

ПАВЛОДАРСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

МАГИСТРАТУРА

Кафедра «Педагогика »

Магистерская диссертация

**НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ
УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ
НА РЕГИОНАЛЬНОМ УРОВНЕ**

540350 «Педагогика»

исполнитель

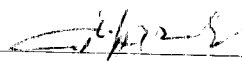


Бексеитова Б.М.

(подпись, дата)

научный руководитель

профессор



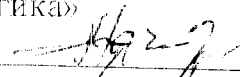
Мачнев Н.Ф.

(подпись, дата)

Допущено к защите:

Зав. каф. «Педагогика»

профессор



Мачнев Н.Ф.

(подпись, дата)

Павлодар, 2005

Содержание

Введение

- I. Научные основы управления качеством образования**
 - 1.1. Понятие управления качеством образования**
 - 1.2. Состояние проблемы в зарубежных странах**
 - 1.3. Тестирование как средство мониторинга качества образования**
- II. Опыт управления качеством образования на региональном уровне**
 - 2.1. Мониторинг качества образования**
 - 2.2. Система коррекционной работы со школьниками выпускных классов**
 - 2.3. Результаты совершенствования учебного процесса в экспериментальных классах**

Выводы и предложения

Приложения

Использованная литература

Введение

Актуальность исследований

Республика Казахстан с провозглашением национального суверенитета строит демократическое правовое государство и открытое гражданское общество, обеспечивающее соблюдение прав и свобод человека, духовное обновление общества, формирование социально-ориентированной рыночной экономики, интеграцию в мировое сообщество и образовательное пространство.

Государственная политика в области образования со дня обретения независимости строится на основе двух взаимосвязанных проблем. Это, с одной стороны, сохранение всего положительного в области образования, которое было накоплено за годы, когда Казахстан входил в состав Советского Союза, а с другой - необходимость внедрения новых положений на этапе переустройства экономики и общества в государстве, получившем независимость [1].

Проведение в эти годы реформы образования коснулось форм и содержания образования. Наряду с традиционными школами стали развиваться инновационные учебные заведения.

Реформа школы, проводимая в республике, прежде всего изменит саму цель, как основополагающий компонент системы. Сегодня она сформирована как становление такой личности, которая будет свободна на основе полученных знаний свободно ориентироваться, самореализовываться, саморазвиваться и самостоятельно принимать правильные решения в современной быстроизменяющейся, жизненной ситуации.

Для того, чтобы гарантировать конституционные права граждан Республики Казахстан на получение среднего образования, соответствующего требованиям широкого образовательного пространства, а также в целях недопущения произвола в реализации государственной образовательной политики в Республике Казахстан с 1994 года поэтапно вводятся общеобразовательные стандарты среднего образования.

Выполнение школьниками требований стандартов свидетельствуют о приобретении ими необходимых знаний, умений, навыков и формирований у них ценностных отношений, обеспечивающих:

- адаптацию к окружающей природной и социальной среде, формирование нового социального статуса – ученика, школьника;
- овладение разными видами деятельности (игровой, учебной, трудовой, общения и др.);
- формирование личностного отношения к окружающему, этических и нравственных норм;
- определенный уровень общей эрудиции, характеризующей готовность к дальнейшему обучению.

В настоящее время оценка достижений учащихся ведется школами в виде переводных экзаменов из класса в класс и государственных экзаменов в основной и средней школе.

Одной из задач, рекомендованных Дакарским всемирным форумом по образованию является то, что правительствам следует более активно изыскивать альтернативные и новаторские пути расширения ресурсов в поддержку базового образования и разрабатывать четко определенные стратегии, достижению которых они должны проявлять подлинную приверженность [2].

В Казахстане на этапе реформирования всей образовательной системы необходима оценка эффективности образования, так как новые условия жизни требуют более адекватного дифференцированного подхода. Введение системы мониторинга очень своевременно, так как позволяет определить первоочередные задачи, стоящие перед обществом и государством в образовании при интенсивном переходе на национальный язык, при введении новых учебных материалов, учебных планов, новой схемы финансирования и т.д. Также интенсивно проводится информатизация учебного процесса на основе распоряжения Президента Республики Казахстан [3].

Одним из пунктов реализации данной программы является внедрение новой модели формирования студенческого контингента, единая для всех высших учебных заведений. С 2003 года она переросла в единое национальное тестирование, которое является единым как выпускной экзамен для школьников, оканчивающих школу, так и вступительным для поступления в учебные заведения.

Знаковыми в реформировании образования является принятие в 2004 году Государственной программы развития образования в Республике Казахстан на 2005-2010 годы. Она разработана в соответствии с Посланием Президента Республики Казахстан народу Казахстана от 19 марта 2004 года «К конкурентоспособному Казахстану, конкурентоспособной экономике, конкурентоспособной нации». В данной программе отмечается, что зарубежный опыт реформы в общеобразовательной школе свидетельствует об увеличении сроков обучения до 12 – 13 лет, внедрение системы внешней оценки учебных достижений и профильного обучения учащихся старшей ступени. Вместе с позитивными изменениями в средней школе результаты комплексного тестирования показывают невысокий уровень знания абитуриентов. Доля получивших неудовлетворительные оценки в течение 5 лет по Казахстану остается неизменной и составляет 28-30% [5]. Это является свидетельством того, что знания значительной части учащихся не соответствуют стандартам образования. В аналитическом разделе программы также отмечается, что действующая система статистики Министерства образования и науки не соответствует современным требованиям, как в содержательном, так и в технологическом аспекте. Одними из причин создавшейся в системе образования ситуации признаются:

- преобладание в оценке качества образования процедур, не обеспечивающих объективность;
- недостаточная восприимчивость системы образования к нововведениям, приверженность к устаревшим принципам содержания и формирования и формирования структуры образования;
- недостаточная разработанность инструментариев, методик и технологий оценочной деятельности в образовательной сфере;
- отсутствие единой информационной инфраструктуры образования, включающей в себя систему управления образованием.

По мнению Т.О. Балыкбаева «результаты тестирования абитуриентов, полученные в ходе приемной комиссии в вузы, являются ценным педагогическим материалом, на основании которого можно повысить эффективность учебного процесса, как в среднем, так и в высшем звене республиканской системы образования [6].

Следует отметить, что внедрение тестирования в практику отбора студенческого контингента освобождает от ряда актуальных проблем. Так, например, для организации тестирования требуется меньшее количество материальных и трудовых затрат; оно представляется наиболее управляемым способом определения уровня знаний и умений абитуриентов. В настоящее время в Казахстане накоплен довольно обширный банк данных тестовых заданий по различным предметным направлениям. Все имеющиеся тесты многовариантные. Отобран квалифицированный персонал для проведения тестирования. Эти факторы создают все условия для проведения тестовых испытаний для достаточно большого количества кандидатов в студенты. Сравнение затрат на тестирование по сравнению с затратами на другие известные способы организации отбора студентов, с учетом значительного увеличения массовости и централизации тестирования свидетельствует о возможности значительного уменьшения финансирования со стороны государства мероприятий, связанных с деятельностью приемных комиссий вузов.

Внедрение тестирования в практику отбора студенческого контингента накладывает отпечаток и на деятельность педагогов в среднем общеобразовательном звене. Действительно, централизованное тестирование, являясь независимой экспертизой, усиливает персональную ответственность каждого школьного педагога за конкретные результаты своей педагогической деятельности. Создается мотивация для образовательного обеспечения требований государственного образовательного стандарта всеми учащимися и педагогами в рамках среднего образования.

Цель исследования. Разработать научно-педагогические основы управления качеством образования на региональном уровне.

Задачи исследования.

1. Установить эффективные технологии для ведения мониторинга качества образования;

2. Разработать методику использования результатов единого национального тестирования для оценки соответствия знания учащихся стандартам образования;

3. Разработать комплекс мероприятий для повышения уровня соответствия знаний учащихся стандартам образования ;

4. Проследить эффективность внедрения корректирующих мер на базе экспериментальных школ.

Научная новизна и теоретическая значимость исследования состоят в том, что в диссертации:

- обосновывается возможность мониторинга качества обучения в средней школе на основе результатов единого национального тестирования;

- разработана методика определения плохоусвоенных тем;

- показан комплексный подход в управлении качеством образования на региональном уровне.

Практическая значимость:

- разработана и внедрена в школы методика определения плохоусвоенных тем по предмету;

- внедрены в школы комплекс мероприятий по повышению качества образования;

- в результате внедрения результатов исследования в экспериментальных школах улучшились результаты ЕНТ, т.е. соответствие знаний выпускников стандартам образования

Положения, выносимые на защиту:

1. Методика определения плохоусвоенных тем по предмету на основе результатов ЕНТ;

2. Комплекс мероприятий по управлению качеством обучения на региональном уровне;

3. Результаты внедрения предложенных мероприятий в экспериментальных школах по данным ЕНТ.

Апробация работы. Основные результаты исследований были доложены и получили положительную оценку на международной научно-практической конференции в г. Павлодар – 2004г. Всего опубликовано 5 статей, в т.ч. 2 в изданиях ВАК.

Структура диссертации. Работа состоит из введения, двух разделов, выводов и предложений, приложений, списка использованных источников.

Основное содержание работы

I. Научные основы управления качеством образования.

1.1. Понятие управления качеством образования

В свете многочисленных проблем, которые ставит перед нами будущее, образование является необходимым условием для того, чтобы дать человечеству возможность продвигаться вперед к идеалам мира, свободы и социальной справедливости.

Проблема общего среднего образования, относящегося к школьному периоду, является актуальной проблемой. Современное образование является участником зарождения нового всемирного сообщества, и оказалось в самом центре проблем, связанных с развитием личности и различных сообществ.

Особенностью современного этапа развития образования является ведущая роль умственной деятельности, переход к когнитивному обществу, эндогенным процессам, предопределяющим новые открытия и их использование в различных областях человеческой деятельности.

Задача образования состоит в обучении функциональной, научной и технологической грамоте всех молодых людей, получающих образование. Немаловажное значение имеет процесс передачи и освоения общей культуры, успешность и эффективность которого в значительной мере зависит от интереса обучаемых, их мотивации. Она является ключом к обучению в течение всей жизни, поэтому главным становится развитие вкуса к учебе и получение удовольствия от учебы.

Учитывая вышеизложенное, основная проблема, которую решает общество в сфере образования, может быть сформулирована следующим образом: необходимо найти равновесие. Более корректно было бы говорить о процессе уравнивания образовательных систем во всех их составляющих, которые существуют под воздействием ряда факторов: политических, экономических, социальных, административных и др. для достижения их стабильности и равновесия необходимы соответствующие средства и технологии.

Главным средством может быть разработанная система измерителей качества образования, которая бы выявляла условия повышения успеваемости учеников, их более эффективного приобщения к активной жизни; уровень целей и задач, распределение полномочий и управления, автономии и ответственности образовательных учреждений; концепции и реформы школьных программ и методов обучения.

По выражению Р. Киплинга, образование – важнейшее из земных благ, если оно наивысшего качества. В противном случае оно совершенно бесполезно.

Вопрос о качестве образования, которое дает школа, был актуальным во все времена. Последние годы проблема обострилась, и тому есть несколько причин: [7]

1. Возникновение новых разнообразных систем ценностей на фоне прогрессирующей деидеологизации образования, кризиса прежних систем ценностей.

2. Стал осуществляться последовательный и необратимый переход от единообразия учебных программ, учебников, учебных заведений к их разнообразию.

3. Развитие в последние годы новой области научного знания – менеджмента в образовании и, таким образом, появление возможности использовать разработанные управленческие технологии и механизмы в разных областях и по отношению к разным объектам, в том числе и к такому важному, как качество образования.

Что же такое «качество образования»? Слово «качество» производно от слов «как», «какой», «обладающий какими качествами». В практике обычно пользуются одной из двух трактовок – философской или производственной.

Философское понимание качества образования показывает то, что отличает образование от других социальных явлений, систем, видов деятельности. Фактически это синоним термина «образование», поскольку речь идет о его сути.

Для решения цели и задач нашей работы большее значение имеет производственная трактовка, где ключевым для нас становится понятие «качество продукции» как совокупность существенных потребительских свойств этой продукции, значимых для потребителя.

В брошюре «Концепция управления качеством образования» предлагается следующая трактовка понятия качества образования: «Под качеством образования на уровне ученика будет пониматься определенный уровень освоения содержания образования, физического, психического, нравственного и гражданского развития, которого он достигает на различных этапах образовательного процесса в соответствии с индивидуальными возможностями, стремлениями и целями воспитания и обучения» [8].

В докторской диссертации В.П. Панасюка «Качество школьного образования» рассматривается, как такая совокупность его свойств, которая обуславливает его способность выполнять выдвинутые обществом задачи по формированию и развитию личности в аспектах ее обученности, воспитанности, выраженности социальных, психических и физических свойств [9].

Шишов С.Е., Кальней В.А. [10] отмечают, что качество само по себе не может быть конечным результатом. Оно лишь средство, с помощью которого выявляется соответствие конечного продукта стандарту. Качество как понятие относительное имеет два аспекта. Первый – это

соответствие стандартам или спецификации. Второй – соответствие запросам потребителя.

Возможной причиной загадочной природы понятия качества является то, что это понятие – динамическое. Кроме того, эмоциональная и моральная сила, присущие слову «качество», смущают «потребителей качества». Однако от различного понимания сущности, «качества образования» зависят практические результаты, и это является причиной необходимости их обсуждения.

