

ПРАКТИКА МОДЕРНИЗАЦИИ

В.С. СЕНАШЕНКО, профессор
Г.Ф. ТКАЧ, доцент
*Российский университет дружбы
народов*

Системы оценки академических достижений учащихся как инструмент управления и контроля

Предметом рассмотрения являются системы оценки академических успехов и результатов обучения студентов. Сопоставление различных систем оценивания проводится на основе анализа их эффективности как инструмента контроля и оценки результатов обучения в процессе выполнения ими нормативной, информативно-диагностической и контрольно-оощрительной функций.

Ключевые слова: качество образования, системы оценки академических достижений учащихся, системы контроля и оценки результатов обучения, балльно-рейтинговая система, ЕСТS

Начиная со второй половины XX в. в общественном сознании формируется мнение, что системы образования не справляются с выдвигаемыми перед ними новыми задачами, не обеспечивают ожидаемых экономических и социальных выгод. Критическое отношение к образованию выражается в утверждениях о снижении качества образовательных программ и недостаточной их эффективности. Лейтмотивом многочисленных выступлений государственных деятелей различного уровня по вопросам образования становятся требования повышения «качества образования» и «отдачи вложенных средств». При этом в качестве инструмента реформирования систем образования, как правило, предлагается формализованный прагматичный (квазиэкономический) подход, который предусматривает различные формы тотального контроля, когда любой вид учебной деятельности оценивается посредством специальных показателей с целью однозначного распределения учащихся исходя из рейтинга. Вводится соответствующая система отчетности, разрабатываются новые образовательные стандарты, происходит смена модели выпускника высшей школы, меняются принципы

управления, критерии «качества образования», иной становится организация учебного процесса. Между тем проблемы содержания образовательных программ, их адекватности вызовам современного мира, меняющимся социально-экономическим отношениям, актуальным задачам развития науки и техники часто отодвигаются на второй план.

Очевидно, что происходящие в системах образования масштабные структурные изменения, поиск новой социальной ниши для образовательных институтов существенным образом трансформируют действующие механизмы оценки академических достижений студентов, которые должны соответствовать не только обновленным принципам управления образованием, но и новой дидактической модели выпускника высшей школы. Вместе с тем отказ от исторического и национального контекста образовательной деятельности ведет к смещению целевых ориентиров, более того, ставит под сомнение эффективность традиционной системы оценивания, правомерность использования параметров, по которым определяются академические достижения учащихся. Применение системы оценивания академических достижений, адекват-

ной целям и задачам учебной деятельности, могло бы способствовать совершенствованию планирования и организации образовательного процесса, выработке единых требований к оценке знаний, умений и навыков студентов, получению дифференцированной и разносторонней информации о качестве и результативности обучения учащихся.

В общем случае оценка академических успехов и результатов обучения может рассматриваться в качестве составляющей сложного комплекса академических, социальных и личностных проблем, возникающих в процессе обучения, как инструмент совершенствования учебного процесса, повышения качества образовательных программ. Она используется как для текущего контроля учебного процесса, так и на завершающем этапе освоения любой образовательной программы в форме итоговой аттестации, ключевым элементом которой является оценка системности, целостности и глубины полученных знаний, профессиональной готовности выпускников.

Применяемые системы контроля и оценки результатов обучения в высших учебных заведениях выполняют нормативную, информативно-диагностическую и контрольно-поощрительную функции. *Нормативная* функция включает в себя оценку достижений каждого учащегося относительно утвержденного государством образовательного стандарта и административный контроль качества работы преподавателей. *Информативно-диагностическая* функция обеспечивает основополагающие моменты сущностной связи между всеми участниками образовательного процесса, содержательную и эмоциональную рефлексию учащихся, а также педагогическую рефлексию преподавателей. *Контрольно-поощрительная* функция, в свою очередь, направлена на повышение мотивации учащихся в учебной деятельности. Дополнительно к этому в на-

стоящее время системы контроля и оценки результатов обучения все в большей степени выполняют функцию относительного *ранжирования* учащихся и выпускников, в том числе в целях их последующего трудоустройства.

