



ВЕСНИК

ЮЖНО-УРАЛЬСКОГО № 3 (179) ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

2010

ISSN 2073-7602

СЕРИЯ

«ОБРАЗОВАНИЕ. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ»

Выпуск 7

Учредитель – ГОУ ВПО «Южно-Уральский государственный университет»

Редакционная коллегия серии:

д.п.н., профессор **Котляров И.О.**
(отв. редактор),
д.п.н., профессор **Сериков Г.Н.**
(зам. отв. редактора),
д.п.н., профессор **Астахова Л.В.**,
д.п.н., профессор **Животовская Г.П.**,
д.п.н., профессор **Лихолетов В.В.**,
д.п.н., профессор **Резанович И.В.**,
д.п.н., профессор **Третьякова Т.Н.**,
к.п.н., доцент **Буров К.С.**,
к.п.н., доцент **Волкова М.А.**
(отв. секретарь)

Серия основана в 2009 году.

Свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-26455 выдано 13 декабря 2006 г. Федеральной службой по надзору законодательства в сфере массовых коммуникаций и охране культурного наследия.

Подписной индекс 29212 в объединенном каталоге «Пресса России».

Периодичность выхода – 4 номера в год.

СОДЕРЖАНИЕ

ОТ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ	6
ИНФОРМАЦИЯ	
Защита диссертаций	8
Публикации	13
Дополнительное профессиональное образование	15
МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПЕДАГОГИКИ	
СЕРИКОВ Г.Н., СЕРИКОВ С.Г. Ориентиры измерения качества образования	19
БЕЛИКОВ В.А., КРИВОЩАПОВА Н.Г. Деятельностный аспект обеспечения качества образования личности	32
ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ	
ТЯГУНОВА Ю.В. Применение маркетинговых исследований в высшем профессиональном образовании для повышения качества образовательного процесса ...	36
БОГДАН Н.В. Балльно-рейтинговая система как метод оценки качества образования в вузе	42
КОЛДАЕВА Е.С. Элементы реализации учебно-методического комплекса как документа в управлении достижением качества преподавания	46
РОДИОНОВ С.Л. Мониторинг – информационная основа принятия управленческих решений по улучшению качества образовательного процесса	52
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	
КОТЛЯРОВА И.О., ТОКАЧЕВА Д.В. Дополнительное образование персонала организаций: критерии качества	58
КРИКУНОВ К.Н. Проблемы обеспечения качества образования на факультетах военного обучения	65
ВОЛКОВА М.А. Здоровье студентов как параметр качества образовательного процесса	70
ХАНЖИНА О.А. Показатели качества ценностного отношения студентов к образованности	79
КОРОТКОВА Е.Г. Использование невербальных средств коммуникации в содействии повышению качества компетенций общения на иностранном языке у студентов	84
ОВИНОВА Л.Н. Использование технологии воспитания нравственности студентов в образовательно-досуговом процессе как фактор повышения качества языковой подготовки студентов	89
ШРАЙБЕР Е.Г. Повышение качества юридического образования	95
ЦЫТОВИЧ М.В. Повышение качества вторичного языкового образования студентов технических специальностей на основе межпредметных связей	101
ВЕРЯШКИНА А.В. Критерии качества освоения студентами младших курсов исследовательских компетенций	106

СИДЕЛОВ Д.И. Организация междисциплинарных связей предметных блоков «Физика» и «Информатика» с позиции информационного пространства как один из путей повышения качества образования	110
ДУБЫНИНА Т.В. Математическая культура как элемент современного образования	114
ИУС В.М. Повышение качества подготовки специалистов социально-экономического профиля средствами имитационного моделирования	121
ГРИШИН А.В., МАХНОВСКИЙ С.А. Основания разработки методической модели процесса профессиональной подготовки студентов колледжа	125
РЫЖИКОВА А.М. Педагогические условия реализации личностно ориентированных технологий повышения профессиональной компетентности преподавателей среднего профессионального образования	131
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	137