Образовательный процесс, как известно, многосторонен, многоаспектен, сложен и противоречив, а потому и его результаты также разносторонни, сложны, противоречивы, диалектически взаимосвязаны и взаимодействуют друг с другом. В работе с результатами образования трудностей много: многие результаты образования трудно определяемы, для их фиксации, как правило, нужны специальные измерения, описания, характеристики, параметры и т.д.; оценить образовательную деятельность по результатам однозначно как только положительную или только отрицательную нередко невозможно, поскольку сами результаты могут быть оценены, с одной стороны, как положительные, с другой – как отрицательные или же положительный эффект образовательного процесса в одном обязательно производит отрицательный эффект в другом; результаты образования очень трудно интегрируются, а иногда даже не суммируются, что приводит к большим трудностям в оценке образовательного процесса и его управлении.

Для облегчения этой работы государством создаются государственные образовательные стандарты, которые для расширения возможностей учреждения образования содержат государственный компонент и компонент по выбору. Напомним, образовательный стандарт – это эталонный уровень образования, необходимый для данного общества в определенный исторический отрезок времени. Государственный образовательный стандарт – это образовательный ценз, уровень, который должен быть достигнут личностью для получения соответствующих документов об образовании.

Качество образования определяется не только количеством и качеством знаний, но и качеством личностного, духовного, гражданского развития подрастающих поколений. И именно в этом его главная общественная ценность. Поэтому образовательный стандарт используется лишь для определения уровня обученности, то есть уровня образованности исключительно в когнитивной области по тому или иному учебному предмету.

Каковы же положительные и отрицательные стороны образовательных стандартов? Конечно же, наличие госстандартов образования -- это один из способов защиты интересов детей при переходе из одного образовательного учреждения в другой и при переезде из одной области в другую. Стандарты призваны обеспечить единство образовательного пространства страны, которые представляют собой один

из инструментов управления, позволяющих контролировать уровень обученности детей в стране, и в этом смысле они выступают фактором влияния на качество образования. В определенной мере стандарты помогают поддерживать нужный уровень обученности детей в стране.

Последовательная работа над совершенствованием стандартов подготавливает нас к введению и освоению единого национального тестирования при окончании школы и поступлении в вузы.

С другой стороны, до тех пор, пока не будет решен принципиальный вопрос с выбором образовательного минимума содержания обучения, сами понятия «государственный», «по выбору» стандарты будут весьма условны и приблизительны.

Для управления качеством образования важное значение имеет оценка деятельности образовательного учреждения, одним из интересов которого является мониторинг. Под мониторингом качества обучения мы понимаем совокупность непрерывных контролирующих действий, позволяющих наблюдать и корректировать по мере необходимости продвижения ученика от незнания к знанию.

Мониторинг рассматривается в теории социального управления как одно из важнейших, относительно самостоятельных звеньев в управленческом цикле. В рамках мониторинга проводится выявление и оценивание проведенных педагогических действий. При этом обеспечивается обратная связь, осведомляющая о соответствии фактических результатов деятельности педагогической системы ее конечным целям.

1.2. Состояние проблемы в зарубежных странах.

Состояние контроля и оценки эффективности деятельности в системах образования зарубежных стран очень разнообразно.

Проследим механизмы контроля и оценки эффективности деятельности в системах образования европейских стран.

Контроль знаний учащихся в Европе является наиболее часто употребляемым и естественным элементом учебно – воспитательного процесса. «Учителя ежедневно контролируют работу учащихся путем устных опросов в классе и путем оценки письменных работ» [11].

Эта неформальная оценка, которая преследует чисто педагогическую цель в рамках деятельности учебного заведения, относится к естественным нормам, учитывая то, что результаты каждого учащегося должны быть как минимум средними. Другими словами, выставленная преподавателем оценка почти всегда показывает «нормально», что, очевидно, ограничивает ее ценность.

Чтобы быть использованными с той или иной целью, результаты оценки должны иметь три качества: они должны быть «валидными» (четко соответствовать программам преподавания), жестко объективными и стабильными (т.е. не подверженными изменениям, независимыми от

времени или от характера экзаменующего) и наконец «доступными» (т.е. время, научные силы и средства на их разработку и проведение должны быть доступны данному государству) [12].

Все это делается в целях оптимизации результатов постоянного контроля, позволяющего создать картину учебной деятельности и достижений учащегося. В последнее время процедура внутреннего контроля в рамках деятельности учебного заведения практикуется в большой степени в сравнении с внешними оценками. Именно в этом направлении надо рассматривать и вычленять остальные элементы. Совершенно очевидно, что внешняя система оценки знаний учащихся, направленная на их отбор и определение их места в образовательном процессе, в значительной степени сузилась, тогда как селективная роль внешней оценки в процессе доступа к высшему образованию и к рынку труда, наоборот, приобрела большую значимость.

В Словении «переход из одного класса в другой определяется оценками, выставленными преподавателем по средней шкале от 3 до 5 (пятерка является наиболее высокой оценкой). Эта оценка выводится по результатам работы один раз в полугодие. Переход в следующий класс требует получения достаточного количества баллов на всех уровнях». Учащиеся, которые получают оценку «единица» по результатам учебного года, по большинству дисциплин имеют возможность пересдать экзамены (организованные и оцениваемые преподавателем) до начала следующего учебного года [13].

В Австрии «постоянный контроль обязателен в течение всего процесса обучения, и соответствующий преподаватель имеет право определять его содержание, периодичность и оценку». Контроль за деятельностью учащихся может также осуществляться путем устного опроса, объявленного заранее; письменные зачеты разрешены только в таких дисциплинах, как языки, математика и некоторые другие, где письменные работы имеют особое значение. Начиная с 1974 года, легализовано проведение письменных тестов почти во всех предметах учебной программы [14].

В Польше ученики средней школы переходят в следующий класс в том случае, если они к концу года получают среднюю оценку по всем обязательным предметам. В отдельных случаях педагогический Совет учебного заведения может подвергнуть потенциальных второгодников еще одному проверочному тесту [15].

В Испании во втором цикле среднего образования «процесс оценки знаний учащихся является постоянным и рассматривается как один из элементов образования. Он осуществляется отдельно в каждом классе учителем, а также группой преподавателей соответствующих дисциплин. При оценке учитывается прогресс каждого ученика в соответствии с его возможностями. Ученики, получившие неудовлетворительные оценки в ходе этого постоянного контроля, должны в конце года сдать экзамены по определенным дисциплинам. Что касается классов второго цикла (иначе говоря, выпускных классов), контроль знаний состоит в сдаче

обязательных экзаменов по всем основным дисциплинам. Эти экзамены проводятся два раза в год, и учащиеся, дважды не сдавшие экзамены, должны остаться на второй год [16].

В Литве «постоянный контроль в настоящее время основывается на сопоставимости результатов по различным дисциплинам, имеющим одинаковую значимость, с учетом определенных требований для каждого из предметов. В ближайшем будущем основными критериями оценки знаний учащихся будут являться стандарты, определенные на национальном уровне [17].

В Норвегии «в первом цикле среднего образования оценка знаний учащихся осуществляется два раза в год по обязательным предметам обучения. В течение года письменные работы, проекты и другие виды деятельности также оцениваются. Письменные экзамены, тематика которых определяется в конце девятого года обучения, по трем предметам: норвежский язык, английский язык и математика [18].

В Болгарии «знания и навыки учащихся оцениваются путем письменных и устных работ, а также посредством различных форм постоянного контроля. Текущий контроль обеспечивается преподавателями, а периодический контроль преподавателями и государственными органами управления образования. Результаты обучения оцениваются в конце каждого семестра учебного года и соответствующего цикла. Считается, что учащийся успешно закончил школу, если его средняя годовая оценка по всем основным преподаваемым дисциплинам не ниже удовлетворительной [19].

Во Франции в колледжах оценка результатов деятельности учащегося при переходе из одного класса в другой производится классным Советом и может осуществляться с согласия родителей. В частности, это касается возможности оставить учащегося на второй год, сдачи экзаменов экстерном и выбора направлений обучения [20].

Однако во многих странах системе оценки знаний на национальном уровне (внешний контроль деятельности) придается большее значение, чем контролю знаний учащихся, осуществляемому на уровне учебного заведения (внутренний контроль).

Англия является одним из ярких примеров этой новой тенденции. В сфере образования основным элементом деятельности правительства является признание необходимости повышения общего уровня образования и профессиональной подготовки. Исходя из этого, за последние годы был предпринят целый ряд мер: разработаны новые национальные стандарты образования, введена обязательная оценка знаний учащихся, соответствующая этим стандартам (она проводится в 4 этапа), повышена ответственность общеобразовательных учреждений в сфере содержания образования и управления. В современной Англии существует шкала, состоящая из 10 уровней, определяющих качество работы учебного заведения по каждому из преподаваемых предметов. Первый уровень касается учащихся 5-7-летнего возраста и охватывает большинство

учащихся. Последний, 10-й уровень - самый высший - достигается меньшинством учащихся возрастной группы до 16 лет. На основании 4-го уровня программы учащиеся должны сдать экзамен на получение сертификата об общем среднем образовании. Официальные письменные экзамены предусмотрены по сложности на третьем уровне. На этих экзаменах учитывается мнение преподавателя относительно работы своих учащихся. Различные типы оценки знаний учащихся направлены на то, чтобы четко информировать учебные заведения, самого учащегося и его родителей относительно результатов, полученных на каждом этапе прохождения программы обучения.

Таким образом, в Англии оценка знаний учащихся является одним из главных механизмов, позволяющих добиться достижения образовательных стандартов, определенных правительством [21].

В Шотландии политика в сфере оценки знаний учащихся постепенно поворачивается в сторону внешнего контроля. «Региональные власти, ответственные за образование, достигли договоренности о прохождении школьниками контрольных зачетов национального уровня, позволяющих оценивать уровень знаний по английскому языку и математике. Эти зачеты проводятся в два этапа - в возрасте восьми и двенадцати лет. Помимо этих тестов, согласованных с местными властями и педагогической общественностью, учащиеся 8, 11 и 14 лет в последние годы сдают тесты по этим предметам, а учащиеся в возрасте 14 лет также еще и по научным дисциплинам». Согласно рекомендациям доклада Дауннинга, работа учебного заведения по выработанным стандартам оценивается в соответствии с поставленными целями и задачами на трех направлениях: разработка программ, организация учебной деятельности и эффективность расходования бюджетных средств. Эти три подхода детально описаны для четкого информирования учащихся относительно знаний и навыков, которые они должны достигнуть в рамках этих подходов. Полученная оценка отражает результаты каждого учащегося относительно общих национальных стандартов и не сопоставляется с результатами других учащихся» [22].

Так же как в Англии, в Шотландии в большей степени внутришкольный контроль был заменен внешним контролем. Надо отметить, что многие страны движутся в этом направлении.

Во Франции, «исходя из необходимости создания механизма постоянного наблюдения за результатами работы учащихся и оценки этих результатов, с начала 80-х годов реализуется программа периодической оценки деятельности и уровня знаний учащихся по целому ряду дисциплин на различных этапах обучения (по окончании 5-го года обучения, переход в 4-й уровень, окончание 3-го класса и переход во 2-й и т.д.). Такая экспертная оценка осуществляется путем изучения результатов деятельности нескольких тысяч учащихся, а подчас и всего потока на том или ином уровне». Одновременно во Франции была создана система педагогической ориентации «...с целью разрешить преподавателям

определять уровень знаний учащихся на основных этапах обучения. В 1989 году был введен обязательный контроль знаний по французскому языку и математике на втором уровне начального обучения в общеобразовательной школе. Затем в 1992 году были введены экзамены по французскому языку, математике, истории и географии и первому иностранному языку при переходе во вторые классы среднего образования в лицеях общего и технического образования. Что касается учреждений профессионального образования, то там экзамены сдаются по французскому языку, математике, наукам и технологиям или экономике и управлению» [23].

В настоящее время Департамент оценки знаний и перспектив развития образования Министерства образования Франции разрабатывает механизмы оценки знаний, которые могут использоваться преподавательским составом. Эти механизмы будут доработаны в ближайшие годы и смогут быть использованы в колледжах - как минимум при оценке знаний по французскому языку и математике.

Таким образом, во Франции в ближайшее время будет разработана смешанная система контроля знаний учащихся: внутренняя, определяемая и проводимая учителями в рамках деятельности образовательного учреждения, и единая внешняя система на национальном уровне. В любом случае французская ситуация в значительной степени отличается от английской практики.

Во Франции оценка знаний учащихся имеет более длительный период, и авторы подхода расценивали это как механизм, способствующий деятельности учителей и образовательных учреждений в большей степени, чем желание поддержать систему контроля и оценки знаний, исходящих сверху. Помимо этого был предпринят ряд мер для того, чтобы оборудование и кадровое обеспечение учебного заведения не влияли на результаты оценки его деятельности. Такая новая политика направлена на то, чтобы не способствовать развитию конкуренции учебных заведений для получения дополнительных ресурсов или зачисления новых учащихся.

В Нидерландах властные полномочия, которые имело Правительство в плане определения уровня образования среднего звена, выразившиеся в централизованном подходе к экзаменам и назначению внешних экзаменаторов для устных экзаменов, в настоящее время значительно сократились после создания системы внутренних школьных зачетов, которые проводятся в рамках самого учебного заведения в выпускных классах. Результаты, полученные учащимися на этих экзаменах, зачитываются как 50% общей оценки его работы. В любом случае тот факт, что централизованный подход к оценке знаний учащихся осуществляется центральным институтом оценки знаний (СИО), говорит о том, что централизованный подход в этой сфере сохраняется за государственными структурами.