Опираясь на результаты анализа исторического развития, можно утверждать, что системы контроля и оценки знаний складывались начиная с XVI в. Идеи, сформулированные в то время, так или иначе легли в основу современных концепций педагогических измерений. Следует, к слову, отметить, что педагогика того времени главную роль отводила текущей проверке знаний, причем предпочтение отдавалось не просто повторению заученного ранее, а осмыслению материала и применению его на практике.

На этапе становления российского университетского образования в XVIII в. оценка знаний учащихся осуществлялась в рамках пятибалльной системы: «успехи слабые», «успехи посредственные», «успехи удовлетворительные», «успехи хорошие» и «успехи отличные». Подобная качественная система оценки существовала во многих учебных заведениях страны и в начале XIX в. При этом в каждом образовательном учреждении разрабатывалась своя система оценивания, единой системы контроля и оценки качества знаний учащихся не было. Так, например, в созданном в ноябре 1804 г. Казанском университете на первых порах успехи студентов обозначались словесно: «превосходен», «отличен», «успевает хорошо», «не худ», «мало старается», «очень слаб».

Яркий пример качественной оценки знаний приводит Козьма Прутков в виде собственноручных пометок отца Иоанна Пролетова об успехах своих учеников. «Такие отметки, — замечает он, — приводили моих родителей в неопишную радость и укрепляли в них убеждение, что из меня выйдет нечто необыкновенное». Вот они:

Название предметов	Козьма	Павел	Поведение
Закон божий	Успешно	Внимательно	В течение недели оба питомца вели себя преизрядно. Козьма, как более шустрый, хочет всегда первенствовать. Дружелюбны, богобоязненны и к старшим почтительны.
Объяснение литургии	От души	Смирненно-мудрено	
Арифметика	Сильно-живо-хорошо	Быстро-правильно	
Чистописание	Удовлетворительно	Кругло-приятно	
Упражнение на счетах	Смело-отчетливо	Сметливо	
Священная история	Разумно-понятно	Занимательно	
Русская словесность	Назидательно-препохвально	Усердно-добропорядочно	

Однако уже в 1819 г. Министерство народного просвещения издало «подробнейшие правила, касательно испытаний», где устанавливалась четырехбалльная система оценки. Этот указ действовал короткое время, поскольку преподаватели не могли четко оценить ответ ученика: четырех баллов было недостаточно, раскрытие содержания отметок оставалось субъективным. Наконец в 1834 г. «Положением для постоянного определения или оценки успехов в науках» было принято пять степеней оценивания, определенным образом разграниченных между собой, т.е. введена в действие пятибалльная система оценки знаний. Однако в 50–60-е гг. XIX в. при проведении переводных экзаменов все еще преобладали формальные моменты: отличники автоматически переводились в следующий класс, слабые оставались на второй год, а экзамену подвергались только среднеуспевающие ученики. Введенные в 1873 г. «Правила об испытаниях учеников в мужских гимназиях и прогимназиях ведомства министерства народного просвещения» предписывали рассматривать, исправлять и оценивать работы непосредственно преподавателем, а затем подвергать их пересмотру и оценке директором. Окончательную отметку ставил директор по пятибалльной шкале [1].

Рассмотрение эволюции системы оценок в России свидетельствует о том, что на протяжении XIX в. «безотметочная» система оценки постепенно заменяется шкалой баллов. Перспективы балльной системы контроля и оценки знаний активно об-

суждались, причем преобладала критическая точка зрения. Под давлением общественности в 1916 г. система образования подверглась основательному реформированию, при этом не остались в стороне методы контроля и оценки знаний [2]. В мае 1918 г. «Положением о единой трудовой школе РСФСР» текущий контроль, балльная система и экзамены были вообще отменены, а взамен были рекомендованы индивидуальные собеседования учителя и ученика, а также самоконтроль. В советских школах стал практиковаться бригадный метод обучения, в соответствии с которым учитель оценивал не отдельного ученика, а коллектив в целом. Бригада отчитывалась не только перед преподавателем, но и перед всей учебной группой. При этом не всегда были ясны учебные успехи каждого отдельного учащегося. У многих из них пропадал стимул к усердным занятиям, так как за общими средними (усредненными) показателями терялись индивидуальные достижения.

