТСТВИИ С ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ СТАНДАРТАМИ И ИХ ОЦЕНКА

Рассматриваются основы понимания результатов образования на разных уровнях в рамках компетентностного подхода при реализации Федеральных государственных образовательных стандартов. Обосновывается возможность диагностики метапредметных результатов с помощью психолого-педагогической диагностики. Описывается подход к осуществлению диагностики, характеризуются состав диагностического комплекта методик и первые результаты апробации.

Ключевые слова: общее образование, компетентностный подход, метапредметные результаты, диагностика.

A. Bakhmutsky

RESULTS OF EDUCATION IN ACCORDANCE WITH EDUCATIONAL STANDARDS AND THEIR ASSESSMENT

Scientific base of understanding of results of the education in frameworks of the competence approach are considered at realization of the Federal state educational standards. Possibility of diagnostics of metasubject results by means of psihologo-pedagogical diagnostics is proved. The approach to diagnostics realization is described, the structure of the diagnostic complete set of techniques and the first results of approbation are characterized.

Keywords: the education, the competence approach, metasubject results, diagnostics.

Модернизация отечественного образования, вызванная изменением экономических, исторических, политических, социальных условий, потребовала переосмысления практически всех его аспектов. Заметную роль при этом сыграло вхождение России в Болонский процесс, который приобрел к этому моменту вполне четкую форму и обрел значительный опыт преобразований — как положительный, так и отрицательный.

Из сущностных аспектов модернизации образования отметим прежде всего переход от знаниевого (информационного) к компетентностному образованию. Этот переход предполагает радикальное изменение требований к результатам образования. Вместо передачи определенного набора знаний и умений новые стандарты образования требуют формировать компетенции обучающегося, развивать его личностные свойства.

В российском образовании достаточно давно ведутся дискуссии о сущности компетентностного подхода. Сегодня можно констатировать наличие двух направлений в оценке этого подхода [2]. Сторонники одного считают, что речь идет фактически о практико-ориентированном образовании. Такой подход хорошо известен в нашей стране. Другие считают, что введение понятия компетентности должно коренным образом изменить все составляющие образовательного процесса. Необходимость модернизации образования в России признается всеми, но использование неоднозначного понятия «компетентность» в качестве одной из основ модернизации представляется достаточно спорным.

Внутри компетентностного подхода выделяются два базовых понятия: компетенция и компетентность. *Компетенция* включает совокупность взаимосвязанных качеств личности, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, а *компетентность* соотносится с владением, обладанием человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности.

Определение наиболее общих, ключевых, компетенций и тем более их систем порождает наибольший разброс мнений. При этом используются как европейская система ключевых компетенций, так и отечественные классификации, в составе которых представлены ценностно-смысловая, общекультурная, учебно-познавательная, информационная, коммуникативная, социально-трудовая компетенции, компетенция личностного самосовершенствования и многие другие.

Таким образом, если в основах компетентностного подхода — его связи с общим, внепредметным развитием — отчетливо проявляется преемственность передовых идей отечественного образования, то в его деталях специалисты, теоретики и практики, демонстрируют огромное разнообразие взглядов и мнений.

Действующие и вводимые в России образовательные стандарты основаны на компетентностном подходе. Эти стандарты предполагают получение результатов образования в виде совокупности компетенций — способностей к выполнению действий или решению отдельных частных задач. Для каждого уровня образования, дошкольного, общего или профессионального, совокупность формируемых у обучающегося компетенций разбивается обычно на группы. Набор и состав групп для разных видов и ступеней образования существенно различен.

Как известно, качество деятельности системы (в том числе образования) определяет качество результатов этой деятельности, которое зависит от качества процессов, составляющих эту деятельность, и качества самой системы, в которой эти процессы протекают. Задача обеспечения качества образования предполагает наличие «обратной связи», то есть возможности управления деятельностью системы на основании оценки результатов этой деятельности. Для решения этой задачи необходимо определить диагностируемые с помощью достаточно технологичных методов диагностики (оценки) результаты деятельности системы. Это важно, так как каждое образовательное учреждение обязано, согласно новым поколениям образовательных стандартов, само определять и разрабатывать для себя методы оценки результатов.

Рассмотрим эти результаты по ступеням образования.