CONTENTS

FROM EDITORIAL BOARD	6
INFORMATION	
Publications	8
Defence of theses	13
Extended professional education	15
METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF PEDAGOGICS	
SERIKOV G.N., SERIKOV S.G. The concept of educational quality measurement	19
BELIKOV V.A., KRIVOSHCHAPOVA N.G. The aspect of activity for assurance of a personality's education quality	32
THEORY AND PRACTICE OF EDUCATION MANAGEMENT	
TYAGUNOVA U.V. Application of marketing researches to higher vocational educa- tion for quality improvement of the educational process	36
BOGDAN N.V. Point-rating system as a method of high education quality evaluation	42
KOLDAEVA E.S. The elements of realization of the education and methodic complex as a normative document in direction of quality teaching achievement	46
RODIONOV S.L. Monitoring as infobase of taking managerial decisions for improv- ing the quality of educational process	52
THEORY AND METHODOLOGY OF PROFESSIONAL EDUCATION	
KOTLYAROVA I.O., TOKACHEVA D.V. The organisation's personnel extended education: quality criteria	58
KRIKUNOV K.N. The problems of educational quality assurance at the military sci- ence department	65
VOLKOVA M.A. Students' health as the quality factor of the educational process	70
HANZHINA O.A. Quality figures of students' axiological attitude to scholarship	79
KOROTKOVA E.G. Use of nonverbal means of communication in assistance for im- provement of students' competence quality in foreign language interaction	84
OVINOVA L.N. The technology implementation of ethics education for students in educational – leisure process as a factor of language training quality improvement	89
SHRAIBER E.G. Improving the quality of high law education	95
TSYTOVICH M.V. Quality improvement of technic speciality students' secondary language education on the basis of intersubject communications	101
VERYASHKINA A.V. Quality criteria of freshman classes students mastering of re- searching competencies	106
SIDELOV D.I. The organization of interdisciplinary relationships of subject blocks "Physics" and "Information science" from the position of information area as one of the ways to raise the quality of education	110
DUBYNINA T.V. Mathematical culture as an element of modern education	114

IUS V.M. Increasing of the quality of specialists' training of social and economic profile by means of simulation modeling	121
GRISHIN A.V., MAKHNOVSKY S.A. Grounds of methodic model development of the college students' professional training process	125
RYZHIKOVA A.M. Pedagogical conditions of realisation of person-oriented technologies for quality improvement of teachers' professional competence in the secondary vocational education	131
INFORMATION ABOUT THE AUTHORS	137

От редакционной коллегии

Уважаемый читатель!

В этом номере журнала мы вновь обращаемся к проблеме качества образования – одной из наиболее актуальных проблем как в российском, так и в мировом образовании.

Проблемы качества образования в России особенно актуализировались в последние десятилетия, что было вызвано изменением политических и социально-экономических условий в нашей стране. Реформирование различных сфер жизнедеятельности российского общества, а также самой сферы образования, бурное развитие инновационного движения в ней, продолжающиеся и сегодня процессы, связанные с модернизацией системы образования стали причиной нестабильности образования на разных ступенях, что негативно отразилось на его качестве. Однако другой стороной сложного и противоречивого процесса развития образования в России стал поиск путей совершенствования, модернизации образовательного процесса и процессов обслуживания образования в целях повышения его качества. Возникшее противоречие между современным социальным заказом системе российского образования и консерватизмом ее отдельных подсистем вызвало к жизни активизацию разработки проблем качества образования как в практике его осуществления, так и в педагогике.

Это, в частности, нашло свое отражение в разработке теоретических, в том числе методологических основ качества образования, в поиске единого понимания и единой терминологии для обозначения сложного феномена качества, который находит отражение не только в педагогике, но и в теориях менеджмента, управления, сертификации. В образовательных учреждениях активно создаются системы менеджмента качества, а в педагогике происходит их обоснование.

В предыдущих номерах «Вестника ЮУрГУ», в сериях «Образование, здравоохранение, физическая культура» и «Образование. Педагогические науки» обсуждались вопросы, составляющие наиболее актуальные проблемы качества образования:

- разработка методологических основ исследования проблем качества образования;
- определение качества, критериев и показателей качества;

– подбор валидных методик измерения различных аспектов качества образования;

– разработка общих теоретических ориентиров проектирования и реализация систем менеджмента качества в образовательном учреждении.

В предлагаемом читателям номере «Вестника» обсуждаются проблемы качества управления образованием; проблемы измерения качества образования; проблемы изыскания резервов качества образования. Авторы статей ставят вопросы, связанные с достижением качества на разных ступенях профессионального образования: среднего, высшего, послевузовского.

Журнал традиционно открывает раздел «Информация». В нем содержатся сведения о защите диссертаций сотрудниками ЮУрГУ, а также диссертаций, выполненных под научным руководством профессоров нашего университета. В разделе имеется информация об учебном пособии профессоров Г.Н. Серикова и С.Г. Серикова, в котором излагаются элементы теории качества образования. Также раздел содержит информацию о деятельности центров дополнительного образования Института дополнительного образования ЮУрГУ по реализации образовательных программ педагогической направленности.