Начиная с 1923 г. получает распространение система тестирования как средство контроля успеваемости учащихся. Созданием тестов занималась специально созданная тестовая комиссия при педагогическом отделе Института методов школьной работы. К весне 1926 г. были изданы первые тесты, составленные на основе американских аналогов. Однако уже в середине 30-х годов эксперимент с тестами был прекращен, а в 1936 г. система тестов была признана «буржуазной». В 1935 г. решением СНК СССР восстанавливается пятибалльная дифферен-

цированная словесная система оценок знаний, умений и навыков учащихся: «очень хорошо», «хорошо», «посредственно», «плохо» и «очень плохо». В 1944 г. приказом Наркомпроса вместе с качественной оценкой была введена соответствующая ей шкала баллов [3]. На рубеже 50–60-х гг. прошлого столетия оценка «посредственно» была заменена оценкой «удовлетворительно», и система оценок в общих чертах приобрела тот вид, который мы имеем сейчас.

Принятая в высшей школе России система оценивания знаний студентов унаследовала основные принципы традиционной системы определения академических успехов студентов и соответствует оценкам «отлично», «хорошо», «удовлетворительно», «неудовлетворительно», «зачет/незачет» и является понятной для каждого первокурсника: «отлично» – «пятерка», «хорошо» – «четверка», «удовлетворительно» – «тройка», «неудовлетворительно» – «двойка», «зачет/незачет» («зачет» все, что выше «двойки», «незачет» – это «двойка» или «неудовлетворительно»). При этом система оценивания знаний основывалась на анализе механизмов овладения студентом учебным материалом – соотношении уровня понимания изучаемого предмета как показателя творческого начала (самомышления) и способности к запоминанию изученного материала. Причиной посредственных успехов могли быть либо «некоторая слабость природных способностей, особенно слабость самомышления», либо «легкомыслие и праздное любопытство». Очевидно, что отличные или хорошие успехи в учении могли быть достигнуты на основе глубокого понимания изучаемого предмета. Чем выше уровень понимания, тем выше степень академических успехов.

Действующая система оценивания академических успехов студентов естественным образом содержит в себе требования к профессиональному уровню преподавателей. Ведь студенты могут рассчитывать на отличные или хорошие достижения

только при условии, если их учителя в совершенстве владеют «преподаваемыми науками» в «соединении с пламенной любовью» к ним. Учебный процесс, ориентированный на глубокое постижение изучаемых проблем, предусматривает возможность индивидуального академического сотрудничества преподавателей и студентов.

Объективная оценка академических успехов – это итог многопланового взаимодействия обучающегося с обучающим в условиях академической среды. Очевидно, что это сложная и неоднозначная задача, и целесообразность использования той или иной шкалы оценок зависит не только от содержания и трудоемкости образовательной программы, но и от целей и задач учебного процесса. Каждая оценка достижений учащихся должна сопровождаться вербальным описанием, гармонизированным с целями образовательной программы. В зависимости от того, на достижение каких задач ориентирована образовательная программа, содержание одного и того же уровня оценивания может быть различным. Так, например, в случае академической направленности программы при проектировании оценочных средств необходимо в первую очередь предусмотреть оценку способности обучающихся к творческой деятельности, их готовности вести поиск решения новых задач, связанный с недостаточностью конкретных специальных знаний и с отсутствием общепринятых алгоритмов. Если же образовательная программа имеет практическую направленность, то в процессе контроля усвоения учащимися отдельных модулей, дисциплин или прохождения ими практик должны учитываться все виды связей между включенными в них знаниями, умениями, навыками. Это позволяет оценивать не только их качество, но и степень общей готовности выпускников к будущей профессиональной деятельности.