В стандарте дошкольного образования [3], которое сегодня включено в общее образование, требования к результатам сформулированы как целевые ориентиры на этапе завершения этой ступени образования. Отметим, что согласно стандарту дошкольного образования «целевые ориентиры не подлежат непосредственной оценке, в том числе в виде педагогической диагностики (мониторинга), и не являются основанием для их формального сравнения с реальными достижениями детей. Они не являются основой объективной оценки соответствия установленным требованиям образовательной деятельности и подготовки детей. Освоение Программы не сопровождается проведением промежуточных аттестаций и итоговой аттестации воспитанников». Более того, согласно стандарту «целевые ориентиры не могут служить непосредственным основанием при решении управленческих задач, включая:

– аттестацию педагогических кадров;
– оценку качества образования;
– оценку как итогового, так и промежуточного уровня развития детей, в том числе в рамках мониторинга (в том числе в форме тестирования, с использованием методов, основанных на наблюдении, или иных методов измерения результативности детей);
– оценку выполнения муниципального (государственного) задания посредством их включения в показатели качества выполнения задания;
– распределение стимулирующего фонда оплаты труда работников Организации».

Из приведенных фрагментов стандарта дошкольного образования становится понятным, что эти «целевые ориентиры» не могут служить основанием для оценки результатов образования воспитанников, деятельности образовательного учреждения и его работников. Следовательно, на их основе невозможно управление образовательным процессом с целью повышения качества образования. Представляется, что подобная ситуация не способствует повышению роли этого образовательного стандарта как регулятора качества дошкольного образования.

Отказ от использования целевых ориентиров для управления образовательным процессом в дошкольном образовании становится понятен из их формулировки, практически исключающей хоть сколько-нибудь валидную диагностику результатов, обозначенных как «целевые ориентиры» на этапе завершения дошкольного образования:

- ребенок овладевает основными культурными способами деятельности, проявляет инициативу и самостоятельность в разных видах деятельности — игре, общении, познавательно-исследовательской деятельности, конструировании и др.; способен выбирать себе род занятий, участников по совместной деятельности;
- ребенок обладает установкой положительного отношения к миру, к разным видам труда, другим людям и самому себе, обладает чувством собственного достоинства; активно взаимодействует со сверстниками и взрослыми, участвует в совместных играх; способен договариваться, учитывать интересы и чувства других, сопереживать неудачам и радоваться успехам других, адекватно проявляет свои чувства, в том числе чувство веры в себя, старается разрешать конфликты;
- ребенок обладает развитым воображением, которое реализуется в разных видах деятельности, и прежде всего в игре; ребенок владеет разными формами и видами игры, различает условную и реальную ситуации, умеет подчиняться разным правилам и социальным нормам;
- ребенок достаточно хорошо владеет устной речью, может выражать свои мысли и желания, может использовать речь для выражения своих мыслей, чувств и желаний, построения речевого высказывания в ситуации общения, может выделять звуки в словах, у ребенка складываются предпосылки грамотности;
- у ребенка развита крупная и мелкая моторика; он подвижен, вынослив, владеет основными движениями, может контролировать свои движения и управлять ими;
- ребенок способен к волевым усилиям, может следовать социальным нормам поведения и правилам в разных видах деятельности, во взаимоотношениях со взрослыми и сверстниками, может соблюдать правила безопасного поведения и личной гигиены;
- ребенок проявляет любознательность, задает вопросы взрослым и сверстникам, интересуется причинно-следственными связями, пытается самостоятельно придумывать объяснения явлениям природы и поступкам людей; склонен наблюдать, экспериментировать. Обладает начальными знаниями о себе, о природном и социальном мире, в котором он живет; знаком с произведениями детской литературы, обладает элементарными представлениями из области живой природы, естествознания, математики, истории и т. п.; ребенок способен к принятию собственных решений с опорой на свои знания и умения в различных видах деятельности.

Перечисленные результаты подлежат в основном экспертной оценке, что подразумевает обязательное наличие научно обоснованных детальных методических рекомендаций по оценке и высокую квалификацию экспертов, в качестве которых, как правило, выступают педагоги и воспитатели. Оба условия пока в отечественном дошкольном образовании отсутствуют.

Несмотря на достаточно неопределенный статус результатов дошкольного образования, они обусловили содержание указанных в стандарте обязательных областей образовательной программы: социально-коммуникативное развитие; познавательное развитие; речевое развитие; художественно-эстетическое развитие; физическое развитие.

Несколько лучше состояние дел в общем образовании. Стандарты начального [4], основного [5] и среднего (полного) [6] общего образования содержат требования к результатам личностным, метапредметным и предметным.

Группа личностных результатов включает в себя готовность и способность обучающихся к саморазвитию, сформированность мотивации к обучению и познанию, ценностно-смысловые установки обучающихся, отражающие их индивидуально-личностные позиции, социальные компетенции, личностные качества; сформированность основ гражданской идентичности. Для основной и старшей школы к этому

добавляются социальные компетенции, правосознание, способность ставить цели и строить жизненные планы, способность к осознанию российской идентичности в поликультурном социуме. Отметим, что достаточно широко распространенных и, что важнее, валидных диагностических методик для оценки этих результатов пока нет. Поэтому представляется логичным положение стандартов о необязательности их оценки. Правда, при этом встает вопрос о правомерности включения этой группы результатов в стандарт.