Раздел «Методологические основания педагогики» представлен двумя статьями: статьей докторов педагогических наук, профессоров Г.Н. Серикова и С.Г. Серикова, в которой выявляются наиболее актуальные проблемы измерения качества образования и обосновываются концептуальные положения, составляющие ориентиры для разрешения выявленных проблем, и статьей доктора педагогических наук, профессора В.А. Беликова и кандидата педагогических наук Н.Г. Кривоцаповой, в которой излагаются деятельностные основы повышения качества образования.

Раздел «Теория и практика управления образованием» содержит статьи кандидатов педагогических наук, доцентов Н.В. Богдан и Ю.В. Тягуновой, аспиранта Е.С. Колдаевой и С.Л. Родионова. В статьях этих авторов обсуждаются вопросы управления повышением качества образования путем качественных изменений компетенций, функций и подис-

тем управления. В них содержатся материалы исследования таких резервов повышения качества управления образованием, как реализация управления на основе данных маркетинговых исследований, на основе балльно-рейтинговых оценок результатов качества образования, а также систематического мониторинга образовательного процесса. Предлагается такой резерв повышения качества образования, как стандартизация учебно-методических комплексов.

Раздел «Теория и методика профессионального образования» открывает статья доктора педагогических наук, профессора И.О. Котляровой и ассистента Д.В. Токачевой, в которой осуществлена попытка систематизации внешних и внутренних критериев качества дополнительного образования персонала организации с учетом оснований их вычленения, лежащих на стыке теории и практики дополнительного образования и менеджмента.

Статьи кандидатов педагогических наук, доцентов М.А. Волковой и О.А. Ханжиной посвящены детальному исследованию отдельных критериев качества результатов профессионального образования, в том числе и вопросам их измерения и оценки.

Значительное число статей раздела «Теория и методика профессионального образования» посвящено выявлению резервов качества

профессионального образования и обоснованию моделей, направленных на повышение качества образовательного процесса и его результатов. В статьях данного раздела рассмотрены разнообразные аспекты проблемы качества при изучении студентами учреждения высшего профессионального образования различных дисциплин и их циклов: проблемы обеспечения качества на факультетах военного обучения (статья кандидата педагогических наук, доцента К.С. Крикунова); проблемы качества лингвистического образования студентов (статьи кандидата педагогических наук, доцента Е.Г. Коротковой, старшего преподавателя Л.Н. Овиновой, преподавателей М.В. Цытович, Е.Г. Шрайбер); проблемы качества освоения дисциплин математического и естественнонаучного цикла (статьи кандидата физико-математических наук, доцента Д.И. Сиделова, старшего преподавателя Т.В. Дубыниной); проблемы развития базовых (исследовательских) компетенций у студентов (статья ассистента А.В. Веряшкиной).

В данном разделе также содержится ряд статей, в которых обсуждаются вопросы повышения качества среднего профессионального образования (авторы А.В. Гришин, В.М. Иус, С.А. Махновский, А.М. Рыжикова).

Подробная информация об авторах статей этого номера журнала представлена в разделе «Наши авторы».

Информация

ЗАЩИТА ДИССЕРТАЦИЙ

В ноябре–декабре 2009 года были защищены следующие диссертации по педагогическим наукам.

1. Грачёва Татьяна Константиновна
Специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования».

Диссертационный совет: Д212.298.11 в ГОУ ВПО «Южно-Уральский государственный университет».

Дата защиты: 06.11.2009 г.

Тема: Нравственное воспитание будущих дизайнеров в процессе профессиональной подготовки в вузе.

Научный руководитель – кандидат педагогических наук, доцент Н.Ю. Кийкова.

В диссертации разработана модель нравственного воспитания будущих дизайнеров в процессе профессиональной подготовки в вузе; предложено решение проблемы нравственного воспитания будущих дизайнеров на теоретико-методологическом уровне, создающем идеиную основу для практического использования результатов исследования в условиях высшего профессионального образования; уточнен понятийный аппарат проблемы, позволяющий выделить её образовательные аспекты, взаимосвязь используемых понятий.

Практическая значимость исследования состоит в том, что:

- обоснован оценочно-критериальный инструментарий диагностики уровня нравственной воспитанности студентов, который позволяет определить исходные возможности и перспективы развития каждого студента и отразить динамику исследуемого процесса;

- разработана методика нравственного воспитания будущих дизайнеров, которая позволяет модернизировать деятельность преподавателей гуманитарных дисциплин высшей школы (разработка спецкурса «Основы нравственности современного человека»; реализация тренингового курса «Кодекс дизайнера»; организация деятельности творческого клуба «Конструктивное предложение»; реализация студенческих проектов и т.д.).