Кроме того, повышение объективности оценки результатов обучения каждого отдельного студента предполагает наличие

элемента состязательности, когда есть возможность выявления лучших путем сопоставления количественных показателей, характеризующих индивидуальные достижения учащихся в группе, осваивающей определенную образовательную программу, т.е. когда в процедуру оценивания привносится сопоставительная составляющая.

Организация и содержание образовательного процесса становятся в настоящее время все более разнообразными и вариативными. Поэтому оценка академических достижений не может быть стандартной, безотносительной, безусловной. При этом главной задачей оценивания результатов освоения образовательных программ должно быть определение глубины и объема индивидуальных знаний, выявление характера личных усилий учащегося, содействие

корректировке его мотивационной сферы в соответствии с постоянно обновляющимся «академическим образцом», а также достижениями других учащихся. И, наконец, оценка должна влиять на траекторию последующего академического и карьерного продвижения выпускников.

С учетом вышеизложенного представляется целесообразным представить и непредвзято рассмотреть современную практику оценки академических достижений в образовательных системах развитых стран, а также модернизированные системы оценок, принятые в некоторых странах СНГ. Ниже приводятся сопоставительные таблицы систем оценок, иллюстрирующие общемировую тенденцию и существующие различия в подходах к проблеме (табл. 1, табл. 2).

Таблица 1

Шкалы оценок, используемые в ведущих западных странах, и их сопоставление с российской шкалой оценок
Великобритания (100-балльная шкала оценок с буквенным эквивалентом)

Национальная шкала оценок		Российская шкала
Итоговый рейтинг	Буквенная оценка	
65–100%	A-	Отлично
	A	
50–64%	B	Хорошо
45–49%	B-	
35–44%	C	Удовлетворительно
0–34%	D	Неудовлетворительно

Германия (6-балльная шкала оценок с качественным эквивалентом)

Национальная шкала оценок		Российская шкала
Количественная	Качественная	
1–1,5	Sehr gut	Отлично
1,6–2,5	Gut	Хорошо
2,6–3,5	Befriedigend	
3,6–4,0	Ausreichend	Удовлетворительно
4,1–4,3	Ausreichend	«Проходная»*
4,6–6	Nicht	Неудовлетворительно

* В отличие от РФ, во многих зарубежных странах отсутствует жестко установленный «нижний» показатель шкалы оценок, разделяющий оценки «удовлетворительно» и «неудовлетворительно». В приводимых ниже таблицах в качестве российского аналога соответствующему диапазону сопоставляемой иностранной шкалы приведен термин «проходная», что может восприниматься как «3-».

Соединенные Штаты Америки
(4-балльная шкала оценок с буквенным эквивалентом)

Национальная шкала оценок		Российская шкала
Количественная	Буквенная	
3,5–4,0	A	Отлично
3,0–3,4	B	Хорошо
2,0–2,9	C	Удовлетворительно
1,0–1,9	D	«Проходная»*
0,5–0,9	E	Неудовлетворительно
0–0,5	F	

Франция (20-балльная шкала оценок с качественным эквивалентом)

Национальная шкала оценок		Российская шкала
Количественная	Качественная	
16–20	Tres bien	Отлично
14–15,9	Bien	Хорошо
13–13,9	Assez bien	
10–12,9	Passable	Удовлетворительно
8–9,9	Admissible	«Проходная»*
0–7,9	Ajourne/Insuffisant	Неудовлетворительно

Таблица 2

Шкалы оценок, используемые в странах СНГ, и их сопоставление с российской шкалой оценок

Беларусь (10-балльная шкала оценок с качественным эквивалентом)