Группа метапредметных результатов включает освоенные обучающимися межпредметные понятия и универсальные учебные действия (регулятивные, познавательные, коммуникативные), способность их использования в учебной, познавательной и социальной практике, самостоятельность планирования и осуществления учебной деятельности и организации учебного сотрудничества с педагогами и сверстниками, построение индивидуальной образовательной траектории. Отметим, что «межпредметные понятия» являются скорее «непредметными», так как относятся не к исключительной сфере какого-либо предмета, а к сфере познавательной и социальной практики вообще. Если для начальной школы основное содержание метапредметных результатов должно способствовать так называемому «умению учиться», владению универсальными учебными действиями, то для старшей школы важнее способность использования метапредметных результатов в социальной практике, жизни после школы.

Группа предметных результатов на каждой ступени общего образования составлена в соответствии с назначением ступени и возрастными особенностями обучающихся.

Стандарт для начальной школы включает в эту группу «освоенный обучающимися в ходе изучения учебного предмета опыт специфической для данной предметной области деятельности по получению нового знания, его преобразованию и применению, а также систему основополагающих элементов научного знания, лежащих в основе современной научной картины мира». Компетенции этой группы — способности к выполнению конкретных действий в рамках предмета или решению отдельных предметных задач. Например, решение математических задач по освоенным правилам или применение правил письма и чтения, освоенных на уроках русского языка. Подобное определение позволяет считать предметные компетенции практически идентичными давно известной группе «знания, умения, навыки» (ЗУН).

Стандарты для основной и старшей школы относят к этой группе «освоенные обучающимися в ходе изучения учебного предмета умения, специфические для данной предметной области, виды деятельности по получению нового знания в рамках учебного предмета, его преобразованию и применению в учебных, учебно-проектных и социально-проектных ситуациях, формирование научного типа мышления, научных представлений о ключевых теориях, типах и видах отношений, владение научной терминологией, ключевыми понятиями, методами и приемами». На этой ступени обозначенная в стандарте группа предметных компетенций несколько шире группы ЗУН. В частности, это относится к видам деятельности по получению нового знания, его преобразованию, формированию научного типа мышления. Правда, можно сказать, что есть достаточно оснований отнести эти способности и качества к группе метапредметных результатов.

Государственные образовательные стандарты определяют результаты и условия образования в России. Их изменение требует соответствующих изменений в системе оценки, прежде всего качественных [9].

С конца прошлого века Россия включилась в систему международных исследований качества образования. Этот процесс способствовал существенному повышению

уровня отечественных исследований: диагностического инструментария, методов получения, хранения и обработки результатов, способов интерпретации полученной информации. Результаты международных сравнительных исследований остро поставили вопрос о качестве и особенностях отечественного общего образования и явились одной из основных причин активизации процесса модернизации отечественного общего образования.

В тот же период в отечественном общем образовании появились и начали широко применяться различные технологии оценки качества образования. В первую очередь стоит упомянуть системы для оценки образовательных учреждений, использовавшие не критериальный (основанный на заранее заданных нормах оценки), а нормативный (основанный на статистических характеристиках получаемых оценок) подход. Очевидно, что подобный подход предусматривает приоритет количественных или допускающих количественное выражение оценок. Развитие подобных систем привело к появлению и распространению тестовых технологий, которые легли в основу Единого государственного экзамена (ЕГЭ), Государственной итоговой аттестации выпускников основной школы и, очевидно, будут распространены на все ступени общего образования.

Введение Единого государственного экзамена, основанного на тестовых технологиях, позволило в сжатые сроки вернуть на новой основе единство образовательного пространства России. Несмотря на недостатки реализации ЕГЭ существенно расширились образовательные возможности выпускников школ. К сожалению, под давлением «общественности» и средств массмедиа происходит отказ от использования технологичных средств оценки (тестов) и возврат к вопросам и работам, требующим высококвалифицированной экспертной оценки. Отметим, что предлагаемые изменения не способствуют расширению области оценки за пределы оценки ЗУН.

Прежде чем говорить об изменении содержания и методов оценки, определим соотношение ЗУНов и компетентности. Впервые об этом было сказано в работе Георгия Петровича Щедровицкого [7], который определил сущность процесса обучения как поэтапную передачу преподавателем обучаемому деятельности (ЗУНов, определяющих выполнение определенной деятельности). В результате после каждого этапа обучения у обучаемого, помимо овладения ЗУНами, происходит развитие или приращение способностей к деятельности, с «новым» набором которых он подходит к следующему этапу обучения. Такое понимание процесса обучения позволяет четко разграничить ЗУНы, как показатель включенности и активности обучаемого в учебном процессе, и совокупность способностей к решению социальных (жизненных) задач, как результат обучения. В 60-е годы прошлого века, когда создавалась эта работа, еще не пользовались понятием «компетентность», однако очевидно, что оценка ЗУНов не имеет ничего общего с оценкой компетентности.

