

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ	12
ВВЕДЕНИЕ	21
ТЕРМИНЫ И ПОНЯТИЯ, ОТНОСЯЩИЕСЯ К ТЕОРИИ СТАНДАРТОВ	27
ЧАСТЬ I. ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ТЕОРИИ СТАНДАРТОВ ОБРАЗОВАНИЯ	37
<i>Глава 1. Стандарты в контексте новой образовательной политики и изменений в концепции управления</i>	37
1.1. Стандарты и новая парадигма управления	37
1.2. Теория развития школы как фундамент современной системы обеспечения и оценки качества образования в индустриально развитых странах	41
1.2.1. Стратегия поддержки «сильных» школ ошибочна	42
1.3. Исследования эффективности реформ в образовании	43
1.4. Условия эффективности регламентации в системе образования	47
1.5. Управление, опирающееся на надёжные данные	49
<i>Глава 2. Понятие и виды стандартов в образовании</i>	51
2.1. Краткая история и современные значения понятия «стандарт» в образовании	51
2.2. Значение эмпирических исследований	53
2.3. Данные исследований и российские стандарты образования	55
2.4. Образовательная траектория и модели компетентностей	56
2.5. Варианты использования стандартов в системах образования разных страна	57
2.6. Виды стандартов и их терминологическая фиксация	60
2.7. Учебные планы, учебный процесс и тестирование	61
<i>Глава 3. Стандарты как инструменты обеспечения качества и развития школы</i>	63
3.1. От комплексной оценки к планированию развития	63
3.2. Новое понимание учебного процесса и ответственность учителя за результат	65
3.3. Оценка качества и отчётность	67
3.4. Школа как учащаяся организация	67
3.4.1. Модель компонентов современной системы развития школы (оценки и повышения качества)	69
3.4.2. Компонент 1: индивидуальная обратная связь и персональное развитие качества	69
3.4.3. Компонент 2: самооценка школы и внутришкольная система менеджмента качества	70
3.4.4. Компонент 3: управление качеством, проводимое руководством школы	71
3.4.5. Компонент 4: внешняя оценка	71
3.4.6. Компонент 5: философия качества школы	72

<i>Глава 4. Новая философия результата</i>	75
4.1. Понятие «компетентность» — ключевое для современного образования	76
4.2. Теоретические основы компетентностной ориентации в образовании	80
4.2.1. Компетентность как применение знаний на практике	81
4.2.2. Компетентность как решение проблем	83
4.2.3. Открытость структуры компетентности	83
4.2.4. Общее и профессиональное образование	84
4.2.5. Знание в структуре компетентности	85
4.3. Конструктивистско-прагматическая философия образования	86
4.3.1. Конструктивистская дидактика Х. Эбли	87
4.3.2. Прагматическая педагогика Д. Дьюи	88
4.4. Современная концепция обучения — сочетание традиционных и инновационных форм обучения	91
<i>Глава 5. Образовательный стандарт и качество учебного процесса</i>	93
5.1. Влияние уровня требований на учебный процесс	93
5.2. Максимальные стандарты	94
5.3. Минимальные стандарты	95
5.4. Средние стандарты	96
5.5. Предварительные выводы: стандарты и равный доступ к качественному образованию	96
5.6. Образовательные стандарты в форме компетентностей и их последствия для обучения	97
<i>Глава 6. Новая дидактика: как возникают компетентности в учебном процессе</i>	99
6.1. Знание и компетентность: компетентность действия	101
6.2. Систематическое учение — вертикальный трансфер учения	102
6.3. Ситуативное обучение — горизонтальный трансфер	103
6.4. Учение, основывающееся на собственной ответственности, и развитие личной позиции: момент саморегуляции в обучении	105
6.5. Учиться учиться — латеральный трансфер учения	106
6.6. «Социальное» учение — рефлексивный трансфер	107
6.7. Новая культура учения как предпосылка обеспечения качества учебного процесса. Стандарты и индивидуальное развитие	108
6.8. Интеграция дифференцированных точек знания на обучение (единые стандарты, уровни компетентностей и индивидуальная поддержка)	109
6.9. Ключевое условие реформы: образование и переподготовка учителей	111
6.10. Реалистичные рамочные условия развития школы при введении стандартов компетентностей	112
<i>Глава 7. Требования к качественным стандартам</i>	113
7.1. Признаки хороших стандартов образования	114
7.2. Предметность	115