Национальная шкала оценок		Российская шкала
Количественная	Качественная	
10; 9	Отлично	Отлично
8; 7; 6	Хорошо	Хорошо
5; 4; 3; 2; 1	Удовлетворительно	Удовлетворительно

Украина (12-балльная шкала оценок с качественным эквивалентом)

Национальная шкала оценок		Российская шкала
Количественная	Качественная	
12; 11; 10	Отлично	Отлично
9; 8; 7	Хорошо	Хорошо
6; 5; 4	Удовлетворительно	Удовлетворительно
3; 2; 1	Неудовлетворительно	Неудовлетворительно

Казахстан (5-балльная шкала оценок с качественным эквивалентом)

Национальная шкала оценок		Российская шкала
Количественная	Качественная	
5	Отлично	Отлично
4	Хорошо	Хорошо
3	Удовлетворительно	Удовлетворительно
2	Неудовлетворительно	Неудовлетворительно
1	Полностью неудовлетворительно	Неудовлетворительно

Как видно из приведенных выше таблиц, общей тенденцией современной модернизации систем оценок является переход к количественной шкале, максимальное значение которой кратно 10 (100) или (реже) 12. Так, ряд стран СНГ и страны Балтии, в которых еще недавно использовалась единая 5-балльная шкала, в настоящее время используют новые шкалы оценок (см. табл. 2).

В отдельном рассмотрении нуждается Европейская система переводных (зачетных) кредитов (*European Credit Transfer and Accumulation System* – ECTS). Следует сразу же заметить, что её главной целью является не столько сущностная сторона вопроса оценивания академических достижений учащихся, сколько решение проблемы академической и профессиональной мобильности. Тем самым ECTS становится одновременно инструментом как оценки уровня освоения образовательной программы, академических результатов студента, так и их «перезачета» при переходе из одного учебного заведения в другое. Поэтому вузы, которые перешли на эту систему, выдают своим выпускникам дополнительное «европейское» приложение к диплому, существенно облегчая академическое признание полученных квалификаций в других странах [4]. При этом возникает сложная проблема разграничения академических кредитов, выражающих объем и трудоемкость выполненной работы, и оценок, характеризующих качество достигнутых результатов.

Опыт использования кредитов ECTS свидетельствует о том, что трудности появляются при сопоставлении индивидуальных уровней и результатов обучения, характеризующихся присущими каждой стране системами оценки знаний. Как известно, эти системы необычайно разнообразны: количественные, процентные, буквенные, качественные. Это исторически сложившееся различие усиливается вследствие происходящей во многих странах модерниза-

ции действующих систем оценки. Необходимо также отметить, что наличие одной и той же системы оценки в разных странах и даже в разных образовательных учреждениях одной страны не гарантирует их полной совместимости. Причина заключается в том, что в разных вузах практикуются разные традиции «оценивания» при одной и той же шкале оценки.

Осознание данных обстоятельств побудило структуры Европейского Союза и Совета Европы, занимающиеся проблемами академической мобильности, инициировать в 1998 г. разработку обобщенной шкалы оценки, которая нивелировала бы резкие расхождения между национальными шкалами оценки и сочеталась бы с системой кредитов ECTS. Предлагаемая шкала оценки обусловлена необходимостью эффективного применения ECTS. Она помогает интерпретации оценок, полученных в одном учебном заведении, при их сопоставлении с другой системой оценки. Шкала оценки ECTS опирается на комбинированное (совместное) использование качественных ключевых терминов и количественных оценок, предназначенных для облегчения восприятия этих ключевых терминов (табл. 3).