Проверка ЗУНов может быть произведена с помощью хорошо известных и широко применяющихся в России и мире методов образовательной квалиметрии, прежде всего тестов. Тесты технологичны и позволяют производить текущий контроль уровня ЗУНов у учащихся постоянно в течение всего срока обучения. Аппарат разработки тестовых заданий и алгоритмов обработки результатов тестирования достаточно хорошо известен в России. Однако проверить уровень сформированности компетентности с помощью «классических» предметных тестов затруднительно, а в части метапредметных результатов и личностных качеств — невозможно.

В начальном общем образовании поступившие в школу с введением нового стандарта уже закончили обучение в начальной школе. В связи с этим становится актуальной задача оценки результатов обучающихся для обеспечения контроля уровня

их образования, качества образовательной деятельности педагогов и образовательных учреждений.

Для оценки метапредметных и личностных результатов мы использовали специально разработанный с целью мониторинга комплекс психологических методик [8], созданных или адаптированных Л. А. Ясюковой. Этот комплекс включает (для 3–4 классов) широко известные в России методики:

- клинический тест Тулуз-Пьерона;
- тест Амтхауэра;
- тест Прогрессивные матрицы Равена;
- личностный опросник Кеттелла;
- тест навыка чтения по Л. А. Ясюковой.

Приведем результат применения используемого нами комплекса методик в виде таблицы, формируемой автоматически на основе результатов групповой диагностики по каждому обследованному учащемуся. Таблица содержит результаты диагностики по отдельным факторам, приведенные в виде уровней, полученных на основании многолетней апробации используемых методик в различных регионах. Эти результаты содержатся в первой части таблицы. Вторая часть таблицы представляет собой интерпретацию результатов диагностики и предназначена для школьного психолога и учителя.

Диагностика персональных метапредметных результатов и личностных качеств

0NN школа 3N класс Петрова Маша 15.05.2011		
Факторы		*Уровень*
интуит. понят. мышление	……	средний
логич. понят. мышление	……	высокий
категор. понят. мышление	……	слабый
исполнительность	……	средний
волевой самоконтроль	……	средний
импульс. активность	……	слабый
отсутствие самокритичности	……	высокий
беспечность (рассуд.)	……	слабый
самостоятельность	……	средний
тревожность	……	слабый
чувствительность (рацион.)	……	высокий
уравновешенность (эмоц.)	……	слабый
активность в общении	……	высокий
потребность в общении	……	средний
психич. напряжение	……	высокий
обработка. информ. скорость	……	средний
обработка. информ. внимание	……	слабый
линейн. виз. мышление	……	средний
структ. виз. мышление	……	оч. высокий
структ.-дин. виз. мышление	……	средний
комбинат. виз. мышление	……	высокий
навык чтения	……	слабый

Средний уровень развития речевого понятийного интуитивного мышления. Текст воспринимается преимущественно образно, смысл четко не выделяется. Не может коротко сформулировать свою мысль, озаглавить текст, составить план или конспект, изложить содержание своими словами. Устные предметы заучиваются. Трудности в учебе по всем предметам, которые невозможно вызубрить, и, как следствие, падение успеваемости в целом.

Хороший уровень развития логического компонента понятийного мышления. Любые тексты воспринимаются осмысленно. Читая или слушая, ребенок следит именно за логикой изложения, способен выделить внутреннюю структуру текста, расставить смысловые акценты.

Понятийное мышление неполноценно даже при хорошо развитых интуитивной и логической его формах. Особых проблем в обучении может не испытывать. Не формируется целостных представлений об изучаемых науках. Возможны затруднения в изучении биологии, химии, нескольких иностранных языков. Бывает трудно добиться грамотного письма.

Ребенок не всегда исполнителен, нуждается во внешнем контроле. В целом настроен делать все, что надо, но не всегда об этом помнит.

Ребенок может иногда заблаговременно подготовиться к какой-то работе, что-то без напоминаний доделать до конца, но это еще не стало образом жизни. Необходима помощь старших в соблюдении определенного распорядка дня, в предварительном продумывании, планировании дел.

Ребенок фактически пассивен, внутренние побудительные мотивы не выражены, может долгое время проводить в бездействии, если не предложат чем-то заняться или не надо делать уроки. Бывает, что ни к чему не проявляет самостоятельного интереса. Не экспериментирует и поэтому не доставляет взрослым неприятностей.

Может анализировать собственные поступки и формировать собственное представление о себе независимо от того, каковы оценки других. Это представление в основном соответствует тому, что есть на самом деле. Видит свои недостатки, может критически к ним относиться.