В то же время во всем, что касается второго цикла профессионального образования, контроль за определением уровня подготовки учащихся со

стороны правительства был усилен. Так, правительство определяет общую шкалу минимальных стандартов уровня подготовки для учебных заведений и инспекционных служб, которые обязаны следить за соблюдением этих стандартов. Однако этот подход имеет мало шансов быть примененным во всей системе среднего образования, так как блок частного образования выступает за то, чтобы его интересы были учтены и в системе профессионального образования [24].

Таким образом, в рамках реформы второго цикла среднего образования основные программы определяются правительством. В них четко обозначены цели, но не содержатся требования по уровню подготовки и необходимым нормам в рамках экзаменационной политики.

Теперь мы хотели бы дать несколько примеров, иллюстрирующих состояние дел в этой сфере в странах Центральной и Восточной Европы.

В Словении система оценки знаний и экзаменов в настоящее время является децентрализованной и определяемой конкретным учебным заведением. Преподаватели сами организуют и оценивают уровень подготовки своих учащихся. В то же время многочисленная критика против такой системы привела к тому, что недавно созданное бюро по образованию и спорту разрабатывает новые подходы к оценке знаний учащихся, способствующих сохранению национальных интересов и гарантирующих единый подход к оценке знаний учащихся во всех учебных заведениях страны. В настоящее время эта реформа касается в основном введения государственных экзаменов на уровне окончания среднего звена образования. Власти Словении определили стандарты по восьми общеобразовательным дисциплинам среднего цикла, которые называются «MATURA» [25].

В Эстонии контроль, осуществляемый преподавателем самостоятельно, запрещен. Для оценки знаний учащихся учитель исходит из определенных государством общенациональных требований. Таким образом, объективная оценка знаний учащихся, основанная на примере европейских стран, начала постепенно реализовываться в учебных заведениях Эстонии. Однако надо отметить, что на сегодняшний день Эстония не располагает общенациональными стандартами для оценки знаний учащихся. В настоящее время национальный Департамент образования разрабатывает новые методы и подходы к оценке знаний учащихся, которые могут стать основой для определения на национальном уровне знаний учащихся. В любом случае одним из основных подходов к этой новой системе оценки знаний является в большей степени определение способности учащихся к творческой деятельности, чем к механическому запоминанию предложенных материалов. До сих пор в системе оценок знаний учащихся доминировал этот подход [26].

В Румынии «в настоящее время в системе среднего образования довольно трудно проводить оценку уровня знаний учащихся и его эффективности». В то же время в недавно принятом законе об образовании сформулированы политические подходы относительно контроля знаний

учащихся. В 1991-1992 гг. Министерство образования при содействии Института педагогических исследований разработали систему оценки знаний учащихся на национальном уровне, которая может быть применена для различных предметов школьного цикла [27].

В Литве планируется в ближайшее время ввести параллельно с существующими методами оценки знаний учащихся общенациональные стандарты, которые будут служить основными критериями оценки знаний учащихся. Эти стандарты будут затрагивать как начальное, так базовое и среднее образование. С этой целью предусматривается создание необходимых механизмов оценки знаний на данных уровнях образования. «В настоящее время не существует еще системы глобальной и национальной оценки уровня образования учащихся» [28].

В Чехии государственные службы заняли жесткую позицию по вопросу оценки знаний учащихся. Этот подход непосредственно затрагивает вопросы выработки образовательной политики по приданию большей автономии образовательному учреждению. Оценка знаний и гарантия качества образования составляют основной результат деятельности учебных заведений, имеющих высокую степень автономии. Общий подход к оценке знаний учащихся должен предусматривать, помимо традиционных внутренних и внешних форм контроля, осуществляемых на уровне самого учебного заведения и инспекции, другие формы оценки, такие как внутренний самоконтроль деятельности образовательного учреждения [29]. «Государство должно определять педагогические стандарты каждого уровня образования, которые должны служить для выработки программ обучения» [30]. Этот подход создает условия, при которых деятельность учебного заведения тесно связана с общими государственными и внутренними стандартами самого учебного заведения.

В других странах, таких как Албания, Польша и Украина, на сегодняшний день еще нет ясной политики и определенных механизмов оценки знаний учащихся. Однако в этих странах существует сформировавшееся мнение о том, что государственная система образования не может нормально функционировать без отработанных механизмов оценки знаний учащихся, так как государственный механизм не может исполнять своих функций в сфере образования без соответствующей системы контроля.

Помимо этого в странах, где существует система второгодничества, структуры управления образованием делают все возможное, чтобы не увеличивать количества учащихся, оставляемых на второй год. Что касается среднего образования, то в мировой практике сегодня общепризнанно, что, как и в системе начального образования, второгодничество не влияет на улучшение знаний соответствующих учащихся. Более того, эта практика имеет обратный эффект - эффект потери мотивации. Одновременно эта практика, если она часто употребляется, создает проблемы, связанные с присутствием в том или

ином классе учащихся старшей возрастной группы, что создает общий негативный климат. Нужно отметить, что традиция и практика второгодничества в различных странах очень разнообразна.

В Бельгии практика второгодничества очень распространена в системе среднего образования. В школах Фламандского сообщества количество учащихся, превышающих возрастной ценз того или иного класса, в 1991-1992 гг. составляло 19,6%. В частности, в шестом классе количество второгодников составляло 42,9%, во вторых классах среднее количество второгодников составляло 31%, в то время как в 1977-78 гг. их процент равнялся 29 [31].

Во французском и германском сообществах Бельгии количество второгодников составляло в 1985 г. соответственно 46,3% в шестых классах и 63,6% в третьих классах [32].

В Словении количество учащихся, остающихся на второй год в системе начального образования, в 1990 г. составляло 0,8% и 3,7% в восьмых классах средней школы [33].

В Эстонии в 1991-1992 гг. количество второгодников в системе общего образования составило 3,5%. Это один из самых высоких показателей в системе основного образования (от 5 до 9-го класс). В то же время в системе среднего образования уровень второгодничества составлял 1,1% [34].

В Румынии в 1989-1990 гг. этот уровень составлял 5,4%, в то время как в 1991-1992 гг. он достиг 6,7%.

В Австрии второедничество и школьный отсев в 1991 г. в колледжах равнялся 2,17% и 14,72% в лицеях (то есть в 9 и 12-м классах обучения) [35].

В Нидерландах в 1980-81 гг. количество второгодников в первом цикле профессионального образования составляло 6,2%, в первом цикле среднего образования 12,7% и 13,6% во втором цикле среднего образования. К 1990-1991 году этот процент значительно сократился и составил соответственно 4,9%, 9%, 12,8% и 6,6%. Одновременно в Нидерландах отмечается один из наиболее высоких уровней второгодничества в предвыпускных классах. Очевидно, что образовательные учреждения держат курс на получение наиболее высоких результатов на выпускных экзаменах и в силу этого стремятся увеличить процент второгодников в предвыпускных классах для того, чтобы получить более высокие показатели на выпускных экзаменах. Надо отметить, что показатели успешной сдачи выпускных экзаменов в Голландии в 1989-1991 гг. были весьма высокими: 83% во втором цикле общего среднего образования, 87,5% в среднем классическом образовании и 93% в общем среднем образовании [36].

Наконец, в Шотландии второедничество в системе среднего образования является чрезвычайно редким фактом, и на этот счет мы не имеем никакой достоверной информации [37].

Большое количество стран отказалось от практики второгодничества на первом этапе среднего образования; в частности, когда это относится к периоду завершения цикла основного образования. В то же время второедничество очень распространено в Западной Европе во втором цикле среднего образования, как показывает вышеприведенная статистика, эти показатели подчас ставят под сомнение эффективность деятельности всей системы образования.

Проблема школьных экзаменов и юридической фиксации уровня образования в европейских странах следующая.

Основным этапом оценки знаний и навыков учащихся является переход из системы начального образования в среднее образование [38]. В настоящее время в период, когда среднее образование является все более и более массовым, этот подход особенно актуален. Наиболее расхожим является мнение о том, что этот период оценки знаний учащихся является наиболее существенным в их школьной карьере.

В то же время это не означает, что оценка результатов учебы школьника до окончания среднего цикла образования не учитывается. Здесь необходимо, в первую очередь, не смешивать два понятия: «оценка знаний как таковых» и «их юридическое закрепление в виде диплома или сертификата». Первое понятие в основном обеспечивается конкретным учебным заведением по итогам работы ученика, хотя подчас эта оценка является показателем эффективности деятельности всей системы образования. Что касается второго понятия (юридическое закрепление оценки знаний в виде диплома или сертификата), речь идет в первую очередь о формализации конкретным учебным заведением или национальными службами уровня образования. Эти службы определяют уровень знаний и навыков учащихся, исходя из разработанных ими внешних требований.

Во всех европейских системах образования существует механизм оценки знаний учащихся по этому формальному признаку на тех или иных этапах среднего образования. Методы оценки знаний учащихся и система выдачи дипломов может варьироваться исходя из практики той или иной страны. Однако, сама процедура выдачи диплома зависит подчас от его уровня и качества. Так, в США сама процедура выдачи диплома об окончании колледжа (high schools) носит торжественный характер. Образовательные учреждения и само государство в лице Министерства образования являются гарантами уровня диплома и могут быть, в частности, в англо-саксонских странах, третьей образовательной властью: L'externa! Examination Board (Conseil exterieur des examens).

Ниже Вы найдете материалы, дающие представление об организации и содержании экзаменов по окончании среднего цикла образования (из доклада: S.Gabrscek, 1995).

Учащиеся могут сдавать экзамены по достижении 17-летнего возраста. Подобная практика существует в таких странах как Албания, Россия и Великобритания, хотя наиболее распространенный возраст сдачи

экзаменов в других странах - 18 лет. Необходимо отметить несколько стран, где средний возраст сдачи экзаменов по окончании среднего образования равняется 19 годам: Хорватия, ФРГ, Швеция.

В таких странах, как Лихтенштейн и Швейцария средний возраст сдачи экзаменов - 20 лет. Необходимо отметить, что значительное количество учащихся, подчас составляющее большинство, относятся к категории лиц, которые на том или ином этапе оставались на второй год в системе образования. Однако в большинстве стран в настоящее время намечена общая тенденция снижения возрастного ценза совершеннолетия, в связи с чем количество учащихся, получающих диплом о среднем образовании в более старшем возрасте, увеличивается.

В среднем продолжительность обучения от поступления в систему начального образования до получения среднего образования колеблется в Европе от 11 до 14 лет (учитывая законодательства, существующие в разных странах). В большинстве стран Западной Европы средний цикл общего образования составляет 12 лет. Это относится к таким странам, как Германия, Италия, Лихтенштейн, Швейцария, а в некоторых странах, таких как Словения, Румыния, Чехия, Словакия, этот цикл составляет 13 лет. В других странах Центральной и Восточной Европы общий цикл среднего образования составляет 12 лет, хотя в России в различных регионах он колеблется от 10 до 11 лет. В большей части стран диплом или сертификат об окончании среднего образования имеет двойную функцию: с одной стороны он свидетельствует о получении того или иного уровня образования, с другой стороны - позволяет иметь доступ к высшему образованию и, в соответствии с уровнем полученной квалификации, начать активную профессиональную деятельность. В то же время предоставляемые по получении диплома возможности могут иметь разные формы: формальная гарантия доступа к получению высшего образования или к другим формам профессиональной подготовки.

Обычной практикой организации школьных экзаменов по окончании среднего звена образования являются контрольные письменные и устные работы, при этом устные экзамены проводятся после письменных экзаменов. В целом ряде случаев для сдачи устного экзамена необходима удачная сдача письменного экзамена.

Соотношение между письменными и устными экзаменами может составлять соответственно 75% и 25%. Однако в некоторых странах это соотношение может быть обратным.

Экзамены по окончании среднего образования организуются частично в рамках деятельности самого учебного заведения или в рамках национальных экзаменов. Хотя существуют некоторые исключения - в тех странах, где выпускные экзамены обеспечиваются самим учебным заведением.

В целом ряде случаев выпускные экзамены организуются как самим учебным заведением, так и на уровне государственного управления системой образования. Примерно в 50% стран существует смешанная

система, в которой результаты экзаменов в учебном заведении должны быть подтверждены на национальном уровне для обеспечения объективной оценки знаний учащихся.

Сама система оценки знаний также варьируется в зависимости от той или иной страны. В основном оценка знаний учащихся колеблется от одного до пяти или от одного до 20 баллов: в англо-саксонских странах применяется система буквенной оценки знаний от А до D или от А до F. Хотя во многих случаях эта система является более сложной, чем она представляется на первый взгляд. Так, могут использоваться такие показатели, как половина или четверть балла. А буквенные показатели могут также изменяться в зависимости от категории.

В большинстве случаев минимальная оценка успешного прохождения того или иного этапа обучения является средней, хотя в некоторых странах требуется оценка выше средней. В более чем 50% стран экзамены проводятся в один этап, хотя необходимо отметить, что в целом ряде стран организуется два или даже более этапов сдачи экзаменов. В этих случаях учащиеся имеют две или даже больше возможностей для пересдачи экзаменов.