Материалы исследования могут быть использованы в процессе деятельности гуманитарных вузов и сузов, а также при разработке

концепций, моделей и структуры воспитательной работы вузов.

2. Шунайлова Светлана Александровна
Специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования».

Диссертационный совет: Д212.298.11 в ГОУ ВПО «Южно-Уральский государственный университет».

Дата защиты: 06.11.2009 г.

Тема: Формирование экономико-математической компетенции будущих менеджеров в вузе.

Научный руководитель – доктор педагогических наук, профессор И.В. Резанович.

В диссертации С.А. Шунайловой обоснована продуктивность решения проблемы профессиональной подготовки управленческих кадров за счет усиления прикладного аспекта экономико-математических знаний, умений и способностей будущих менеджеров; систематизированы научные взгляды ученых по отношению к трактовке понятий «компетенции» и «компетентность»; уточнены понятия «экономико-математическая компетенция менеджера» и «формирование экономико-математической компетенции менеджера»; определены принципы формирования экономико-математической компетенции будущих менеджеров; выявлены критериально-уровневые характеристики сформированности экономико-математической компетенции будущих менеджеров.

Практическая значимость исследования состоит в том, что:

- определены критерии и уровни сформированности у будущих менеджеров экономико-математической компетенции, разработаны диагностические средства, позволяющие определить уровень сформированности экономико-математической компетенции;

- разработаны дидактические средства для проведения учебных занятий со студентами; научно-педагогическое обеспечение процесса формирования экономико-математической компетенции будущих менеджеров.

3. Емельянов Олег Борисович
Специальность 13.00.01 – «Общая педагогика, история педагогики и образования».

Диссертационный совет: ДМ212.296.01 при ГОУ ВПО «Челябинский государственный университет».

Дата защиты 12.11.2009 г.

Тема: Гуманно ориентированное содействие учащимся основной школы в выборе профиля полного общего образования.

Научный руководитель – доктор педагогических наук, профессор Г.Н. Сериков.

В диссертации О.Б. Емельянова разработана модель гуманно ориентированного содействия учащимся в выборе профиля полного общего образования; расширено научное представление о становлении готовности учащихся 8-х, 9-х классов к выбору профиля полного общего образования; уточнено понятие «готовность учащихся к выбору профиля полного общего образования».

Практическая значимость исследования определяется:

– внедрением модели гуманно ориентированного содействия учащимся в выборе профиля полного общего образования в систему образовательной деятельности конкретных общеобразовательных учреждений;

– определением критериев оценки уровня готовности учащихся 8-х, 9-х классов к выбору профиля полного общего образования;

– разработкой научно-методических рекомендаций по совершенствованию процесса становления готовности учащихся 8-х, 9-х классов к выбору профиля полного общего образования: «Методика предпрофильной технологической подготовки учащихся в основной школе» и «Курс «Твоя профессиональная карьера» в основной школе».

Материалы исследования могут быть использованы в массовой практике работы средних общеобразовательных учреждений, а также в системе повышения квалификации их управленческого и педагогического персонала.

4. Шрайбер Елена Григорьевна

Специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования».

Диссертационный совет: Д212.295.01 при ГОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет».

Дата защиты 24.11.2009 г.

Тема: Воспитание профессионально значимых личностных качеств будущих юристов в вузе.

Научный руководитель – доктор педагогических наук, профессор Г.Н. Сериков.

В диссертации Е.Г. Шрайбер уточнено понятие «профессионально значимые личностные качества будущих юристов», определена его целостная структура (совесть, справедливость, ответственность); разработана модель воспитания профессионально значимых личностных качеств будущих юристов в вузе.

Практическая значимость исследования заключается в том, что его выводы и рекомендации по воспитанию профессионально значимых личностных качеств будущих юристов в вузе служат упорядочению образовательного процесса в образовательных учреждениях высшего профессионального образования посредством:

– внедрения модели воспитания профессионально значимых личностных качеств будущих юристов в образовательный процесс вуза;

– методики воспитания профессионально значимых личностных качеств будущих юристов в вузе;

– разработки критериев и уровней воспитанности профессионально значимых личностных качеств будущих юристов в вузе, положенных в основу оценки развившихся профессионально значимых качеств личности будущих юристов;

– предложенной интегративной методики диагностики уровня воспитанности профессионально значимых личностных качеств будущих юристов в вузе, представляющей собой диагностику воспитанности совести, справедливости, ответственности как целостного образования;

– методических рекомендаций по воспитанию профессионально значимых личностных качеств будущих юристов в вузе на материале дисциплины «Иностранный язык».