Преобладает пессимистическое отношение к жизни. Ребенок может ощущать собственную ненужность, излишне насторожен, озабочен имеющимися (или кажущимися) проблемами, может избегать веселых компаний, шумных игр и соревнований, общение может утомлять и раздражать.

Ребенок может сам принимать решения и действовать в игровых и бытовых ситуациях. Обычно на лидерство не претендует, но свое мнение имеет и может его высказывать. С ребенком можно сотрудничать, договариваться, долго его убеждать не надо.

Слабый уровень тревожности. Отсутствует необходимая реакция на изменение ситуации, адаптационные изменения поведения обычно запаздывают. Излишняя расслабленность не позволяет вовремя корректировать поведение, когда этого требует ситуация. Быстро забывает про неприятности. Может долго не замечать осложнений в учебе, будучи уверен, что все в порядке.

Развитая интуиция, эстетическое восприятие, увлечения в области поэзии, литературы, искусства.

Высокая эмоциональная реактивность. Не может сдерживать своих реакций, характерны яркие внешние проявления: крики, слезы, истерики. Может наговорить грубостей, а потом жалеть об этом. Эмоциональная реактивность может усиливаться при вступлении в подростковый возраст.

Легко адаптируется в новых условиях, знакомится с детьми. Может общаться и со взрослыми, не испытывая перед ними робости. Ведет себя естественно, непринужденно в общении. Контактирует с различными микрогруппами в классе.

Потребность в общении выражена средне, круг общения устойчив.

Эмоционально включается в любую деятельность, проявляет заинтересованность. Имеет место мотивация достижений. Отличается хорошей работоспособностью. Старается все делать как можно лучше, готов при этом к дополнительной работе, что в целом способствует развитию. Критика, неудачи стимулируют усилия и активность.

Может понять смысл схематического рисунка, поясняющего условия задачи или изложение текстового материала, но сам затрудняется с переводом речевой информации в визуально-графическую.

Легко выделяет связи, закономерности, изображенные графически. Может быстро научиться «читать» схемы и чертежи. Самостоятельно применяет рисунки и схемы для лучшего понимания материала. Используя визуальные аналогии, может частично компенсировать недостатки в развитии понятийного логического мышления. Может быстрее научиться читать и грамотно писать.

Ребенка можно учить пользоваться таблицами, чертить графики функций, однако самостоятельно он этим пользоваться пока не сможет и не захочет.

Хороший уровень развития визуального комбинаторного мышления помогает в счете и решении задач. Может частично компенсировать недостатки понятийного мышления и одновременно тормозить его развитие.

Единицей восприятия текста при чтении выступает слово или даже слоги. Ребенок с трудом понимает то, что читает. Может правильно воспринимать смысл только малых по объему текстов, написанных крупным шрифтом и состоящих из коротких простых фраз. Пишет неграмотно. Много ошибок при списывании текстов, так как отсутствует смысловой контроль. Диктанты, изложения и сочинения не может писать совсем.

Отметим, что результаты любой психологической диагностики являются достаточно неоднозначными и могут служить основанием для глубокого индивидульного обследования при выявлении такой необходимости.

Оценим возможности используемого нами комплекта диагностических методик для оценки личностных и метапредметных результатов начального образования в соответствии с требованиями ФГОС психологическими методиками.

Личностные результаты		
№ по ФГОС	*Что оцениваем*	*Чем оцениваем*
1	Формирование основ российской гражданской идентичности, чувства гордости за свою Родину, российский народ и историю России, осознание своей этнической и национальной принадлежности; формирование ценностей многонационального российского общества; становление гуманистических и демократических ценностных ориентаций;	—
2	формирование целостного, социально ориентированного взгляда на мир в его органичном единстве и разнообразии природы, народов, культур и религий;	—
3	формирование уважительного отношения к иному мнению, истории и культуре других народов;	—
4	овладение начальными навыками адаптации в динамично изменяющемся и развивающемся мире;	Факторы опросника Кеттелла: E — самостоятельность; O — тревожность; C — эмоциональная уравновешенность; H — активность в общении.
5	принятие и освоение социальной роли обучающегося, развитие мотивов учебной деятельности и формирование личностного смысла учения;	Факторы опросника Кеттелла: Q4 — мотивация, психическая энергия; G — исполнительность; Q3 — волевой контроль.
6	развитие самостоятельности и личной ответственности за свои поступки, в том числе в информационной деятельности, на основе представлений о нравственных нормах, социальной справедливости и свободе;	Факторы опросника Кеттелла: E — самостоятельность; Q5 — самокритичность.
7	формирование эстетических потребностей, ценностей и чувств;	Фактор опросника Кеттелла: I — интуитивность (эстетичность).
8	развитие этических чувств, доброжелательности и эмоционально-нравственной отзывчивости, понимания и сопереживания чувствам других людей;	Факторы опросника Кеттелла: I — интуитивность (эстетичность); A — потребность в общении.
9	развитие навыков сотрудничества со взрослыми и сверстниками в разных социальных ситуациях, умения не создавать конфликтов и находить выходы из спорных ситуаций;	Факторы опросника Кеттелла: G — исполнительность; C — эмоциональная уравновешенность; H — активность в общении.
10	формирование установки на безопасный, здоровый образ жизни, наличие мотивации к творческому труду, работе на результат, бережному отношению к материальным и духовным ценностям.	—