Количество предлагаемых оценок шкалы ECTS (всего семь, из них пять положительных) является результатом компромисса: меньшее количество не предоставило бы достаточной информации; большее – подразумевало бы труднодостижимый уровень точности и повлекло бы за собой ужесточение порядка определения оценки знаний учащихся. Совместное использование термина «отлично» и статистического концепта «10% лучших студентов» отражает двойной подход для достижения одной и той же цели. Такое определение оценки «отлично» никак не предписывается каждому учебному заведению; оно соответствует смысловому наполнению оценки «А», установленному согласно принятым консенсусным экспертным нормам шкалы ECTS. Выбор параметра в 10% яв-

Таблица 3

Предлагаемая шкала оценок ECTS

Оценка ECTS	Доля студентов, которые должны получить данную оценку	Определение
A	10%	Отлично: замечательный результат при нескольких незначительных недостатках
B	25%	Очень хорошо: результат выше среднего, несмотря на определенное количество недостатков
C	30%	Хорошо: в общем, хорошая работа, несмотря на определенное число значительных недостатков
D	25%	Удовлетворительно: добросовестная работа, содержащая, однако, значительные недостатки
E	10%	Проходная: результат соответствует минимально допустимым критериям
FX	-	Недостаточно (неудовлетворительно): необходима дополнительная работа для получения кредита
F	-	Недостаточно (неудовлетворительно): необходима значительная дополнительная работа

ляется итогом долгих поисков. Более узкий интервал был бы с трудом применим в некоторых учебных заведениях; более широкий привел бы к девальвации результатов действительно талантливых студентов [5].

В качестве возможного практического ориентира для российских пользователей ECTS можно воспользоваться экспертным соотношением различных систем оценки. Представленное ниже соотношение может рассматриваться как обобщенное приближение, достаточно объективно отражающее реальное соотношение различных систем оценки (табл. 4).

Таким образом, ECTS, выработанная для оценки и признания результатов обучения в рамках единого европейского образовательного пространства, стала не только действенным академическим, но и важным юридическим инструментом для признания образования, полученного в странах ЕС. Сразу заметим, что при таком подходе вряд ли можно вести речь об оценке уровня творческих успехов, достигнутого учащимся в результате глубокого усвоения и понимания фундаментальной

составляющей изучаемых предметов как показателя становления и развития творческой личности. Чрезмерная формализация оценивания академических успехов студентов превращает систему ECTS в набор формальных процедур, ориентируя ее прежде всего на оценку сформированности необходимых практических навыков, приобретаемых студентами в результате освоения учебных курсов, которые могут быть востребованы в будущей профессиональной деятельности. Более того, система ECTS подразумевает довольно низкий уровень требований к знаниям студентов. Свидетельством тому является наличие в шкале оценок уровней FX (2+) и F (2), которые в других системах оценивания академических успехов студентов считаются недопустимыми.

В Российской Федерации уже с начала 2000-х гг. высказываются мнения о необходимости модернизации российской системы оценки. Минобрнауки РФ в своих образовательных реформах все настойчивее стремится интегрировать отечественную систему в единое Европейское пространство высшего образования, в котором боль-

Таблица 4

Соотношение шкалы оценки ECTS, российской шкалы и шкалы оценки других стран (экспертное сопоставление)

Шкала ECTS	Действующая российская шкала	Распространенные в мире другие шкалы оценки, в которых максимальное число баллов равняется:		
		10	20	100
A	5	9–10	17–20	90–100
B	4	8–9	14–17	80–90
C		7–8	13–14	70–80
D	3	6–7	12–13	60–70
E		5–6	(9)10–12	50–60
FX	2	3–5	6–10	30–50
F		0–3	0–6	0–30

шинством стран приняты совершенно иные системы оценивания результатов обучения. Постепенно формируется ощущение того, что действующая в нашей стране система оценки не вполне соответствует новым условиям ее функционирования и поэтому нуждается в модернизации, прежде всего – в направлении расширения ее оценочного «диапазона».