5. Бай Татьяна Владимировна

Специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования».

Диссертационный совет: Д212.298.11 в ГОУ ВПО «Южно-Уральский государственный университет».

Дата защиты 17.12.2009 г.

Тема: Формирование профессиональных ценностей у будущих специалистов домоведения в условиях образовательного маркетинга вуза.

Научный руководитель – доктор педагогических наук, профессор Т.Н. Третьякова.

Информация

В диссертации разработана модель формирования профессиональных ценностей у будущих специалистов домоведения в условиях образовательного маркетинга вуза; раскрыты сущность, структура и значимость профессиональных ценностей специальности «Домоведение» как сферы удовлетворения потребностей населения; уточнено понятийное поле, включающее базовые (маркетинг, образование) и контекстуально-инвариантные (образовательный, педагогический маркетинг, маркетинг образовательных услуг) понятия исследования; расширено и конкретизировано понятийное поле области домоведения как сферы услуг; определен ассортимент образовательных услуг в виде концепции специальности, несущей ценностно-смысловую определенность профессиональной подготовки, что уточняет подходы к определению траектории развития будущего специалиста домоведения в условиях образовательного маркетинга вуза.

Практическая значимость исследования определяется тем, что:

– раскрыты технологии формирования профессиональных ценностей у студентов специальности «Домоведение» в условиях образовательного маркетинга вуза, основанные на реализации комплекса организационно-педагогических условий;

– разработаны научно-методическое обеспечение профессиональной подготовки студентов (13 примерных программ по общепрофессиональным и специальным дисциплинам, авторские спецкурсы и учебные пособия), критериально-диагностический инструментарий для оценки степени освоенности образовательных программ и уровня сформированности ценностей профессионально-практической деятельности будущих специалистов домоведения;

– разработаны и систематизированы творческие задания, включенные в содержание авторских спецкурсов и реконструированные в систему творческих заданий для участников Всероссийских студенческих олимпиад «Домашние технологии», «Сервисные технологии».

Материалы исследования могут быть использованы при подготовке специалистов сферы услуг, в системе повышения квалификации преподавателей высшей школы, в практике работы средних учебных заведений, а также учебных заведений начальной и профильной подготовки указанного образова-

тельного пространства, при разработке учебных программ, пособий и дидактического материала при создании спецкурсов.

6. Пашевич Наталья Леонидовна

Специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования».

Диссертационный совет: Д212.298.11 в ГОУ ВПО «Южно-Уральский государственный университет».

Дата защиты 17.12.2009 г.

Тема: Развитие экологической культуры младших школьников в условиях дополнительного образования.

Научный руководитель – кандидат педагогических наук, доцент Н.Ю. Кийкова.

В диссертации разработана модель развития экологически культурной личности младших школьников в условиях дополнительного образования; систематизированы научные взгляды ученых по отношению к трактовке понятия «экологическая культура младших школьников», «ценностные ориентации», уточнено содержание понятия «развитие экологической культуры младших школьников»; разработано научно-методическое обеспечение, содействующее решению исследуемой проблемы; научно обоснованы на теоретико-методологическом уровне особенности развития экологической культуры младших школьников в условиях дополнительного образования, что создает идеиную основу для его практического использования в современном образовательно-воспитательном процессе.

Практическая значимость исследования связана с возможностью использования в практике развития экологической культуры младших школьников: образовательной программы по развитию экологической культуры младших школьников «Удивительный мир» (1–4 класс), программы «Первые шаги по тропинке открытый» (направленной на развитие экологической культуры младших школьников через исследовательскую деятельность) и программы экологического центра «Бумеранг», открывающей детям младшего школьного возраста возможности участия в природоохранной и исследовательской деятельности.

Материалы исследования могут быть использованы в различных образовательных учреждениях, руководителями учреждений дополнительного образования, педагогами дополнительного образования.

7. Попова Наталья Валерьевна

Специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования».

Диссертационный совет: Д212.298.11 в ГОУ ВПО «Южно-Уральский государственный университет».

Дата защиты 17.12.2009 г.

Тема: Развитие эмоционально-нравственного потенциала будущих менеджеров.