7.3. Сфокусированность	116
7.4. Кумулятивность	117
7.5. Обязательность для всех минимальных стандартов	117
7.6. Дифференцирование	119
7.7. Понятность	120
7.8. Реализуемость	120
Глава 8. Построение модели компетентности	122
8.1. Значение моделей компетентности	122
8.2. «Компетентностная» дидактика, современные педагогические измерения, ПИЗА и ПИРЛЗ	123
8.3. Понятие компетентности, положенное в основу исследования	125
8.3.1. Конкретизация общих положений — определение и отбор типичных ситуаций и ключевых компетентностей	127
8.4. Как понимает ПИЗА компетентность в чтении?	127
8.5. Применяемые тексты	129
8.6. Модель компетентности чтения	130
8.7. От общей модели — к конструированию измерительных материалов	131
8.7.1. Ступени (уровни) компетентности в чтении	132
8.7.2. Ступени овладения аспектами компетентности в чтении	133
8.7.3. Иллюстративные (дидактические) и проверочные задания	136
Глава 9. Стандарты на практике: проблема дифференциации и интеграции в условиях компетентностных стандартов	137
9.1. Гетерогенность учащихся — основная проблема современной школы	137
9.2. Дифференциация, ориентированная на учебные цели	140
9.2.1. Ученический уровень	140
9.2.2. Профессиональный уровень	140
9.2.3. Экспертный уровень	141
9.3. Поддерживающая интеграция	141
9.4. Открытые дидактические материалы	143
9.5. Поддерживающее оценивание: учебные планы, педагоги, сопровождающие учебный процесс, «водительские права»	143
9.6. Первый практический опыт	144
9.7. Стандарты со спектром оценивания	145

ЧАСТЬ II. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СТАНДАРТОВ В СИСТЕМАХ ОБРАЗОВАНИЯ РАЗНЫХ СТРАН 147

Глава 1. Новая образовательная политика в контексте национальных традиций и ценностей	147
1.1. Общее направление и разные исторические традиции и ценности	147
1.2. Основные модели образовательной политики	148
1.3. Англо-американская модель развития образования: конкуренция, приватизация, рынок	149

1.4. «Немецкая модель» развития образования: селективная функция образования	150
1.5. Скандинавская модель развития образования: доверие как принцип управления системой на всех уровнях	152
Глава 2. Реформа, основанная на стандартах. Опыт США	155
2.1. Научные исследования, «ноу-хау» и образовательная политика	155
2.2. О некоторых особенностях системы образования США	155
2.3. Шаги к реформе, построенной на стандартах	156
2.3.1. Начало дискуссии о реформе на основе стандартов	157
2.3.2. «Нация в опасности»	158
2.3.3. Шесть национальных целей развития образования	158
2.3.4. Идея добровольных стандартов	160
2.3.5. Основное направление: стандарты результата	161
2.4. Опыт применения централизованных тестов в системе образования США	162
2.4.1. Принципы управления качеством через тестирование и эффективность такого управления	162
2.4.2. Неизбежная коррупция результатов: негативные эффекты управления путём рейтингов и санкций	163
Глава 3. Опыт применения стандартов в системе образования Англии	168
3.1. «Стандарты» в английских дебатах	169
3.2. Английская политика в области образования	169
3.3. Национальный учебный план	171
3.4. Структура национального учебного плана	172
3.4.1. Структура фаз развития в Национальном учебном плане	172
3.4.2. Модели компетентности	173
3.5. Национальные тесты	174
3.6. Школьное инспектирование	175
3.7. Введение стандартов в практику	176
3.8. Критика образовательной политики Англии	177
3.9. Результаты: эффекты внедрения	179
Глава 4. Опыт применения стандартов образования и тестирования в Швеции	182
4.1. Тестирование тестированию рознь	182
4.2. Некоторые особенности школьной системы Швеции	183
4.3. Автономия и развитие школы, подходящие для местных условий	185
4.4. От теста к тесту: тестовая биография шведского школьника	185
4.5. Цели тестирования	187
4.6. Основные принципы шведских тестов сегодня	189
4.7. Национальный тест по родному языку	190
4.8. Что происходит с результатами	191
Глава 5. Стандарты образования в структуре системы поддержки, оценки и обеспечения качества в Нидерландах	193
5.1. Краткий исторический экскурс	193
5.2. Изменение образовательной политики	195
5.3. Понимание и значение стандартов	199