Метапредметные результаты		
№ по ФГОС	*Что оцениваем*	*Чем оцениваем*
1	Овладение способностью принимать и сохранять цели и задачи учебной деятельности, поиска средств ее осуществления;	Факторы опросника Кеттелла: Q3 — волевой контроль; G — исполнительность; Q4 — мотивация, психическая энергия.
2	освоение способов решения проблем творческого и поискового характера;	Факторы теста Амтхауэра: интуитивное мышление; логическое мышление.
3	формирование умения планировать, контролировать и оценивать учебные действия в соответствии с поставленной задачей и условиями ее реализации; определять наиболее эффективные способы достижения результата;	Факторы теста Амтхауэра: логическое мышление; категоризация. Фактор теста Тулуз-Пьерона: внимательность. Факторы опросника Кеттелла: Q3 — волевой контроль; E — самостоятельность.
4	формирование умения понимать причины успеха/неуспеха учебной деятельности и способности конструктивно действовать даже в ситуациях неуспеха;	Факторы теста Амтхауэра: логическое мышление; категоризация. Факторы опросника Кеттелла: D — активность; E — самостоятельность; O — тревожность; Q5 — самокритичность.
5	освоение начальных форм познавательной и личностной рефлексии;	Фактор опросника Кеттелла: Q5 — самокритичность.
6	использование знаково-символических средств представления информации для создания моделей изучаемых объектов и процессов, схем решения учебных и практических задач;	Тест Равена
7	активное использование речевых средств и средств информационных и коммуникационных технологий (далее — ИКТ) для решения коммуникативных и познавательных задач;	—
8	использование различных способов поиска (в справочных источниках и открытом учебном информационном пространстве сети Интернет), сбора, обработки, анализа, организации, передачи и интерпретации информации в соответствии с коммуникативными и познавательными задачами и технологиями учебного предмета; в том числе умение вводить текст с помощью клавиатуры, фиксировать (записывать) в цифровой форме измеряемые величины и анализировать изображения, звуки, готовить свое выступление и выступать с аудио-, видео- и графическим сопровождением; соблюдать нормы информационной избирательности, этики и этикета;	—

№ по ФГОС	*Что оцениваем*	*Чем оцениваем*
9	овладение навыками смыслового чтения текстов различных стилей и жанров в соответствии с целями и задачами; осознанно строить речевое высказывание в соответствии с задачами коммуникации и составлять тексты в устной и письменной формах;	Тест навыка чтения. Факторы теста Амтхауэра: интуитивное мышление; логическое мышление.
10	овладение логическими действиями сравнения, анализа, синтеза, обобщения, классификации по родовидовым признакам, установления аналогий и причинно-следственных связей, построения рассуждений, отнесения к известным понятиям;	Факторы теста Амтхауэра: логическое мышление; понятийная категоризация.
11	готовность слушать собеседника и вести диалог; готовность признавать возможность существования различных точек зрения и права каждого иметь свою; излагать свое мнение и аргументировать свою точку зрения и оценку событий;	—
12	определение общей цели и путей ее достижения; умение договариваться о распределении функций и ролей в совместной деятельности; осуществлять взаимный контроль в совместной деятельности, адекватно оценивать собственное поведение и поведение окружающих;	Факторы опросника Кеттелла: E — самостоятельность; Q5 — самокритичность.
13	готовность конструктивно разрешать конфликты посредством учета интересов сторон и сотрудничества;	—
14	овладение начальными сведениями о сущности и особенностях объектов, процессов и явлений действительности (природных, социальных, культурных, технических и др.) в соответствии с содержанием конкретного учебного предмета;	Факторы теста Амтхауэра: интуитивное мышление; логическое мышление.
15	овладение базовыми предметными и межпредметными понятиями, отражающими существенные связи и отношения между объектами и процессами.	Фактор теста Амтхауэра: понятийная категоризация.

Таким образом, 6 из 10 личностных свойств и 11 из 15 метапредметных результатов образования в школе могут быть оценены посредством применения методик психологической диагностики, обычный тестовый контроль позволяет оценить ЗУНы практически по всем предметам.