Научный руководитель – доктор педагогических наук, профессор И.В. Резанович.

В диссертации Н.В. Поповой разработана модель развития, которая раскрывает внутренний механизм становления эмоционально-нравственного потенциала будущих менеджеров и позволяет рассматривать их в качестве носителей субъектно-практической деятельности, направленной на развитие эмоционально-нравственного потенциала; систематизированы научные подходы к трактовкам понятий «потенциал личности», «эмоциональность» и «нравственность»; уточнены понятия «эмоционально-нравственный потенциал будущего менеджера» и «развитие эмоционально-нравственного потенциала будущих менеджеров»; определены основные тенденции и характерные особенности подготовки менеджеров в системе профессионального образования в зарубежной (американской, японской и европейской) и отечественной школах управления; теоретически обоснован механизм развития эмоционально-нравственного потенциала будущих менеджеров.

Практическая значимость исследования состоит в том, что разработаны:

– критериально-оценочный аппарат, позволяющий определить успешность развития эмоционально-нравственного потенциала будущих менеджеров;

– прикладные научно-методические пособия и разработки для развития эмоционально-нравственного потенциала будущих менеджеров.

Результаты исследования могут быть использованы в практике профессиональной подготовки будущих менеджеров, а также в системе повышения квалификации и профессиональной переподготовки управленческих кадров.

8. Гехт Ирина Альфредовна

Специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования».

Диссертационный совет: Д212.298.11 в ГОУ ВПО «Южно-Уральский государственный университет».

Дата защиты 18.12.2009 г.

Тема: Формирование профессионально-ценностных ориентаций будущих специалистов социальной работы в вузе.

Научный руководитель – кандидат педагогических наук Е.В. Киприянова.

В диссертации разработана модель формирования профессионально-ценностных ориентаций будущих специалистов социальной работы; определены ключевые особенности профессиональной деятельности работников социальной сферы и обоснованы возможности решения проблемы формирования профессионально-ценностных ориентаций будущих специалистов социальной работы в вузе; конкретизированы понятия «профессионально-ценностные ориентации будущего специалиста социальной работы» и «формирование профессионально-ценностных ориентаций будущих специалистов социальной работы».

Практическая значимость результатов исследования состоит в том, что разработаны:

– комплексная программа формирования профессиональной этики будущих специалистов социальной работы;

– методико-дидактический инструментарий, включающий программное, научно-методическое обеспечение и дидактическое сопровождение процесса формирования ценностных ориентаций будущих специалистов социальной работы в вузе;

– критериально-оценочный инструментарий, позволяющий определить уровни сформированности ценностных ориентаций будущих специалистов социальной работы в вузе.

Результаты исследования и полученные на их основе теоретические выводы положены в основу научно-методических рекомендаций по формированию ценностных ориентаций, влияющих на профессиональное становление будущих социальных работников в учебно-воспитательном процессе вузов. Материалы исследования могут быть использованы при модернизации действующих учебных программ подготовки будущих специалистов социальной работы, в разработке спецкурсов и спецсеминаров.

9. Ананьина Елена Вениаминовна

Специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования».

Диссертационный совет: ДМ212.296.01 при ГОУ ВПО «Челябинский государственный университет».

Дата защиты 29.12.2009 г.

Информация

Тема: Педагогическое содействие становлению готовности старшеклассников к профессиональному самоопределению.

Научный руководитель – доктор педагогических наук, профессор Г.Н. Сериков.

В диссертации Е.В. Ананьиной готовность старшеклассников к профессиональному самоопределению рассмотрена как аспект образованности; разработана и обоснована модель педагогического содействия становлению готовности старшеклассников к профессиональному самоопределению.

Практическая значимость исследования заключается в том, что разработаны:

– методические рекомендации по организации педагогического содействия становлению готовности старшеклассников к профессиональному самоопределению, которые мо-

гут быть использованы в практике работы старшей школы («Методическое обеспечение педагогического содействия становлению готовности старшеклассников к профессиональному самоопределению»);

– программа профориентационного курса «Выбор профессии и пути ее получения», а также методическое пособие для учителей, которое может быть использовано при оказании педагогического содействия становлению готовности старшеклассников к профессиональному самоопределению в соответствии с их интересами, склонностями, способностями и потенциалами здоровья;

– критерии, уровни, уровневые показатели готовности старшеклассников к профессиональному самоопределению, которые можно применять в практике работы старшей школы.