В целом ряде стран экзамены по окончании среднего звена образования проводятся на всей территории страны в одно и то же время. Это касается тех стран, где выпускные экзамены на уровне среднего образования организуются на государственном уровне. Но значительно чаще используется схема, при которой экзаменационный период растягивается на несколько дней и даже месяцев.

Экзамены на получение диплома об окончании среднего образования в редких случаях определяются общим уровнем знаний учащихся. В большинстве случаев достигнутые результаты определяются по наиболее существенным предметам и по достигнутому уровню знаний по этим дисциплинам, - речь идет о тех дисциплинах, которые определяются государственной политикой в сфере образования и выдачи дипломов.

Достаточно сложно получить полную информацию о содержании и формах экзаменов в системе среднего образования. Однако в соответствии с имеющимися данными по 20 странам Европы и на основании проведенного Советом Европы анкетирования выпускные экзамены по окончании среднего образования включают в себя от трех до шести обязательных предметов, среди которых наиболее распространенными являются: родной язык, математика и один из иностранных языков. Предметы естественного цикла значительно реже входят в число обязательных. Более того, еще реже обязательными предметами, входящими в экзаменационный цикл, являются общественные науки и история [39].

В малом количестве стран в список экзаменов входят новые технологии или смежные с этим дисциплины и только в одной стране такой предмет, как информатика, является обязательным для получения среднего образования. Если рассматривать все европейские страны, то в

Дании список предметов, необходимых для получения сертификата о среднем образовании, состоит из 10 пунктов [40].

Также довольно редко употребляется схема, при которой учащийся сам выбирает количество и содержание предметов, по которым он должен сдать экзамен для получения диплома о среднем образовании. В большинстве стран количество предметов, по которым учащиеся должны сдать экзамен, иногда бывает больше, чем число обязательных предметов по их программам обучения в системе среднего образования. В связи с этим возникает существенная проблема отсева (или селекции) значительного количества учащихся на этом уровне в связи с тем, что целый ряд предметов, обязательных на экзаменах, не предусмотрен программой обучения. В то же время в тех странах, где система экзаменов предусматривает небольшое количество обязательных предметов, экзаменационный отсев значительно ниже. Целый ряд предметов, таких как физкультура, рисование, музыка, религиозное образование (за исключением Германии, Греции и Швеции, где последнее является обязательным), а также экономика, технология, социальные науки и история, не входит в экзаменационный список [41].

Что касается политики составления экзаменационного списка, можно предположить, что в каждой стране в отдельности существуют свои доводы. Очевидно, что в основе выработки этой экзаменационной политики на уровне среднего образования лежит идея о необходимости подготовки учащихся по наиболее значимым предметам.

С другой стороны, необходимо отметить и тот факт, что солидный уровень подготовки по основным предметам является определяющим в плане продолжения обучения в системе высшего образования.

Существует также третье объяснение данному состоянию вещей. Оно связано с самой природой экзаменов и выработкой критериев. Значительно легче определить уровень знаний, полученных учащимися по традиционным предметам, а не по предметам нового цикла. Это касается таких традиционных предметов, у которых накопленный опыт оценки знаний учащихся имеет богатую историю. В то время как при оценке знаний учащихся по новым дисциплинам отсутствует опыт, согласие и традиции, а также совместимые международные индикаторы оценки знаний учащихся для эффективного сравнения учебных достижений на основе международно признанных тестов.

Во многих странах относительно небольшое количество предметов, которые учащийся должен сдать по окончании среднего образования, компенсируется тем, что экзаменатор принимает во внимание результаты работы учащегося по последним годам обучения; это создает условия, при которых общий уровень оцениваемых знаний выше, чем конкретные показатели экзаменов.

Если взять в целом европейские страны, учитывая существующую в них систему проведения экзаменов - как внешних, так и внутренних, - то

трудно определить, насколько та или иная страна использует один из механизмов. В основном используются механизмы смешанного типа.

В Швейцарии сертификат об окончании среднего образования выдается кантональными властями, которые определяют критерии оценки знаний учащихся и правила проведения экзаменов в каждом учебном заведении. Одновременно разработанные на федеральном уровне инструкции относительно признаний аттестатов зрелости явилось серьезным стимулом для консолидации различных подходов создания дополнительных механизмов оценки знаний учащихся на уровне среднего образования [42].

В Бельгии во Фламандском сообществе «не существует централизованной системы сдачи экзаменов по окончании среднего образования. Диплом о получении среднего образования выдается по результатам обучения в последнем классе этого звена и не предусматривает процедуры экзаменов. На основании полученного диплома каждый молодой человек имеет возможность продолжать обучение в системе высшего образования по любым направлениям». В то же время на основании парламентского закона существуют нормы, по которым оценивается качество обучения в том или ином учебном заведении. Помимо этого, государственные власти обязаны принимать все необходимые меры для того, чтобы в сообществе находились под защитой национальные образовательные интересы. Этот механизм находится под контролем инспекции народного образования, которая лицензирует учебные заведения на предмет выдачи дипломов [43]. Другими словами, этот контроль качества обучения и прохождения программ среднего образования гарантирует его минимальный уровень и возможность продолжать обучение в любых формах среднего и высшего образования.

В Словении существует своя система контроля, который реализуется на уровне самого учебного заведения: «экзамены по окончании среднего образования организуются непосредственно в рамках самого учебного заведения в соответствии с разработанным Советом образования страны справочником содержания экзаменов. В соответствии с этим положением содержание экзаменов должно соответствовать основным государственным «программам по каждому предмету» [44].

В соответствии с данными, приведенными в докладе по образованию Словении, можно вычленить целый ряд проблем, которые возникли за последние годы в системе выпускных экзаменов. В частности, в последние годы была создана специальная комиссия по оценке знаний учащихся (называемая MATURA) и Советы оценки знаний учащихся по отдельным предметам. Эти группы определили цели и уровень необходимых результатов по отдельным дисциплинам. Разработанный механизм оценки знаний учащихся был приведен в действие в течение 1993/94 учебного года.

В других странах Центральной и Восточной Европы проводятся дебаты относительно механизма оценки знаний учащихся по итогам среднего образования. Высказывается мнение о том, что экзамены, проводимые на уровне конкретного учебного заведения, не позволяют точно оценивать знания на национальном уровне и определяют селекцию при поступлении в систему высшего образования.

Вместе с тем в этих странах не ставятся под сомнение проблемы, связанные с расширением автономии учебных заведений и увеличением напразлений обучения в рамках их деятельности. Таким образом, можно фиксировать, что в этих странах существуют полярные тенденции, одна из которых предусматривает реализацию механизма внешнего контроля оценки знаний учащихся.

В Польше «содержание экзаменов» в системе среднего образования определяется на уровне регионов (воеводств). Этим создаются дополнительные трудности для сопоставимости дипломов на национальном уровне. Признается необходимость разработки механизма смешанной оценки результатов деятельности учащихся на уровне среднего образования [45].

В Венгрии «экзамены для получения аттестата зрелости осуществляются органами управления образованием. Необходимо отметить, что это не касается сдачи письменных экзаменов по венгерскому языку и математике. Механизм сдачи этих экзаменов определяется непосредственно учебным заведением вне зависимости от существующих официальных норм. Устные экзамены также являются прерогативой учебного заведения, однако на них присутствуют представители региональной комиссии, которые назначают своего председателя». «За последние годы реформа системы экзаменов на аттестат зрелости является объектом пристального внимания национальной политики в сфере образования». В частности, отмечается необходимость достижения компромисса, заключающего в себе обеспечение контроля знаний как со стороны органов управления образованием, так и со стороны конкретного учебного заведения.

Аналогичный пример мы находим в Литве, где письменные работы по литовскому языку и математике проходят дополнительную экспертизу в экзаменационных комиссиях, сформированных на уровне регионов [46].

В других странах Центральной и Восточной Европы, таких как Чехия, Словакия и Россия, проходят также оживленные дебаты по совершенствованию механизма оценки знаний учащихся в среднем образовании.

Аналогичные дебаты проводятся и в странах Западной Европы (например, в Греции). Однако в целом в этих странах, независимо от принятого механизма (проведение экзаменов на уровне учебного заведения, как это принято в Австрии, или на государственном уровне, как это принято во Франции), вышеуказанные проблемы не являются особенно дискутируемыми в настоящее время.

Механизмы оценки эффективности деятельности общеобразовательных учреждений следующие. Учебные заведения, являясь учреждениями, предназначенными для организации достижения образовательных целей и оценки учебных достижений школьников, сами по себе являются предметом оценки своей деятельности со стороны государства и общественности. В связи с этим необходимо отметить, что в последнее время появился новый фактор оценки, фактор деятельности самого учебного заведения. Конечно же, работа среднего учебного заведения всегда оценивалась по результатам выпускных экзаменов учащихся, а также на основании количественных показателей поступления учащихся в систему высшего образования и профессиональной занятости.

В большинстве европейских стран традиционно уровень деятельности того или иного учебного заведения оценивается внешним инспекторским корпусом на основе критериев правового, административного и педагогического порядка. В то же время существующие реалии, расширение автономии учебных заведений являются на сегодня приоритетными в политике оценки их деятельности как в Западной, так и в Восточной Европе.

Более того, расширение автономии учебных заведений повлекло за собой необходимость самооценки деятельности образовательных учреждений, которая стала одним из элементов контроля. Необходимо отметить, что в настоящее время это относится к довольно ограниченному количеству стран. Такой механизм самооценки требует разработки критериев и методов, а также наличия соответствующего опыта. Этот подход должен способствовать более объективной оценке системы образования и непосредственных участников образовательного процесса на различных уровнях.

Практически невозможно разработать критерии оценки деятельности, если не разработаны конкретные цели и задачи деятельности учебного заведения, и участники образовательного процесса часто не знают конечных целей и направлений его деятельности. Такой опыт и традиции "практически не существуют в европейских странах, так как большинство учебных заведений сориентированы на выполнение программ и правил, предусмотренных центральными органами управления и редко подвергаемых сомнению. Здесь необходимо определенное время для изменения психологии в самооценке целей и задач, которые ставит перед собой конкретное учебное заведение. Такие процессы могут быть реально обеспечены только самими участниками образовательного процесса, которые имеют одинаковые представления о целях и задачах деятельности учебного заведения. Этот процесс чрезвычайно сложный, и неудивительно, что он находится на самой первой стадии своего развития, хотя целый ряд стран вступил на этот путь.

В Шотландии «в системе среднего образования предусмотрена разработка программы управления и развития, в которой намечаются общие цели, механизм самооценки и конкретные цели учебного заведения

на двухлетний период. На государственном уровне разрабатывается система поддержки деятельности учебных заведений по самооценке и в сфере достижения поставленных целей» [47].

Во Франции Законом об образовании 1989 г. предусмотрено, что каждое учебное заведение разрабатывает ежегодный план своего развития, в котором находят отражение как общеполитические цели, так и новые подходы к самому педагогическому процессу, исходя из условий деятельности учебного заведения. В этих планах должны быть сформулированы основные положения по развитию культуры, спорта и международного сотрудничества, а также предусмотрены меры, направленные на решение таких проблем, как детская преступность, токсикомания, насилие [48].

В Литве «с недавних пор учебные заведения среднего звена готовят ежегодный отчет о своей деятельности, однако до сих пор это не является системой оценки работы учебного заведения. В то же время, учитывая значение, которое придается государственными органами управления образования механизму оценки деятельности учебного заведения, такие отчеты в ближайшее время войдут в постоянную практику системы образования» [49].

В настоящее время наиболее распространенной схемой оценки деятельности учебного заведения является смешанная форма (внутреннего и внешнего, профессионального и общественного контроля).

В Дании учебные заведения участвуют «в общенациональной программе развития качества обучения. Группа внешних экспертов проводит параллельную оценку деятельности двух конкретных учреждений. Однако внешней оценке предшествует процедура самооценки». Данная группа экспертов анализирует целый ряд факторов, в частности: постановку самого педагогического процесса, управление учебным заведением, деятельность администрации, а также вопросы, связанные с взаимодействием Совета учебного заведения с местными властями [50]. На основании этого доклада делается заключение о состоянии дел в учебном заведении. Параллельно этому осуществляется проект самооценки деятельности.

В Норвегии в 1975 году была упразднена система национальной инспекции в связи с передачей в ведение региональных властей системы среднего образования. Национальная инспекция была заменена механизмом самооценки деятельности каждого учебного заведения в соответствии с основными направлениями «новой политики» управления системой образования на основе поставленных целей» [51].

В то же время в ряде стран сохраняется система внешней оценки деятельности учебных заведений. Так, во Фламандском сообществе Бельгии на основании решения парламента от 1991 года «существует единая шкала оценки деятельности учебных заведений. Существует специальная независимая группа экспертов, которая определяет цели и

задачи системы образования, в то время, как к компетенции инспекции относится аудиторская проверка деятельности учебных заведений» [52].

Эта практика предусматривает направление групп независимых экспертов по оценке деятельности учебного заведения, которые состоят в основном из преподавателей, сотрудников органов управления образованием регионального и национального уровней. В большинстве случаев эти группы экспертов тесно взаимодействуют с руководством и педагогическим коллективом учебного заведения, оценку которого они проводят, учитывая отчет о деятельности, который проводит само учебное заведение. Более того, эти группы экспертов должны основывать свою работу на критериях и показателях, определенных государственными органами управления образованием.