Наконец, нельзя не сказать хотя бы кратко об оценке результатов профессионального образования. Эти результаты включают в себя сегодня компетенции инвариантные (общекультурные, общенаучные): социально-личностные, общенаучные, общепрофессиональные, экономические и организационно-управленческие, а также специальные, определяемые применительно к области деятельности для конкретных направлений и специальностей.

Реализация компетентностного подхода к профессиональному образованию становится одной из главных проблем российского образования. Очевидно, что оценка образовательных результатов должна измениться, как и в школе, от оценки объема переданных преподавателем и оставшихся у студента знаний, умений и навыков к оценке компетентности — способности и желания решать задачи в сфере профессиональной деятельности.

Отметим, что, как показано в работе А. Г. Бермуса [2], способность к решению профессиональных задач определяется поразному теми, кто учит — работниками об-

разования, и теми, для кого учат — работодателями. В этой работе на основе анализа большого числа компетентных источников показано, что в понятие «профессиональная компетентность» в разных странах (с различными социальными, экономическими, политическими условиями и различными системами образования) вкладывается существенно различное содержание.

В глоссарии на сайте Федеральных государственных образовательных стандартов http://standart.edu.ru/ профессиональная компетентность определяется как «способности и умения эффективно действовать в рамках своей профессии и квалификации». При этом говорится о том, что «оценка профессиональной компетенции проводится… фирмами по специально разработанным программам. С этой целью применяются: биографический метод, интервью, тестирование, групповые методы оценки персонала, психодиагностические методики». Между тем стандарты требуют оценки результата профессионального образования в виде уровня сформированности профессиональной компетентности: как при завершении обучения в вузе, так и в его процессе.

Какие задания нужны для оценки профессиональной компетентности — способности решать профессиональные задачи? Очевидно, что это должны быть профессиональные задачи. Но что такое профессиональная задача и чем она отличается от учебной? Представляется, что это различие заключается в первую очередь в описании контекста задачи. Разве решаемая в 3 классе задача о движении поездов не относится к профессиональной деятельности железнодорожников? Но в 3 классе школьнику дается та и только та информация, которая необходима для решения задачи, а в реальной действительности необходимую информацию специалисту приходится искать, анализировать, оценивать и обрабатывать, прежде чем использовать для решения задачи.

Таким образом, оценку сформированности профессиональной компетентности предлагается проводить с помощью предъявления студенту задач из сферы профессиональной деятельности. Современный подход к построению образовательных программ дает для этого все возможности, так как предусматривает предоставление времени для самостоятельной работы студентов, научно-исследовательской работы, различных видов практики. Во время этих работ и могут быть оценены различные компоненты профессиональной компетентности будущего специалиста.

Открытым остается вопрос об оценке профессиональной компетентности при текущей аттестации студентов по отдельным дисциплинам. Ведь текущая аттестация по дисциплине по определению монодисциплинарна, а оценка профессиональной компетентности — междисциплинарна. Это противоречие преодолевается достаточно легко. Ведь никто не говорит, что при ответе на вопросы по физике, экономике, географии и другим дисциплинам предлагаются междисциплинарные задания, если нужно выполнить простейшие математические вычисления. Так и в нашем случае вполне допустимо использование при выполнении заданий по дисциплине ранее полученных ЗУНов по другим дисциплинам.

И все-таки вопрос об отличии задания для оценки профессиональной компетентности от задания на проверку усвоения ЗУНов остается не полностью закрытым. Почему совокупность профессиональных навыков нельзя считать профессиональной компетентностью? Полагаем, потому, что в реальной профессиональной деятельности специалист часто сталкивается с «нестандартными» ситуациями, методы действия в которых не были, как говорилось раньше, переданы ему при обучении. В такой ситуации необходимо задействовать не ЗУНы, а способности, сформированные при их передаче. Отсюда следует, что для

оценки профессиональной компетентности необходимо применять профессиональные задачи с проблемой, решение которой не позволяет ограничиться применением ЗУНов и требует знакомства с практикой работы или неординарных решений.

Таким образом, существующая неопределенность сущности понятия «профессиональная компетентность» в отечественном профессиональном образовании вызывает неопределенность подходов к оценке результатов этого образования и тем самым к организации практической оценки качества профессионального образования. Устранение этой неопределенности — одна из насущных проблем при построении тезауруса оценки качества образования.