ПУБЛИКАЦИИ

Сериков, Г.Н. Управление достижением качества образования / Г.Н. Сериков, С.Г. Сериков. – Челябинск: ИЦ «Уральская академия», 2009. – 265 с.

Учебное пособие доктора педагогических наук, профессора Геннадия Николаевича Серикова, профессора кафедры «Педагогика профессионального образования» Южно-Уральского государственного университета (ЮУрГУ) и доктора педагогических наук, профессора Сергея Геннадьевича Серикова, проректора по учебной работе Уральского государственного университета физической культуры, профессора кафедры «Безопасность жизнедеятельности» ЮУрГУ посвящено теоретической интерпретации качества образования и управления его достижением. В нем изложена авторская интерпретация качества образования, обсуждена проблема его измерения, а также предложена концепция управления достижением качества образования.

В первой главе учебного пособия «Общая характеристика образования человека» авторами рассмотрены вопросы социального влияния на образование человека; существенные признаки образованного человека; потенциал образовательного учреждения в развитии человека; распределение ресурсов как фактор влияния на образование учащихся; условия пребывания учащихся в образовательном учреждении как предпосылка их образования; влияние педагогического сопровождения жизнедеятельности учащихся на их образование; самореализация учащихся как следствие их образования.

Данная авторами интерпретация качества образования человека тесно связана с тенденциями социально-экономического развития государства, с планами на перспективу. Ценными признаками образованного человека авторы признают те, которые могут быть полезными в социально-экономическом развитии государства. Однако при этом не исключают социально приемлемые признаки образованного человека, являющиеся ценными лично для каждого.

Авторами предложена интерпретация качества образования, в основу которой положены ценности образованного человека. Во второй главе «Интерпретация качества образования» рассмотрены вопросы: определенность интерпретации понятия «качество»; целостность признаков ценности образования; концепция ценности образованного человека; соответствие

условий образовательного пространства ценностям образования; направленность педагогического сопровождения образования учащихся на реализацию концепции ценности образованного человека; сплочение учащихся и педагогов на основе сочетания привлекательности и полезности образования; система качества образования.

Достижение качества образования трактуется авторами пособия как цель управления образованием. Управление достижением качества образования выделено как отдельное направление в управлении образованием. Управление достижением качества образования тесно связано с его (качества) измерением. В силу сложности объекта в результатах измерения качества образования остается много неопределенного. Поэтому в пособии обсуждается проблема измерения качества образования. Этому посвящена третья глава учебного пособия «Обсуждение проблемы измерения качества образования». В ней нашли отражение следующие вопросы: как понимать измерение качества образования; что следует измерять в образовании; какой инструментарий можно использовать для выявления сведений о свойствах образования; следует ли связывать качество образования с количеством; что понимается под шкалой измерения свойств образования; как определяться с набором шкал измерения качества образования; возможна ли систематизация шкал измерения качества образования.

Обращая внимание читателей на проблему измерения качества, авторы хотели подчеркнуть неоднозначность тех сведений, которые удается извлекать в процессе измерения качества образования. Это приводит к нечеткости информации об изменениях качества образования, происходящих под влиянием субъекта управления. Тем самым осложняется управление достижением качества образования.

В данном пособии управление достижением качества образования представлено как целостное государственно-общественное влияние на образование граждан. Поэтому введено понятие «целостный субъект управления достижением качества образования», который представляет собой системно организованное взаимодействие представителей тех, кто призван влиять на предпосылки развития признаков образованного человека у образующихся граждан (учащихся). Учащиеся также рассматриваются как представители целостного субъекта управления достижением качества образования.

Информация

В основе управления достижением качества образования лежит соответствующая стратегия, которая разрабатывается на федеральном уровне государственно-общественного управления образованием. В ней сформулированы общие установки представителям субъекта управления достижением качества образования, обозначены ориентиры в его оценке. В соответствии со стратегией происходит государственно-общественное влияние на достижение качества образования. Центральное место в реализации стратегии достижения качества образования отведено образовательным учреждениям.

Этому уровню управления достижением качества образования посвящены четвертая и пятая главы учебного пособия Г.Н. Серикова и С.Г. Серикова «Стратегия достижения качества образования» и «Государственно-общественное влияние на реализацию стратегии достижения качества образования». В них вниманию читателей представлены вопросы: стратегия достижения качества образования как выражение намерений субъекта; признаки допустимой стратегии достижения качества образования; ресурсы образовательных учреждений как основание стратегии достижения качества образования; установка субъекта на уточнение ожидаемого качества образования; элементы стратегии достижения качества образования; структурно-функциональная характеристика стратегии достижения качества образования; понятие оптимальной стратегии достижения качества образования; организация обсуждения проблем реализации стратегии; формирование банка задач достижения качества образования; управленическое взаимодействие субъектов в процессе постановки задач достижения качества образования; документальное оформление компетенций субъектов решения задач достижения качества образования; исполнение компетенций в решении задач достижения качества образования; стимулирование инноваций в обеспечении качества образования; координация взаимодействия представителей субъекта нижестоящего уровня управленической вертикали.