В целом ряде стран оценка деятельности учебного заведения в прямом смысле этого слова не проводится. Так, в Швейцарии оценка деятельности учебных заведений может производиться в исключительных случаях по просьбе кантональных органов управления. И только в нескольких кантонах, таких как Цюрих и Сен-Галь, группы инспекторов, назначаемых Школьной комиссией, непосредственно связанной с различными секторами экономики, проводят регулярную проверку деятельности учебных заведений [53].

В странах Центральной и Восточной Европы ситуация совершенно другая. В этой части Европы происходят определенные подвижки в понимании того факта, что оценка деятельности учебных заведений на основе объективных, научно подтвержденных и четких показателей, разработанных на национальном уровне, является одним из основных факторов развития системы образования.

Это становится все более очевидным с учетом того факта, что ранее существовавшие инспекции и другие системы контроля на уровне государства во многом утратили свое значение, и на сегодняшний день не существует единого мнения относительно содержания их деятельности. Необходимо отметить, что в настоящее время ни в одной из стран Центральной и Восточной Европы не существует научного и компаративного механизма оценки деятельности образовательных учреждений. Необходимо учитывать и тот факт, что в этих странах разработка такого механизма является одним из приоритетов образовательной политики с учетом того, что в них развиваются процессы создания частного сектора в системе образования.

В Венгрии «оценка деятельности школы осуществляется организациями, которые финансируют ее деятельность, т.е. региональными и муниципальными властями. Это касается всего сектора государственного образования в стране. В то же время местные структуры не располагают необходимым механизмом и должны привлекать к этому процессу независимых экспертов. В большинстве случаев эта экспертная оценка касается прежде всего вопросов бюджетного планирования. Такое положение вещей требует создания необходимых механизмов,

позволяющих объективно оценивать деятельность того или иного учебного заведения» [54].

В некоторых странах, в частности в Чехии, где замечен значительный прогресс в этом плане, разработаны соответствующие нормы оценки деятельности учебных заведений. В соответствии с этими нормами все заинтересованные организации на различных уровнях имеют возможность использовать общепринятые индикаторы для оценки деятельности учебных заведений.

Таким образом, несмотря на то, что предстоит еще много работы в этом направлении, страны Центральной и Восточной Европы сделали первые шаги на пути систематической оценки деятельности учебных заведений.

1.3. Тестирование как средство мониторинга качества образования

Педагогическое оценивание имеет множество функций. Оно необходимо учителям для того, чтобы следить за результатами своей деятельности. Необходимо оно и учащимся, чтобы знать, насколько хорошо они справляются с учебой, и чтобы улучшить свои результаты. Административным органам оно нужно, чтобы иметь представление, насколько эффективно работают отдельные учителя, школы, группы школ. Итоговое оценивание особенно необходимо в точке соприкосновения школы и социума: ученики должны получить признаки компетентностей, которые они сумели развить, и возможность использовать и совершенствовать их в процессе своей профессиональной деятельности. Кроме того, школьным администраторам и высшим органам управления крайне необходимы средства, которые позволили бы им оценить эффект структурных преобразований и исследовательских программ в сфере образования: им нужны методические инструменты, позволяющие фиксировать содержательные особенности разных программ и специфику их влияния на учащихся, прошедших обучение по этим программам (55).

Английский исследователь Джон Равен в своей монографии «Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы» подверг глубокому анализу технологию тестирования как способа оценки. Вместе с критикой данного способа оценивания, он не выступает принципиально против тестирования и оценивания как таковых, а считает возможным его использования для оценки педагогических программ.

Появившись на рубеже XX в., педагогические тесты получили большое развитие и в СССР, но с 30-х годов стали подвергаться серьезной критике, причем аргументами служили такие положения, как унижение достоинства личности, использование тестов на Западе, отсутствие единиц измерения в педагогике, невозможность заменить личный опыт преподавателя. В результате педагогическое тестирование в СССР было сведено практически на нет.

Внедрение новых образовательных технологий, разработка систем аттестации и аккредитации вузов вновь, после долгого перерыва,

привлекли внимание педагогов нашей страны к тестовому методу контроля знаний.

Иначе обстоит дело в западной системе образования, где тестирование применяется очень широко.

Формы, исторически предшествующие тесту, можно обнаружить даже в глубокой древности [56]. Начало распространению тестирования дала психологическая диагностика, которая, в свою очередь, получила развитие от популярной в начале века диагностики интеллекта. Простота определения уровня интеллекта с помощью тестирования, легкость получения результатов и их толкование - все это обусловило широкое распространение и использование тестов.

Классическая теория тестов начала формироваться в конце XIX века.

На протяжении вековой истории существования тестов определение феномена «тест» не нашло единого выражения в работах ученых. Существуют десятки определений этого понятия.

В педагогике тест можно определить как стандартизованную систему контрольных заданий, проверяющих в одинаковых условиях уровень обученности или готовность к обучению. Это система заданий специфической формы, определенного содержания, позволяющая качественно оценить структуру и измерить уровень знаний, умений и навыков [57]. Согласно определению, данному В. С. Аванесовым, "педагогический тест — это система фасетных заданий специфической формы, определенного содержания, возрастающей трудности, позволяющая качественно оценить структуру и эффективно измерить уровень знаний, умений, навыков и представлений по учебной дисциплине".

Ниже приведены определения основных понятий, используемых в современной тестологии [58–69]. Также здесь вводятся некоторые понятия, которые не встречались ранее ни в одной известной работе по данной теме.

Тест - (английский - проба, испытание, исследование) представляет собой совокупность вопросов и заданий, предъявляемых испытуемому с целью измерения (диагностирования) его личностных характеристик. В общенаучном смысле это краткое стандартизованное испытание, направленное на получение в сжатый отрезок времени наиболее существенной информации о признаках данного конкретного объекта с целью установления у него наличия или степени выраженности определенного свойства или качества

Тестовое задание - это часть сложного (составного) теста, по которой испытуемый в ходе выполнения теста совершает отдельное действие, а его результат регистрируется в первичном протоколе в форме отдельного ответа. То есть это отдельная задачка (вопрос), на который испытуемому предлагается дать отдельный ответ. Тестовое задание - усеченное (неполное) контролируемое утверждение: оно содержит предъявленные элементы данного логического утверждения. Часто в

тестологии в качестве синонима для тестового задания используются следующие термины: тестовый пункт, тестовая статья, вопрос (в тестах-опросниках), реже - субтест. Примеры тестовых заданий: в арифметическом тесте это соответственно арифметические задачи, в хронометрическом тесте на время реакции -отдельная реакция, в опроснике - отдельные вопросы и т.п. К числу важнейших параметров тестового задания принято относить: информативность (диагностичность), трудность, дискриминативность, надежность, валидность, достоверность.

Психометрические свойства теста - это свойства, обеспечивающие определенный стандарт качества для любой измерительной психодиагностической методики (теста). Практически все современные авторы относят к числу психометрических свойств теста три свойства: надежность, валидность и репрезентативность. Некоторые авторы зачисляют в число свойств дискриминативность (способность теста различать испытуемых), некоторые - достоверность (способность теста сопротивляться искажениям).

Валидность - обоснованность методики; это одна из основных психометрических характеристик психодиагностической методики, указывающая на степень соответствия получаемой информации диагностируемому психическому свойству. В широком смысле валидность включает сведения о поведении и психических явлениях, которые находятся в причинной зависимости от диагностируемого свойства. Аналогичным образом можно говорить о валидности тестового задания.

Дискриминативность.- дифференцирующая, различающая способность теста в целом или отдельного тестового задания, указывающая на их способность разделять отдельных испытуемых по уровню выполнения. Если все испытуемые дают на тестовое задание один и тот же ответ, то это означает, что данное задание не обладает дискриминативностью. Определенным функциональным синонимом дискриминативности является информативность.

Достоверность теста - психометрическое свойство теста, обеспечивающая защиту его результатов от сознательных фальсификаций или непреднамеренных мотивационных искажений.

Достоверность тестового задания выражает также меру его устойчивости к фальсификации.

Надежность (точность) теста - стабильность результатов тестовых испытаний, устойчивость теста по отношению к разнообразным источникам помех.

Надежность-устойчивость тестового задания определяется как мера стабильности результатов по данному заданию при проведении повторного тестирования.

Ретестовая надежность - надежность теста, которая устанавливается путем проведения повторного тестирования на той же выборке испытуемых, которая проходила первое тестирование, с последующим расчетом коэффициента корреляции между двумя показателями.

Эффективность теста - один из основных критериев оценки тестов, наряду с надежностью, валидностью, репрезентативностью, достоверностью и т.п. Более эффективным можно назвать тест, который при равном уровне валидности измеряет заданное свойство с помощью меньшего числа тестовых заданий, быстрее, дешевле. Максимальная эффективность теста достигается дифференцированным подбором для каждого испытуемого заданий требуемого уровня трудности. Такой подбор заданий может производиться с помощью алгоритмов адаптивного тестирования.

Сложность - определяется теоретически (заранее) по результатам анализа структуры и объема задания.

Информативность - разнообразие ответов испытуемых на данное тестовое задание: если почти все испытуемые дают одинаковый ответ, пункт считается малоинформативным, то есть недиагностичным, не различающим испытуемых между собой.

Трудность тестовых заданий - параметр, характерный для тестов способностей и тестов достижений. Под величиной (параметром) трудности обычно понимается монотонно убывающая функция от процента испытуемых, давших правильных ответ на данный пункт: чем меньше испытуемых справились с заданием, тем выше уровень его трудности. Слишком легкие и слишком трудные пункты автоматически оказываются малоинформативными. Поэтому для большинства тестов (за исключением особых адаптивных тестов), оптимальными считаются пункты среднего уровня трудности. Современная тестология настаивает на том, что тестовое задание можно измерить только экспериментально - путем предъявления тестовых заданий тем испытуемым, на которых предполагается проводить тест.

Стандартизация теста - совокупность экспериментальных, методических и статистических процедур, обеспечивающих создание строго фиксированных компонентов теста (инструкции, набора заданий, метода обработки протоколов и подсчета баллов, способа интерпретации). В частном случае под стандартизацией понимается сбор репрезентативных тестовых норм и построение стандартной шкалы тестовых баллов.

Тестовый балл - это количественный показатель, подсчитанный в результате обработки ответов испытуемого путем применения тестового ключа к индивидуальному протоколу по составному тесту, состоящему из отдельных тестовых заданий, и указывающий на степень выраженности свойства, измеряемого тестом, на диагностической шкале. С самого начала следует различать "сырые" (первичные) и стандартные тестовые

баллы. Первичный подсчет тестовых баллов по ключу не дает возможности выносить диагностические заключения (относить испытуемого к определенной диагностической категории), так как требуется еще выполнить сравнение этого тестового балла с диагностическими нормами.

Педагогические тесты - тесты, цель которых - не измерение психических свойств, а измерение уровня усвоения определенных знаний, умений и навыков, предусмотренных учебной программой. В области психодиагностического обследования системы представлений граница между психологическими тестами и педагогическими тестами размыта.

Педагогическое тестирование - это метод педагогической диагностики, с помощью которого выборка поведения, репрезентирующая предпосылки или результаты учебного процесса, должна максимально отвечать принципам сопоставимости, объективности, надежности и валидности измерений, должна быть готовой к использованию в педагогической практике.

Умения - это обобщенные способы действия, позволяющие осуществлять действия с заданным результатом в широком спектре разнообразных, меняющихся условий. Если частный навык тесно связан с определенными условиями и при их нарушении может быстро разрушиться, умения более универсальны и устойчивы к смене условий деятельности. Умение базируется, как правило, на обобщенных образно-концептуальных моделях задачи, или, как это называл П.Я. Гальперин [70] в своей теории планомерного формирования умственных действий, - на обобщенной ориентировочной основе. В отличие от специальных способностей, умения тестируются в психодиагностике не с помощью тестов способностей, а с помощью тестов достижений, хотя в некоторых случаях грань между специальными способностями и умениями, а соответственно, и между тестами специальных способностей и тестами достижений кажется искусственной, по сути своей чисто терминологической.

Навык - действие, сформированное путем повторения, характеризующееся высокой степенью освоения и отсутствием поэлементной сознательной регуляции и контроля (то есть автоматизацией). Различают перцептивные, двигательные и интеллектуальные навыки; вариантом последних являются учебные навыки. На формирование навыков влияют такие факторы, как мотивация и обучаемость субъекта, уровень его развития (наличие определенных предварительных знаний и умений), полнота уяснения содержания материала, овладение которым происходит при выработке навыка, и т.д.

Представление - способность воспроизвести информацию в общих (основных) чертах.

Уровень освоения информации - представление, знание, умение, навык.

Система тестового контроля знаний - совокупность различных ресурсов (организационных, кадровых, методических и технических), решающих задачу тестового контроля знаний.

Организационные ресурсы - нормативные документы (приказы, распоряжения, указания и т.д.) вузовского и кафедрального уровня, определяющие условия ее конкретного использования (включение в расписание, оплата дополнительной нагрузки, учет результатов, обязанности студентов и преподавателей и т.д.).

Эксперты - специально подготовленные преподаватели, заинтересованные во внедрении данной системы, составляющие или оценивающие тестовые задания.

Методические ресурсы - указания для преподавателей и студентов, обеспечивающие разработку и использование системы тестового контроля знаний в частности, по переработке (структурированию) учебного материала, по методике разработки тестов и по методике их использования в учебном процессе.

Технические ресурсы - оборудование и программные средства (компьютерные тесты).