Как мы видим, общей для всех уровней образования является проблема определения конкретных результатов образования и способов, методов их оценки как в ходе образовательного процесса, так и по завершении очередного этапа образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Бахмутский А., Гладкая И. В., Глубокова Е. Н., Кондракова И. Э., Писарева С. А., Тряпицына А. П.* Аттестация педагогических работников: концепция экспертизы профессиональной деятельности учителя. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2014.
2. *Бермус А. Г.* Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании // Интернет-журнал «Эйдос». 2005. 10 сентября. URL: http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm
3. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. URL: https://pravobraz.ru/federalnyj-gosudarstvennyj-obrazovatelnyj-standart-doshkolnogo-obrazovaniya/ (дата обращения: 21.04.2018).
4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального образования. URL: https://минобрнауки.рф/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/922 (дата обращения: 21.04.2018).
5. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. URL: https://минобрнауки.рф/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/938 (дата обращения: 21.04.2018).
6. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. URL: https://минобрнауки.рф/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/2365. (дата обращения: 21.04.2018).
7. *Щедровицкий Г. П.* Система педагогических исследований (методологический анализ) // Педагогика и логика: сб. М.: Касталь, 1992. С. 12–200.
8. *Ясюкова Л. А.* Прогноз и профилактика проблем обучения в 3–6 классах: методическое руководство. СПб.: ГП ИМАТОН, 2007.
9. *Ясюкова Л. А.* ФГОС и дальнейшее падение качества образования // Вестник практической психологии образования — МГППУ. М., 2015. № 2 (43). С. 65–70.

REFERENCES

1. *Bahmutskiy A., Gladkaya I. V., Glubokova E. N., Kondrakova I. E., Pisareva S. A., Tryapitsyina A. P.* Attestatsiya pedagogicheskih rabotnikov: kontseptsiya ekspertizyi professionalnoy deyatelnosti uchitelya. SPb.: Izd-vo RGPU im. A. I. Gertsena, 2014.
2. *Bermus A. G.* Problemyi i perspektivyi realizatsii kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii // Internet-zhurnal «Eydos». 2005. 10 sentyabrya. URL: http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm
3. Federalnyiy gosudarstvennyiy obrazovatelnyiy standart doshkolnogo obrazovaniya. URL: https:// pravobraz.ru/ federalnyj-gosudarstvennyj-obrazovatelnyj-standart-doshkolnogo-obrazovaniya/ (data obrascheniya: 21.04.2018).
4. Federalnyiy gosudarstvennyiy obrazovatelnyiy standart nachalnogo obrazovaniya. URL: https://minobrnauki.rf/dokumentyi/922 (data obrascheniya: 21.04.2018).

5. Federalnyiy gosudarstvennyiy obrazovatelnyiy standart osnovnogo obschego obrazovaniya. URL: https://minobrnauki.rf/dokumentyi/938 (data obrascheniya: 21.04.2018).
6. Federalnyiy gosudarstvennyiy obrazovatelnyiy standart osnovnogo obschego obrazovaniya. URL: https://minobrnauki.rf/dokumentyi/2365 (data obrascheniya: 21.04.2018).
7. *Schedrovitskiy G. P.* Sistema pedagogicheskih issledovaniy (metodologicheskiy analiz) // Pedagogika i logika: sb. M.: Kastal, 1992. S. 12–200.
8. *Yasyukova L. A.* Prognoz i profilaktika problem obucheniya v 3–6 klassah: metodicheskoe rukovodstvo. SPb.: GP IMATON, 2007.
9. *Yasyukova L. A.* FGOS i dalneyshee padenie kachestva obrazovaniya // Vestnik prakticheskoy psihologii obrazovaniya — MGPPU. M., 2015. № 2 (43). S. 65–70.

Е. И. Бражник

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В УНИВЕРСИТЕТАХ КИТАЯ И РОССИИ

Исследование выполняется при поддержке Российского гуманитарного научного фонда, проект 16-06-00083

В статье представлены результаты сравнительного педагогического исследования становления и развития научно-образовательной среды в современном университетском образовании Китая и России. Раскрыта методология и методы исследования, сущность понятия «научно-образовательная среда», ее компоненты, технологии развития. Охарактеризованы общие направления становления научно-образовательной среды в университетах двух стран и некоторые социокультурные особенности развития китайских университетов.

Ключевые слова: сравнительная педагогика, научно-образовательная среда, университетская наука, тенденции развития университетского образования в Китае, в России.

E. Brajnik

INNOVATIVE TECHNOLOGIES OF DEVELOPMENT OF SCIENTIFIC-EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN UNIVERSITIES OF CHINA AND RUSSIA

The article presents the results of the comparative pedagogical research of the formation and development of scientific-educational environment in the modern University education in China and Russia. The disclosed methodology and methods, the essence of the concept «scientific-educational environment», its components, technology development. Identifies the General directions of development of scientific-educational environment in the universities of the two countries and some socio-cultural peculiarities of the development of Chinese universities.

Keywords: comparative pedagogics, the scientific and educational environment, university science, tendencies of development of university education in China, in Russia.

В статье представлены некоторые результаты сравнительного педагогического исследования, посвященного изучению становления и развития научно-образовательной среды в современных университетах Китая и России. Исследование направ-