В случае перехода к компетентностной модели подготовки специалиста возникает новая ситуация при оценке результатов обучения. Согласно ФГОС ВПО речь должна идти о разработке оценочных критериев достижения студентами компетенций на всех этапах обучения в вузе [6]. Имеется в виду не только оценка сформированности тех или иных компетенций как результата образования, но и текущая оценка, отражающая динамику их формирования. При этом, очевидно, оценивание академических успехов студентов отступает на второй план, а главными становятся критерии оценки компетенций. А компетенции, как известно, можно сформировать только действием. Компетенция конкретного сотрудника, помимо знаний, умений и навыков, включает ряд личностных характеристик, учитывающих не только специфические особенности профессии, должности, структуры организации (по существу, составляющие регламент модели поведения для достиже-

ния определенного результата), но и природные задатки каждого учащегося, эволюционирующие в способности. В действительности же речь идет о компетенциях специалиста в той или иной должности, которые представлены в виде должностной инструкции в сочетании с квалификационной характеристикой, содержащей набор требований для успешного осуществления профессиональной деятельности. Впрочем, проблема оценки компетенций, которой в последние годы уделяется столь большое внимание, стоит отдельно от других подходов к оцениванию достижений учащихся и требует более скрупулезного анализа.

Особое место здесь занимает рейтинговая оценка знаний студентов, которая уже довольно давно используется в образовательном процессе ряда стран Западной Европы и особенно США. Она выступает в качестве альтернативы по отношению к традиционной технологии контроля и оценки результатов учебной деятельности студентов. В настоящее время её ключевые элементы все более активно внедряются в образовательный процесс вузами РФ. С каждым годом рейтинговые процедуры завоевывают все большую популярность в ведущих вузах страны [7].

Наиболее интенсивно вытеснение оценок как единственных показателей успешности обучения происходит в результате

повсеместного введения различных вариантов рейтинга студентов. Как показывает опыт, рейтинговая система активизирует усилия обучаемых, существенно повышает их мотивацию к получению качественного образования и достижению высокого конечного результата. Использование рейтинга создает возможности для более полного учета индивидуальных особенностей студентов и их отражения в итоговых данных о результатах учебной деятельности. Кроме традиционных учебных показателей, характеризующих выполнение студентами стандартных требований, в образовательном процессе начинают учитывать также отношение учащихся к усвоению учебного материала, степень участия в научной и общественной работе и т.д. В этом случае появляется возможность прогнозировать дальнейшую деятельность будущих специалистов, предвидеть направление их будущего профессионального и личностного роста. Таким образом, введение рейтинговой системы предполагает качественное переосмысление целей и задач образовательного процесса и способа оценки его итогов. Это не замена одних баллов другими, а весьма сложный процесс, который связан с перестройкой привычного стиля и характера работы высшей школы.

Очевидно, внедрение рейтинга в практику учебных заведений на данном этапе не может проходить по единому сценарию, поскольку нет единой концепции этой проблемы и нет даже твердо устоявшейся терминологии. Пока что рейтинг устанавливается исходя из реальной потребности и на основе инициативы отдельных факультетов, вузов. Поэтому практика использования российскими вузами рейтинговой системы оценки опережает ее теоретическое и методологическое обоснование, не говоря уже об анализе возможных последствий, которые попросту не могут еще быть выявлены и оценены.

Использование рейтинговой системы стимулирует интенсивность и эффектив-

ность учебного процесса. Во-первых, она «держит на контроле» текущую успеваемость студента и тем самым значительно активизирует его самостоятельную работу; во-вторых, дает возможность более объективно и точно оценивать знания студента за счет использования масштабной и однозначно воспринимаемой 100-балльной шкалы оценок; в-третьих, служит основой для объективного ранжирования студентов, что особенно важно при переходе на многоуровневую систему обучения; в-четвертых, позволяет получать документированную информацию о выполнении каждым студентом конкретных видов учебной нагрузки, включая самостоятельную работу.