Контролируемое логическое утверждение - минимальная доза учебного материала, имеет идентификатор (как правило, название) и логические элементы.

Компьютерные тесты - тесты, которые предполагают сбор тестовой информации в режиме диалога испытуемого с компьютером. Тесты, предполагающие компьютерную обработку информации, собранной на бланках, не являются компьютерными.

С 1999 года в республиканскую систему образования введена новая модель независимого оценивания знаний абитуриентов при поступлении в ВУЗ на государственном уровне, а в 2004 году она была переведена в Единое национальное тестирование, то есть совмещение путем тестирования выпускных экзаменов в школе и вступительных экзаменов в ВУЗ.

Опыт работы Национального центра государственных стандартов образования и тестирования в 1999 по 2001 года показал, что абитуриенты не только с интересом и доверием относятся к такой оценке их знаний, но и после тестирования стремятся улучшить свои результаты, серьезнее готовятся к будущей учебе в вузе, рассчитывая получить там более качественную подготовку [71-73]. Можно утверждать, что массовое педагогическое тестирование, и в первую очередь централизованное тестирование, проводимое в масштабах государства, способствует повышению образовательного уровня населения, уровней культуры, менеджмента, а посредством этого и социально-экономических условий жизни общества в целом.

Есть еще и социальная сторона описываемых процессов, связанных с тестированием о которой, как правило, ничего не говорится в литературе. Дело в том, что хорошо поставленная система независимого

государственного тестирования приносит существенный доход государству, частично решает проблемы занятости населения, поскольку для реализации тестирования возникает потребность в определенном числе высококвалифицированных кадров, разрабатывающих общую теорию тестирования, создающих конкретные пакеты тестовых заданий по соответствующим учебным дисциплинам и непосредственно проводящих тестирование. По оценкам специалистов доходы от этих услуг в некоторых зарубежных странах занимают вплоть до третьего места в национальном бюджете. Иначе говоря, тестирование превращается в целую независимую отрасль общественного производства, что влечет за собой целый спектр положительных социальных последствий.

Следует отметить, что внедрение тестирования в практику отбора студенческого контингента освобождает от ряда актуальных проблем. Так, например, для организации тестирования требуется меньшее количество материальных и трудовых затрат; оно представляется наиболее управляемым способом определения уровня знаний и умений абитуриентов. В настоящее время в Казахстане накоплен довольно обширный банк данных тестовых заданий по различным предметным направлениям. Все имеющиеся тесты многовариантные. Отобран квалифицированный персонал для проведения тестирования. Эти факторы создают все условия для проведения тестовых испытаний для достаточно большого количества кандидатов в студенты. Сравнение затрат на тестирование по сравнению с затратами на другие известные способы организации отбора студентов, с учетом значительного увеличения массовости и централизации тестирования свидетельствует о возможности значительного уменьшения финансирования со стороны государства мероприятий, связанных с деятельностью приемных комиссий вузов.

Внедрение тестирования в практику отбора студенческого контингента накладывает отпечаток и на деятельность педагогов в среднем общеобразовательном звене. Действительно, централизованное тестирование, являясь независимой экспертизой, усиливает персональную ответственность каждого школьного педагога за конкретные результаты своей педагогической деятельности. Создается мотивация для образовательного обеспечения требований государственного образовательного стандарта всеми учащимися и педагогами в рамках среднего образования.

Нельзя не отметить, что опыт проведения централизованного тестирования, результаты которого имеют вес при решении вопроса о зачислении абитуриентов в студенты имеется не только в Казахстане, но и в некоторых государствах СНГ. При этом опыт этих государств в целом отличен от казахстанского и должен быть учтен при разработке новых форм совершенствования республиканской системы высшего образования.

Анализ и сведения о наиболее распространенных формах вступительных испытаний показывают, что данные виды контроля при большем количестве положительных свойств обладают и большим и очень

существенным перечнем недостатков, влияющих на объективность в формировании студенческого контингента, что зачастую приводит к снижению уровня подготовленности вновь поступающих в вузы студентов и, как следствие, негативно отражается на качестве подготовки специалистов в вузе.

Вместе с тем, большинство авторов, анализируя возможные подходы к проведению вступительных испытаний, высказываются в пользу педагогического тестового контроля как одного из наиболее перспективных, прогрессивных и объективных инструментов для достижения целей отбора студентов для обучения в вузах. Так, Г.М. Мутанов и Е.В. Шевчук в книге «Экспертная система оценки знаний методом тестирования» пишут, что «на современном этапе развития мирового общества большое внимание уделяется поиску форм и методов сертификации среднего и высшего образования. Внедрение новых образовательных технологий, разработка систем аттестации и аккредитации вузов, внедрение в Казахстане новой модели формирования студенческого контингента приводит к необходимости перестройки текущего контроля в вузах и способствует тому, что тестовый метод контроля знаний вызывает все больший и больший интерес у педагогов нашей страны. В настоящее время благодаря ряду преимуществ по сравнению с другими методами контроля знаний тестирование завоевало самое широкое применение, заменив даже традиционную форму экзамена не только в нашей стране, но и в странах ближнего и дальнего зарубежья» /14/.

Кроме того, о целом ряде существенных педагогических и технологических преимуществ использования тестового контроля в формировании студенческого контингента свидетельствует подробно описанный выше пятилетний опыт работы Национального центра государственных стандартов образования и тестирования Республики Казахстан, а также опыт российских ученых, накопленный при организации единого государственного экзамена.

Тестирование, примененное на основе использования современных компьютерных технологий, по сравнению с другими методами контроля показало ряд преимуществ в числе которых:

- высокая степень стандартизации,
- объективность оценки результатов,
- удобная количественная форма выражения результатов,
- повышенная устойчивость к фальсификациям,
- высокая скорость обработки результатов,
- единство требований ко всем абитуриентам,
- исключение субъективизма при отборе студентов.

При этом удобство в наличии количественных показателей выражается в возможности сравнения знаний и умений одних абитуриентов с другими, или отслеживании динамики усвоения знаний одним учащимся в процессе обучения.

По мнению Т.О. Балыкбаева «результаты тестирования абитуриентов, полученные в ходе приемной комиссии в вузы, являются ценным педагогическим материалом, на основании которого можно повысить эффективность учебного процесса, как в среднем, так и в высшем звене республиканской системы образования [6].

II. Опыт управления качеством образования на региональном уровне.

2.1. Мониторинг качества образования

Характерной особенностью современного общества является широкое проникновение качественных тенденций во всех сферах человеческой деятельности, в том числе и в образование. Наиболее приоритетным направлением реформирования системы образования являются:

- ✓ развитие оценочной деятельности, охватывающей все большие стороны педагогического процесса;
- ✓ разработка технологий и средств оценки качества образования;
- ✓ моделирование систем оценки и управления качеством [74].

Система научно-обоснованных оценок нашла свое отражение в современных педагогических теориях, что позволяет преподавателям уйти от оценки «на глазок», по впечатлению. Объективность оценки результатов обучения всегда была одной из сложнейших проблем в оценочной деятельности учителя и должна основываться на четко заданных критериях: «Что проверять?», «Как проверять?», «Сколько времени отвести для выполнения заданий?», «Какова степень достижения качества обучения?». Известно, что понятие «качество образования» это сложная интегративная характеристика, которую можно трактовать в категориях совершенства (степени достижения) или соответствия целевым установкам. Заметим, что категория «качество образования» распространяется на такие его составляющие, как содержание образования, образовательные технологии, результаты образования [75]. Многомерность и субъективность понятия качества образования требует использование системного подхода при разработке вариантов оценки качества образования.

Разработка методов и средств диагностики состояния преподавания в образовательном учреждении остается актуальной в теоретическом и практическом отношении управленческой задачей. На наш взгляд, при организации мониторинга качества преподавания необходимо учесть три важных условия:

- ✓ способность устанавливать соответствие выбранной парадигме образования;
- ✓ объективность и надежность измерений и оценок;
- ✓ полезность оценок для субъектов образования.

Как и всякий другой, мониторинг качества преподавания предполагает накопление и обработку значительных массивов информации, что требует осмысленного применения информационных технологий, в частности, компьютерного моделирования.

Некоторые ученые предлагают для качественной оценки знаний и умений по результатам проверочных работ целесообразно использовать табл. 1 многомерного анализа результатов учебных достижений [76,77].

Таблица 1 - Таблица результатов учебных достижений

№	Фамилия, имя	№ контрольного задания / количество баллов							Кол-во бал.	Макс. Бал.	Коэфф. усвоения	Оценка
		1	2	3	4	5	...	17				
1												
2												
3												
...												
25												
Средний балл												
Отклонение от среднего												
Суммарное кол-во баллов по каждому заданию												
Максимальное кол-во баллов									Средняя обученность группы			
Коэффициент усвоения												
Уровень затруднений												

Многомерный анализ заключается в том, что в таблице подсчитывается общая сумма баллов, набранных каждым испытуемым по всей группе выполненных проверочных заданий. Затем набранные баллы сравниваются с максимально возможным количеством баллов, и рассчитывается коэффициент усвоения учебного материала каждым испытуемым.

Современная научная дидактика утверждает, что процесс обучения можно считать завершенным, если коэффициент усвоения K больше или равен 0,7 [78]. В ходе исследований выяснено, что при коэффициенте усвоения $<0,7$ учащийся проявляет неустойчивость результатов повторных проверок и в последующей деятельности совершает систематические ошибки и не способен их самостоятельно исправить. Коэффициент усвоения определяется по формуле:

$$K = \frac{n}{N},$$

где n – количество баллов, набранных испытуемым, а N – максимальное количество баллов.

Для большей наглядности эти данные переводятся в общепринятую пятибалльную оценочную шкалу с учетом величины коэффициента усвоения и уровня проверочных заданий. Знания и умения обучаемых педагогическая наука предлагает классифицировать по четырем уровням усвоения:

- ✓ 1-й уровень – узнавание объектов или процессов (репродуктивная несамостоятельная деятельность, выполняемая «с подсказкой»;

- ✓ 2-й уровень – воспроизведение (самостоятельная репродуктивная деятельность, выполняемая по памяти или алгоритму);
- ✓ 3-й уровень – эвристический (самостоятельная продуктивная деятельность, выполняемая по самостоятельно созданному алгоритму, преобразованному в ходе самого действия);
- ✓ 4-й уровень – творчески (творческая деятельность, при этом добывается объективно новая информация).

Для разных предметных областей соотношения между коэффициентом усвоения балльной оценкой различно. Обычно принято следующее распределение оценок: коэффициент усвоения от 1 до 0,9 соответствует оценке «5», до 0,8 – оценке «4», до 0,7 – «3», ниже 0,7 – «2» (при расчете коэффициента усвоения необходимо учитывать и уровни усвоения учебного материала).

В таблице 1 также целесообразно представить средний балл для группы по теме, отклонение от среднего, последнее позволит сделать вывод об однородности группы. Это в свою очередь дает возможность преподавателю выработать педагогически грамотную стратегию обучения и стиль взаимодействия с обучающимися.

По результатам выполнения каждого задания всей группой испытуемых определяется уровень затруднений. В педагогической практике принято выделять пять уровней затруднений: 0-й, 1-й, 2-й, 3-й, 4-й. Если суммарное количество баллов, набранных всей группой испытуемых совпадает с максимально возможным по данному заданию, то отмечается 0-й уровень затруднений, т.е. коэффициент усвоения (для группы) близок к 1. При коэффициенте усвоения до 0,95 – 1-й (низкий) уровень затруднений, если коэффициент усвоения до 0,8 то отмечается 2-й уровень (средний) уровень затруднений, до 0,7 – 3-й (высокий) уровень затруднений меньше 0,7 4-й (высший) уровень затруднений. По данному разделу 3-й и 4-й уровень требует корректировки знаний обучающихся уже на последующих занятиях [77].

Также в таблице целесообразно представить степень обученности группы, это повысит информативность анализа результатов контрольных заданий. Существует несколько подходов для определения степени обученности групп. Рассмотрим их. Наиболее распространенным является определение степени обученности как средней арифметической всех оценок, полученных обучающимися, по пятибалльной шкале. Таким же способом можно подсчитать степень обученности, которую формирует тот или иной педагог.

Второй вариант подсчета основан на определении академика Б.П. Смирнова, что оценка «5» соответствует 100 % обученности, «4» – 64 %, «3» – 36 %, «2» – 16 %. Средний уровень обученности (СО) выражается не в баллах, а в процентах и определяется по формуле:

$$CO = \frac{n_5 100\% + n_4 64\% + n_3 36\% + n_2 16\%}{N},$$

где N – количество испытуемых;

n_5 – количество пятерок;

n_4 – количество четверок и т.д.

Обработку и анализ результатов тестовых заданий удобно проводить в табличном процессоре Excel и представить в виде таблицы 1.

Таким образом, использование возможностей электронных таблиц позволят автоматизировать процесс обработки результатов образовательного процесса, представлять их в наглядном виде, используя возможности мастера диаграмм.

С 1999 года в республиканскую систему образования введена новая модель независимого оценивания знаний абитуриентов при поступлении в ВУЗ на государственном уровне, а в 2004 году она была переведена в Единое национальное тестирование, то есть совмещение путем тестирования выпускных экзаменов в школе и вступительных экзаменов в ВУЗ.