5.4. Проверка стандартов: тесты и экзамены	203
5.5. Обеспечение и оценка (эвалюция) качества	205
5.5.1. Ежегодная инспекция	208
5.5.2. Регулярная инспекция качества	208
5.5.3. Дополнительная инспекция	210
5.5.4. Инспекция по повышению качества	210
5.5.5. Внеплановая инспекция	210
5.6. Система поддержки школ в Нидерландах	212
5.6.1. Структура голландской системы поддержки школ	213
5.6.2. Задачи голландской системы поддержки школ	216
5.6.3. Персонал служб поддержки	218
5.6.4. Правовые условия работы служб поддержки	219
5.6.5. Финансовые условия служб поддержки	220
5.6.6. Контроль над голландской системой поддержки	220
5.7. Итоги: между свободным рынком и государственным регулированием — голландская и немецкая системы поддержки школ	221
Глава 6. Общая концепция результатов естественно-научного образования в Канаде	222
6.1. Актуальность изучения канадского опыта	222
6.2. Политика, основанная на доверии, и введение управления по результату	223
6.3. Некоторые особенности системы образования Канады	224
6.4. Работа над национальными стандартами	224
6.5. Выдержки из общей концепции результатов естественно-научного образования	226
6.5.1. Преамбула: общественные цели и место предмета в процессе образования и воспитания	226
6.5.2. Цели образования. Основные положения о научной грамотности в Канаде	227
6.5.3. Дидактические предпосылки достижения целей образования	228
6.5.4. Преподавание науки	229
6.5.5. Общая модель компетентности. Умения и навыки	230
6.5.6. Степень развития компетентности на разных уровнях (общий результат обучения, специальные результаты)	232
ЧАСТЬ III. ПРИМЕРЫ ФОРМУЛИРОВОК СТАНДАРТОВ ДЛЯ РАЗЛИЧНЫХ СТУПЕНЕЙ И ОБЛАСТЕЙ ОБРАЗОВАНИЯ	234
Глава 1. Стандарты дошкольного образования	234
1.1. Значение дошкольного образования для качества всей системы	234
1.2. Стандарты и шкалы KES-R	235
1.3. Концепция качества, положенная в основу стандартов	236
1.4. Концепция качества ДОУ в контексте управления «на выходе»	238
1.5. Стандарты в системе обеспечения качества раннего и дошкольного образования	241
1.6. Национальный каталог критериев педагогического качества ДОУ	241
1.7. Формулировка стандартов качества в области «Отдых и сон»	243

1.7.1. Научные основания	243
1.7.2. Формулировка стандартов	245
Глава 2. Стандарты профессиональной деятельности учителей как инструмент оценки качества педагогического образования	252
2.1. Параметры успешной деятельности как основа формулирования стандартов	253
2.2. Концепция стандартов педагогического образования Фритца Озера	254
2.3. Содержание и конкретные формулировки стандартов	256
2.3.1. Отношение «учитель—ученик»	257
2.3.2. Поддерживающее наблюдение (диагностика) и поддерживающие действия	257
2.3.3. Сопровождение учебного процесса: учебные стратегии	258
2.3.4. Построение и развитие социального поведения	259
2.3.5. Обучение учебным стратегиям и сопровождение процессов обучения	260
2.3.6. Организация учебного процесса и методы обучения	261
2.3.7. Оценка и измерение достижений	263
2.3.8. Применение электронных средств в обучении	264
2.3.9. Сотрудничество в школе	264
2.3.10. Школа и общественность	265
2.3.11. Способность учителя к самоорганизации	266
2.3.12. Стандарты предметного обучения	267
2.4. Ход и результаты исследования	268
2.5. Заключение и выводы	270
Глава 3. Стандарты школьного образования в Германии	270
3.1. Выдержки из документа «Стандарты образования Совета министров культуры (КМК) ФРГ. Концепция и пояснения»	271
3.1.1. Как Совет министров определяет стандарты образования?	271
3.1.2. Каким целям служат стандарты образования? Какие возможности они открывают?	271
3.1.3. Почему Совет министров выбрал средние, а не минимальные стандарты?	274
3.1.4. Что означает понятие «компетентность»? Какие возможности предоставляет ориентирование на компетентности? Что является признаком сформированности профессиональных компетентностей у учащихся?	275
3.1.5. Какие функции выполняют примеры заданий?	276
3.1.6. Что такое области требований? Как они соотносятся со ступенями компетентности?	276
3.1.7. Как соотносятся стандарты образования и учебные планы? Заменяют ли стандарты учебные планы?	277
3.1.8. Почему в стандартах, разработанных КМК, не содержатся специальные указания для педагогической поддержки?	278
3.1.9. Образование и повышение квалификации учителей	278
3.1.10. Развитие школ и обучения	278

3.2. Стандарты по родному языку для младшей школы (выдержки)	279
3.2.1. Модель (области) компетентностей по предмету «Немецкий язык»	279
3.2.2. Говорение и слушание	280
3.2.3. Письмо	280
3.2.4. Чтение — работа с текстами и другими средствами информации	281
3.2.5. Исследование языка и особенностей его употребления	281
3.2.6. Стандарты для областей компетентности по предмету «Немецкий язык»	281
3.2.7. Основополагающие языковые структуры и понятия	284
3.2.8. Знание и применение основных языковых структур и понятий	285
3.2.9. Области требований	287
3.2.10. Примеры заданий с комментариями	287
3.2.11. Ожидаемые результаты	291
3.3. Стандарты по математике для младшей школы (выдержки)	293
3.3.1. Модель (области) математической компетентности	293
3.3.2. Стандарты для математических компетентностей, связанных с содержанием	295
3.3.3. Примеры задач. Предварительные замечания и обзор	298
3.4. Стандарты условий, процессов и возможностей обучения. «Стандарты снизу»	320
3.4.1. Критика стандартов результата	320
3.4.2. Области стандартов процессов и условий	322
3.4.3. Наши стандарты	323
3.4.4. Быть справедливым к каждому: развитие индивидуальных способностей и индивидуальная мотивация	324
3.4.5. «Другое обучение» — воспитывающее обучение, передача знаний, образование	330
Литература	338