Благодаря рейтинговой системе, использующей оптимальную шкалу оценки, можно получать достаточно объективные данные о степени успешности обучения студентов относительно друг друга. Уже по истечении двух-трех месяцев можно выделить более сильных и более слабых студентов группы. Это дает преподавателям и администрации объективные критерии для эффективного педагогического воздействия с целью поощрения лучших и своевременного «подтягивания» отстающих. Использование рейтинга позволяет также снижать возможность получения незаслуженной (случайной) оценки по изучаемой теме, поскольку результирующая оценка учитывает работу студента в течение всего учебного периода. В то же время использование рейтинговой системы существенно повышает стремление студентов к приобретению знаний, что, в конечном счете, способствует повышению качества подготовки специалистов. В условиях рыночных отношений итоговый рейтинг студента-выпускника может быть критерием для работодателей при подборе кадров и оформлении трудовых отношений.

В заключение следует отметить, что в любой современной системе оценки до настоящего времени в значительной степени игнорируется одно из главных требований

– учет индивидуальных особенностей учащихся. Речь идет не о требованиях к качеству, объему знаний и уровню формирования умений (они должны быть одинаковыми для всех учащихся), а об учете индивидуальных личностных и психофизиологических качеств учащихся. Этого можно достичь, если предоставлять учащимся право на индивидуальный темп продвижения по программе и самостоятельный выбор варианта изучения курса [8].

Вместе с тем главной проблемой остается создание такой системы оценивания академических достижений учащихся, на основе которой оценка успешности в образовании могла бы в определенной степени быть гарантией успешности последующей жизни выпускников. Предпринимаются попытки решить эту проблему в рамках компетентностного подхода. Возможно ли это?

Литература

1. Кириллов В.К., Дубровина И.В., Донина О.И., Гольшев И.Г. Традиционная и модульно-рейтинговая системы мониторинга качественных показателей знаний и умений обучающихся: отечественный и зарубежный опыт. М., 2005. С. 11.
2. Очерки истории российского образования. М., 2002. Т. 2. С. 252.
3. Казакова И.А. Система оценивания знаний в историческом аспекте // Высшее образование в России. 2011. № 6. С. 153–157.
4. SOCRATES PROGRAMME. Diploma Supplement (DS) Label for the academic years 2004/2005–2006/2007.
5. Сенашенко В.С., Ткач Г.Ф. О системах оценки академических успехов и результатов обучения студентов // Известия МАН ВШ. 2012. № 1 (59). С. 196.
6. Якимова З.В., Николаева В.И. Оценка компетенций: профессиональная среда и вуз // Высшее образование в России. 2012. № 12. С. 13–22.
7. Михайлов О. «Подводные камни» рейтинговой системы // Высшее образование в России. 2008. № 8. С. 29–34; Перевощикова Е.Н. Рейтинговая система оценки подготовки бакалавров // Высшее образование в России. 2012. № 6. С. 40–47.
8. Сазонов Б.А. Балльно-рейтинговые системы оценивания знаний и обеспечение качества учебного процесса // Высшее образование в России. 2012. № 6. С. 28–40.

1. Кириллов В.К., Дубровина И.В., Донина О.И., Гольшев И.Г. Традиционная и модульно-рейтинговая системы мониторинга качественных показателей знаний и

**В.А. ПРОХОРОВ, профессор
Северо-Восточный федеральный
университет им. М.К. Аммосова**

Некоторые вопросы модернизации инженерного образования

В статье рассматриваются проблемы практического внедрения уровневого инженерного образования, предложения по его фундаментализации, вопросы подготовки специалистов на уровне повышения квалификации с участием производства, вопросы формирования новой версии ФГОС.

Ключевые слова: инженерное образование, фундаментализация, образовательная программа, модернизация образования

Состояние рынка продукции инженерного труда в стране показывает, что Россия на многих направлениях техники и технологий отстала от мировых лидеров [1]. В стране продолжается выпуск неконкурентоспособной продукции недолжного каче-

ства и высокой стоимости, определяемой низкой производительностью и неэффективностью труда. Одной из основных причин такого положения является несоответствие содержания высшего инженерного образования задачам развития экономики