Опыт работы Национального центра государственных стандартов образования и тестирования в 1999 по 2001 года показал, что абитуриенты не только с интересом и доверием относятся к такой оценке их знаний, но и после тестирования стремятся улучшить свои результаты, серьезнее готовятся к будущей учебе в вузе, рассчитывая получить там более качественную подготовку. Можно утверждать, что массовое педагогическое тестирование, и в первую очередь централизованное тестирование, проводимое в масштабах государства, способствует повышению образовательного уровня населения, уровней культуры, менеджмента, а посредством этого и социально-экономических условий жизни общества в целом.

Есть еще и социальная сторона описываемых процессов, связанных с тестированием о которой, как правило, ничего не говорится в литературе. Дело в том, что хорошо поставленная система независимого государственного тестирования приносит существенный доход государству, частично решает проблемы занятости населения, поскольку для реализации тестирования возникает потребность в определенном числе высококвалифицированных кадров, разрабатывающих общую теорию тестирования, создающих конкретные пакеты тестовых заданий по соответствующим учебным дисциплинам и непосредственно проводящих тестирование. По оценкам специалистов доходы от этих услуг в некоторых зарубежных странах занимают вплоть до третьего места в национальном бюджете. Иначе говоря, тестирование превращается в целую независимую отрасль общественного производства, что влечет за собой целый спектр положительных социальных последствий.

Следует отметить, что внедрение тестирования в практику отбора студенческого контингента освобождает от ряда актуальных проблем. Так,

например, для организации тестирования требуется меньшее количество материальных и трудовых затрат; оно представляется наиболее управляемым способом определения уровня знаний и умений абитуриентов. В настоящее время в Казахстане накоплен довольно обширный банк данных тестовых заданий по различным предметным направлениям. Все имеющиеся тесты многовариантные. Отобран квалифицированный персонал для проведения тестирования. Эти факторы создают все условия для проведения тестовых испытаний для достаточно большого количества кандидатов в студенты. Сравнение затрат на тестирование по сравнению с затратами на другие известные способы организации отбора студентов, с учетом значительного увеличения массовости и централизации тестирования свидетельствует о возможности значительного уменьшения финансирования со стороны государства мероприятий, связанных с деятельностью приемных комиссий вузов.

Внедрение тестирования в практику отбора студенческого контингента накладывает отпечаток и на деятельность педагогов в среднем общеобразовательном звене. Действительно, централизованное тестирование, являясь независимой экспертизой, усиливает персональную ответственность каждого школьного педагога за конкретные результаты своей педагогической деятельности. Создается мотивация для образовательного обеспечения требований государственного образовательного стандарта всеми учащимися и педагогами в рамках среднего образования.

Нельзя не отметить, что опыт проведения централизованного тестирования, результаты которого имеют вес при решении вопроса о зачислении абитуриентов в студенты имеется не только в Казахстане, но и в некоторых государствах СНГ. При этом опыт этих государств в целом отличен от казахстанского и должен быть учтен при разработке новых форм совершенствования республиканской системы высшего образования.

Анализ и сведения о наиболее распространенных формах вступительных испытаний показывают, что данные виды контроля при большом количестве положительных свойств обладают и большим и очень существенным перечнем недостатков, влияющих на объективность в формировании студенческого контингента, что зачастую приводит к снижению уровня подготовленности вновь поступающих в вузы студентов и, как следствие, негативно отражается на качестве подготовки специалистов в вузе.

Вместе с тем, большинство авторов, анализируя возможные подходы к проведению вступительных испытаний, высказываются в пользу педагогического тестового контроля как одного из наиболее перспективных, прогрессивных и объективных инструментов для достижения целей отбора студентов для обучения в вузах. Так, Г.М. Мутанов и Е.В. Шевчук в книге «Экспертная система оценки знаний методом тестирования» пишут, что «на современном этапе развития мирового общества большое внимание уделяется поиску форм и методов

сертификации среднего и высшего образования. Внедрение новых образовательных технологий, разработка систем аттестации и аккредитации вузов, внедрение в Казахстане новой модели формирования студенческого контингента приводит к необходимости перестройки текущего контроля в вузах и способствует тому, что тестовый метод контроля знаний вызывает все больший и больший интерес у педагогов нашей страны. В настоящее время благодаря ряду преимуществ по сравнению с другими методами контроля знаний тестирование завоевало самое широкое применение, заменив даже традиционную форму экзамена не только в нашей стране, но и в странах ближнего и дальнего зарубежья».

Кроме того, о целом ряде существенных педагогических и технологических преимуществ использования тестового контроля в формировании студенческого контингента свидетельствует подробно описанный выше пятилетний опыт работы Национального центра государственных стандартов образования и тестирования Республики Казахстан, а также опыт российских ученых, накопленный при организации единого государственного экзамена.

Тестирование, примененное на основе использования современных компьютерных технологий, по сравнению с другими методами контроля показало ряд преимуществ в числе которых:

- ✓ высокая степень стандартизации,
- ✓ объективность оценки результатов,
- ✓ удобная количественная форма выражения результатов,
- ✓ повышенная устойчивость к фальсификациям,
- ✓ высокая скорость обработки результатов,
- ✓ единство требований ко всем абитуриентам,
- ✓ исключение субъективизма при отборе студентов.

При этом удобство в наличии количественных показателей выражается в возможности сравнения знаний и умений одних абитуриентов с другими, или отслеживании динамики усвоения знаний одним учащимся в процессе обучения.

По мнению Т.О. Балыкбаева «результаты тестирования абитуриентов, полученные в ходе приемной комиссии в вузы, являются ценным педагогическим материалом, на основании которого можно повысить эффективность учебного процесса, как в среднем, так и в высшем звене республиканской системы образования .

Для разработки технологии использования результатов комплексного тестирования выпускников для мониторинга и управления качеством образования нами предложена методика определения плохоусвоенных тем по предметам средней школы на их основе.

Для этого нами предлагается следующая формула для определения среднего процентного предела плохоусвоенности тем по предмету:

$$\text{ППП} = \frac{X_1 + X_2 + X_3 + \dots + X_n}{n}$$

где ГПП – процентный предел плохосвоенности тем по предмету;
 $X_1, X_2, X_3, \dots, X_n$ – фактический процент правильно ответивших по каждой теме;
 n – общее число тем.

Данные по фактическому проценту правильно ответивших по каждой теме для установления ГПП могут быть получены из государственного центра по тестированию и стандартам образования через органы образования городов или областей.

Полученный процентный предел плохосвоенности тем по предметам руководители учебных учреждений сравнивая с процентом правильно ответивших по каждой теме могут сделать анализ качества преподавания предметов, сделать соответствующие корректировки в учебном процессе, обратив внимание на качество преподавания той или иной темы по конкретному предмету.

Для проведения эксперимента по апробации предлагаемой технологии использования результатов комплексного тестирования выпускников для мониторинга и управления качеством образования нами выбраны четыре базовые экспериментальные школы: школы нового типа – казахский лицей № 10, лицей № 8, лицей при ПГУ имени С. Торайгырова и общеобразовательная школа № 39. На начало эксперимента результаты комплексного тестирования выпускников по основным дисциплинам (средний балл) выглядели следующим образом (таблица 2)

Таблица 2. Результаты комплексного тестирования выпускников школ г. Павлодара на начало исследований

№	Предмет	Экспериментальные школы			
		Средний балл			
		Лицей № 8	Лицей № 10	Лицей ПГУ	Школа № 39
1	Казахский язык	-	21,0	26,0	17,0
2	Русский язык	22,0	16,0	23,0	18,0
3	История Казахстана	16,0	17,0	19,5	14,0
4	Математика	16,0	13,0	17,0	10,0
5	Физика	15,0	13,0	15,5	10,0
6	Биология	18,0	16,0	20,0	15,0
7	География	16,0	16,5	20,0	13,5
8	Английский язык	26,0	19,0	23,5	16,5

Из таблицы 2 видно, что результаты тестирования в целом хорошие, так как эти школы являются одними из лучших в г. Павлодаре. Для анализа уровня преподавания представленных предметов своей методике рассчитали процентный предел плохосвоенности тем по предметам (таблица 3).

Таблица 3 - Процентный предел плохоусвоенных тем по предметам

№	Предмет	Язык обучения	% - й предел плохоусвоенных тем
1.	Қазақ тілі	казахский	61
2.	Қазақстан тарихы	казахский	44
3.	Математика	казахский	27
4.	Физика	казахский	29
5.	Химия	казахский	37
6.	Биология	казахский	37
7.	География	казахский	48
8.	Жалпы тарих	казахский	30
9.	Қазақ әдебиеті	казахский	43
10.	Английский язык	казахский	71
11.	Немецкий язык	казахский	67
12.	Французский язык	казахский	70
13.	Русский язык	русский	60
14.	История Казахстана	русский	46
15.	Математика	русский	32
16.	Физика	русский	34
17.	Химия	русский	37
18.	Биология	русский	52
19.	География	русский	49
20.	Всеобщая история	русский	37
21.	Литература	русский	40
22.	Английский язык	русский	72
23.	Немецкий язык	русский	61
24.	Французский язык	русский	87

Национальный центр по стандартам и тестированию по нашей просьбе на основании представленных им процентных пределов плохоусвоенности тем представил перечень плохоусвоенных тем по предметам, что представляет собой уникальный материал для использования в управлении качеством образования. Например, по Истории Казахстана при процентном пределе 46 % по 4-м школам они выглядят следующим образом (таблица 4)

Таблица 4 - Плохоусвоенные темы по предмету «История Казахстана»

Школа	Темы	Задан о вопро сов	Ответ или верно	%
Лицей при ГТУ им.Торай- гырова	Государства на территории Казахстана в XIV - XV в.в.	33	15	45%
	Культура Казахстана во второй половине XIX века	35	14	40%
	Февральская революция в России и ее значение в демократизации жизни Казахстана	12	4	33%
Лицей-8	Национально-освободительная война 1916 г.	77	36	46%
	Февральская революция в России и ее значение в демократизации жизни Казахстана	27	10	37%
	Коллективизация сельского хозяйства в Казахстане: трагедия крестьянства	74	34	45%
	Социально-политическое развитие Казахстана в послевоенные годы	73	31	42%
	Перемены в развитии Казахстана во второй половине 60-х годов	55	23	41%
Лицей-10	Каменный век на территории Казахстана	8	2	25%
	Экономика и культура Казахстана в VI - нач. XIII в.в.	8	3	37%
	Казахстан в эпоху монгольского нашествия	8	2	25%
	Государства на территории Казахстана в XIV - XV в.в.	8	3	37%
	Социально-экономическое и политическое положение Казахстана в первой половине XIX в.	10	3	30%
	Завершение присоединения казахских земель к России	7	2	28%
	Начало развития капиталистических отношений в Казахстане во второй половине XIX века.	8	2	25%
	Культура Казахстана во второй половине XIX века	8	2	25%
	Казахстан в годы иностранной интервенции и гражданской войны (1918 - 1920 г.г.)	6	0	0%
	Казахстан в период индустриализации страны	8	2	25%
	Общественно-политическая жизнь в 30-х годах. Казахстан в предвоенный период	6	2	33%
	Культурное строительство во второй половине 20-х и в 30-е годы	4	0	0%
	Казахстан в период Великой Отечественной войны	8	3	37%
	Казахстан в начале 50-х - середине 60-х	7	2	28%

	годов			
	Перемены в развитии Казахстана во второй половине 60-х годов	5	1	20%
СП-39	Каменный век на территории Казахстана	79	35	44%
	Союзы племен и ранние государства на территории Казахстана	79	35	44%
	Государства на территории Казахстана в XIV - XV в.в.	79	32	40%
	Социально-экономическое и политическое положение Казахстана в первой половине XIX в.	89	37	41%
	Завершение присоединения казахских земель к России	73	33	45%
	Культура Казахстана в первой половине XIX в.	37	15	40%
	Начало развития капиталистических отношений в Казахстане во второй половине XIX века.	95	43	45%
	Февральская революция в России и ее значение в демократизации жизни Казахстана	25	7	28%
	Казахстан в годы иностранной интервенции и гражданской войны (1918 - 1920 г.г.)	63	20	31%
	Коллективизация сельского хозяйства в Казахстане: трагедия крестьянства	75	34	45%
	Культурное строительство во второй половине 20-х и в 30-е годы	47	18	38%

По остальным предметам эти данные представлены в приложении.

2.2. Система коррекционной работы

Среди факторов оказывающих сильное влияние на качество образования, важное место занимает то, как, каким способом организован образовательный процесс.

Для того чтобы гарантировать конституционные права граждан Республики Казахстан на получение среднего образования соответствующего требованиям мирового образовательного пространства, а также в целях недопущения произвола в реализации государственной образовательной политики в Республике Казахстан введены общеобязательные стандарты среднего образования. В основе стандартов среднего образования лежит базисный учебный план общеобразовательной школы. На основе базисного плана разрабатываются рабочие учебные планы с учетом специфики и особенностей направления общеобразовательного учреждения и контингента обучаемых, которые утверждаются ежегодно.

Основными факторами определяющими структуру учебных предметов и их содержание, распределение конкретных часов на их изучение являются:

- формирование умственной, нравственной, трудовой, коммуникативной, экономической и физической культуры человека;
- необходимость осуществления принципа движения от теории к практике, выражающаяся в закреплении практических умений и навыков в ходе изучения того или иного предмета;
- необходимость развития индивидуальных качеств личности, т.е. развитие интересов, склонностей и способностей учащихся посредством включения занятий по выбору (обязательных и факультативных или необязательных).

Содержание образования постоянно обновляется. Этот процесс идет не только по пути совершенствования содержания отдельных курсов, но и самого их набора, а также набора входящих в них дисциплин.

На основании мониторинга качества образования за счет определения перечня плохоусвоенных тем по предлагаемой методике по результатам комплексного тестирования выпускников нами предложены методы и приемы их коррекции на базе экспериментальных школ.

Таблица 5 – Мероприятия по корректировке учебного процесса (на примере Истории Казахстана)

Школа	Содержание мероприятий
Лицей при ПГУ им. Торайгырова	1. Дополнительно 2 часа на изучение темы «Могулистан» 2. Дополнительные 2 часа на изучение темы «Культура Казахстана в 18 - 20 в.в.» 3. Дополнительно 2 часа на изучение темы «Казахстан в 1917 г.» 4. Контрольное тестирование учащихся по данным темам (3 часа)
Лицей № 8	1. Дополнительно 2 часа на изучение темы «Национально– освободительное движение 1916 г.» 2. Дополнительно 2 часа на изучение темы «Казахстан в 1917 г.» 3. Дополнительно 4 часа на изучение раздела «Социально-экономические и политические процессы в Казахстане в период НЭПА и послевоенный период» 4. Контрольное тестирование учащихся по данным темам (3 часа)
Лицей № 10	1. Факультатив по Истории Казахстана в объеме 12 часов по разделам -Казахстан в эпоху каменного века - Экономика и культура в 6 –8 в.в. - Могулистан - Социально-экономическое и политическое положение Казахстана в 19 в. - Казахстан в первой половине 20 в. и до середины 60-х годов 2. Контрольное тестирование учащихся по данным темам (3 часа)
СПШ № 39	1. Факультатив по Истории Казахстана в объеме 12 часов - Казахстан в эпоху каменного века по разделам - Могулистан - Казахстан в первой половине 19 века - Казахстан в конце 19 в. и первой половине 20 в. 2. Контрольное тестирование учащихся по данным темам (3 часа)

Соответствие результатов образовательного процесса существующим стандартам определяется подготовленностью учителя к проведению мониторинга качества образования по информационным технологиям. Для подготовки учащихся к комплексным тестированиям должны привлекаться учителя – предметники, хорошо усвоившие технологию тестирования.

Наши в экспериментальных школах были внедрены система мероприятий направленных на повышение результативности комплексного тестирования, тем самым повышения усвояемости преподаваемого материала. Данная система включала:

- составление учителями тестов по плохоусвоенным темам;
- курсы для учителей по теме «Подготовка учащихся к тестированию в ходе учебного процесса»;
- работа учителей с членами апелляционных комиссии ВУЗов.

Данные мероприятия позволили учащимся глубже изучить западающие в данной школе по тем или иным предметам, правильно распределить свое время в ходе тестирования и в целях повысить результативность при тестировании и общий уровень знаний.

Так как результаты комплексного тестирования являются очень важными для самих выпускников как результат их обучения в средней школе, а также как путь реализации их дальнейших планов по образованию была проведена система мероприятий непосредственно с учащимися и их родителями:

- периодические тестирования по выбранным предметам в комплексе и по отдельности (метод погружения) в школе;
- периодические тестирования по предметам на базе региональных центров тестирования;
- родительские собрания о значимости тестирования и по подготовке к нему.
- Проведение собрания с учащимися выпускных классов с профориентационной целью и ознакомлением их с проходными баллами на те или иные специальности.

Комплекс проведенных мероприятий в экспериментальных школ привел к определенным позитивным сдвигам, и в целом позволил несколько повысить уровень образования в этих школах.

2.3. Результаты совершенствования учебного процесса в экспериментальных классах.

Общеизвестно, что универсально хорошего управления вообще не бывает, ибо всякое управление, в том числе и управление качеством образования, объектно ориентировано. Эффективно управление может быть только для конкретного объекта в конкретной ситуации.

В наших исследованиях задачей было используя результаты комплексного тестирования выпускников информационными

технологиями разработать комплекс мероприятий по повышению их результативности, тем самым в целом повысить качество образования в конкретной школе.

После соответствующего мониторинга качества образования по результатам комплексного республиканского тестирования, разработка и внедрение комплекса мероприятий по улучшению их результативности и тем самым повышению качества образования в экспериментальных школах получены следующие результаты.

Таблица 6 Динамика результатов тестирования выпускников в процессе эксперимента

№	Предметы	Экспериментальные школы							
		Лицей 8		Лицей 10		Лицей ПГУ		Школа 39	
		до	В конце	до	В конце	до	В конце	до	В конце
1	Казахский язык	-	-	21,0	22,0	26,0	26,09	17,0	18,5
2	Русский язык	22,0	24,3	16,0	-	23,0	24,5	18,0	22,3
3	История Казахстана	16,0	20,5	17,0	21,2	19,5	22,4	14,0	18,4
4	Математика	16,0	21,2	13,0	17,6	17,0	20,4	10,0	14,2
5	Физика	15,0	20,3	13,0	20,1	15,5	20,4	10,0	15,0
6	Биология	18,0	20,4	16,0	20,3	20,0	24,3	15,0	19,6
7	География	16,0	19,8	16,5	23,4	20,0	22,2	13,5	19,6
8	Английский язык	26,0	26,2	19,0	20,5	23,5	27,7	16,5	22,6

Из таблицы видно, что внедрение комплекса коррекционных мероприятий в экспериментальных школах по основным школьным предметам получена положительная динамика. Это проявляется во всех экспериментальных школах по всем предметам. Наибольшая их положительная динамика проявляется в тех школах и по тем предметам, где и по которым наблюдались определенные упущения в их обучении.

Выводы и предложения

Республика Казахстан с провозглашением национального суверенитета строит демократическое правовое государство и открытое гражданское общество, обеспечивающее соблюдение прав и свобод человека, духовное обновление общества, формирование социально – ориентированной рыночной экономики, интеграцию в мировое сообщество и образовательное пространство.

В Казахстане на этапе реформирования всей образовательной системы необходима оценка эффективности образования, так как новые условия жизни требуют более адекватного дифференцированного подхода.

Введение системы мониторинга очень своевременно, так как позволяет определить первоочередные задачи, стоящие перед государством в образовании при интенсивном переходе на национальный язык, при введении новых учебных материалов, учебных планов, новой схемы финансирования и т.д. Также интенсивно проводится информатизация учебного процесса на основе распоряжения Президента Казахстан (3).

На основании поставленной цели нами были проведены соответствующие исследования, из которых вытекают следующие выводы и предложения.

1. Система государственного комплексного тестирования выпускников является эффективной формой контроля знаний учащихся, которая при этом проводится на высоком организационном уровне с применением новых информационных технологий, имеющей много положительных моментов;

2. Для использования результатов комплексного тестирования в корректировке учебного процесса внедрения методики плохоусвоенных тем позволило эффективно их использовать для совершенствования учебного процесса.

3. Разработанная нами система мероприятий позволило значительно повысить качество образования в экспериментальных школах.

Использованная литература

1. Национальный отчет: Образование для всех – 2000. Астана, 2000. 152с.
2. Образование для всех: выполнение наших общих обязательств. Дакар, Сенегал. 2000. 20с.
3. «О государственной программе Президента Республики Казахстан информатизации системы среднего образования». Астана. 1997.
4. Послание президента Республики Казахстан «К конкурентоспособному Казахстану, конкурентоспособной экономике, конкурентоспособной нации». Астана, 2004.
5. Государственная программа развития образования в Республике Казахстан на 2005-2010 годы. Астана, 2004.
6. Балыкбаев Т.О. Педагогические и технологические основы формирования студенческого контингента. Алматы. 2002. – 206 с.
7. Поташник М.М. и др. Управление качеством образования. М. 2000. 448 с.
8. Пермь, 1997. с. 14
9. Панасюк В.П. Педагогические системы внутришкольного управления качеством образовательного процесса. – Автореф. докт. дисс. – Сиб., 1998. - С. 17
10. Шишов С.Е., Кальней В.А. Школа: мониторинг качества образования. М., 2000. – 320 с.
11. Mortimore P., atelier de Birmin-gham, с.23
12. Mortimore P., 1995, с.18
13. Pisiga D., 1995, с. 44
14. Aigner H., 1995, с. 53
15. Piwowarski R., 1996, с. 35
16. Tiana Ferrer A., 1996, с. 35
17. Jackunas Z., рукопись
18. Figved B., 1996, с. 36
19. Damianova A., 1995, с. 41-42
20. Rancurel, 1995, с. 44
21. Singh J., 1995, с. 25 et suiv.
22. Mitchell J., version-francaise, 1996, с. 42
23. Rancurel M., 1995, с. 45
24. Broekhof K., 1995, с. 39 et suiv.
25. Piciga D., 1995, с. 44
26. Kera S., рукопись
27. Georgescu D., с. 48, рукопись
28. Jackunas Z., рукопись.
29. Qualite et responsabilite, 1994, с. 18
30. Koucky J., 1995, с. 9
31. Micnielsens P., 1995, с.40, tableau 11
32. Examen Belgique, OCDE, 1993, с. 74

33. Piciga D., 1995, с 63
34. Kera S., рукопись.
35. Aigher H., с. 60
36. Broekhof K., 1995, с. 63-64
37. Mitchell J., 1996, с. 67
38. Birmingham, 1995, с. 19
39. Gabrscek S., 1996
40. Jensen S., 1995, с.51
41. Gabrscer S., 1995
42. Sauthier R., 1995, с. 28
43. Michielsens P., 1995, с. 33
44. Piciga D., 1995, с. 44
45. Piwowarski R., 1996, с. 35
46. Jackuhas Z., рукопись
47. Mitchell J., 1996, с. 46
48. Rancurel, 1995, с. 35
49. см. Jackunas Z., рукопись
50. Jensen S., 1995, с. 54 et suiv
51. Figved B., 1995, с. 46
52. Michielsens P., 1995, с. 35 et suiv
53. Sauthier R., 1995, с. 36
54. Halasz G., рукопись
55. Ровен Д. Педагогическое тестирование. Проблемы, заблуждения, перспективы. М., 2001. – 140 с.
56. Зейлигер-Рубинштейн Е. И. Очерки по истории воспитания и педагогической мысли. Л., 1978. 108 с.
57. Аванесов В.С. Основы научной организации педагогического контроля в высшей школе. - М.: Труды Исследовательского центра Гособразования СССР, 1989. - 168 с.
58. Кузьмина Н.В.. Методы математического педагогического исследования. Ленинград, 1980 г. 170 с.
59. Sisson E. D. Forced choice. The new army rating. - Personality Psychology. 1948,1, p. 365-581.
60. Hewcomb T. An experiment designed to test the validity of a rating technique.- Educational Psychology, 1931, 22, p. 279—289.
61. Аванесов В. С. Тесты в социологическом исследовании. М., 1982.
62. Анастаси А. Психологическое тестирование. Кн. 1,2 - М.: Педагогика, 1982. - 320 с.
63. Аванесов В.С. Методологические и теоретические основы тестового педагогического контроля. Дисс. д-ра пед. наук.- Санкт-Петербург, 1994,- 360 с.2.

64. Михеев В.И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике: Науч.-метод. пособие для педагогов-исследователей, аспирантов и научных работников, занимающихся вопросами методики и пед. исследований. – М.: Высш. школа, 1987. – 200 с.
65. Шапиро Э.Л. Компоненты знаний и их соотношения в сферах интеллектуальной деятельности // Вестник высш. шк., 1990, N11, с.26-31.
66. Пороцкий Э.С. Проверка знаний, умений и навыков. – М., 1986.
67. Контроль знаний учащихся. Обзорная информация. – М., НИИВЖ, 1986.
68. Журавлев В. И. Наблюдение как метод педагогических исследований // Введение в научное исследование по педагогике. / Под ред. В. И. Журавлева. М., 1988.
69. Кочетов А. И. Педагогическое диагностирование. Минск, 1987.
70. Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий. — В кн.: Исследование мышления в советской психологии. М., «Наука», 1966.
71. Итоги первого этапа внедрения новой модели формирования студенческого контингента вузов РК в 1999г. – Алматы: Республиканский центр тестирования, 1999. – 132 с.
72. Итоги второго этапа внедрения новой модели формирования студенческого контингента вузов РК в 2000г. – Алматы: Национальный центр государственных стандартов образования и тестирования, 2000. – 296 с.
73. Муганов Г.М., Шевчук Е.В. Экспертная система оценки знаний методом тестирования. – Петропавловск: Северо-Казахстанский государственный университет, 2001. – 159 с.
74. Диканская Н.Н. Оценочная деятельность как основа управления качеством образования. // Стандарты и мониторинг 2003. № 3. с.38-42
75. Дзегеленок И.И. Селезнева Н.А. Направления информатизации в управлении качеством образования: Лекция – доклад. М. Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. 2000.
- Вишнякова В.Ф., Диканский Е.Ю., Диканская Н.Н. Обучение работников образования оценочной деятельности на основе использования средств новых информационных технологий. Развитие квалитетрии человека и образования: теоретические постановки и практика. – М., Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. 2002. Кн.2. – С. 189-194.
76. Антипова В.М., Лаптева Г.С. и др. Мониторинг образовательной системы современной школы. Ростов – на – Дону. 1999. – 230 с.
77. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения . – М., Издательство профессионального образования Минобразования России. 1995. – 336 с.