В шестой главе учебного пособия «Реализация стратегии достижения качества образования в образовательном учреждении» рассмотрены следующие вопросы: возможности образовательного учреждения в выборе вариантов реализации стратегии достижения качества образования; выбор варианта достижения качества образования; обеспечение условий исполне-

ния сотрудниками компетенций в достижении качества образования; управленическое сопровождение взаимодействия сотрудников; профессиональное партнерство сотрудников в исполнении компетенций; взаимодействие администрации и сотрудников в достижении качества образования; педагогически сопровождаемое самоуправление учащихся достижением признаков образованного человека.

Управление достижением качества образования предполагает оценку реализовавшихся результатов. В седьмой главе пособия излагается процесс оценки достигнутого качества образования на основе сочетания компетенции контроля и самоконтроля исполнителей стратегических установок. Описано осуществление самооценки и проведение экспертизы. По итогам самооценки и экспертизы разрабатывается заключение о реализовавшемся (ставшем явью) качестве образования. Оно становится основанием ревизии осуществленного управления достижением качества образования, по результатам которой осуществляется коррекция управления в продолжении процесса достижения качества образования.

В седьмой главе «Оценка достигнутого качества образования» авторы излагают следующие вопросы: общие ориентиры в оценке качества образования; соотношение компетенций контроля и самоконтроля в оценке качества образования; осуществление самооценки достигнутого качества образования; экспертиза осуществленной самооценки достигнутого качества образования; заключение о реализовавшемся качестве образования; ревизия осуществленного управления достижением качества образования; коррекция управления достижением качества образования.

Пособие состоит из семи глав, каждая из которых сопровождается резюме, вопросами для самоконтроля и заданиями, рекомендуемыми к выполнению. Каждое задание сформулировано в обобщенном варианте. Его можно конкретизировать в широких пределах. Предложен библиографический список по проблеме, рекомендуемый читателям и содержащий 106 наименований.

Это издание может оказаться полезным студентам высших образовательных учреждений – будущим специалистам менеджмента организаций, а также тем, кто каким-либо образом связан с управлением достижением качества образования. Пособие может быть полезно и в системе дополнительного образования педагогических и руководящих кадров.

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

В 2009 году на базе Института дополнительного образования ЮУрГУ действовали образовательные программы федерального и вузовского уровня. Были реализованы образовательные программы краткосрочного повышения квалификации по шести направлениям, утвержденные приказом Министерства науки и образования РФ № 1780 от 1 декабря 2008 года.

1. Инновационная деятельность в образовании.

2. Современные педагогические технологии в образовании.

3. Проблемы подготовки кадров по приоритетным направлениям науки, техники и критическим технологиям.

4. Актуальные вопросы модернизации высшего образования в России.

5. Проблемы качества обучения.

6. Информационная компетентность в профессиональной деятельности преподавателя вуза.

По данным направлениям были востребованы и реализованы программы педагогического содержания (см. таблицу).

Наиболее востребованными оказались программы по направлениям «Современные педагогические технологии» и «Проблемы качества обучения». Реализацию данных программ обеспечивал профессорско-преподавательский состав ЮУрГУ: профессора Сидоров Александр Иванович, Ваулин Сергей Дмитриевич, Быков Евгений Витальевич, Щуров Игорь Алексеевич, Михайлов Геннадий Георгиевич, Котлярова Ирина Олеговна (руководитель программы), Сериков Геннадий Николаевич, Сериков Сергей Геннадьевич; доценты Сидоров Игорь Владимирович, Волошина Ирина Александровна, Хищенко Юрий Михайлович, Ашихмина Людмила Алексеевна, Буров Константин Сергеевич, Волкова Милена Александровна, Сырейщикова Нелли Владимировна, начальник отдела

Реализованные программы повышения квалификации педагогического содержания

№ п/п	Направление	Название программы	Сроки реализации	Руководитель
1	Актуальные вопросы модернизации высшего образования в России	Актуальные вопросы модернизации высшего образования в России	04.10.09– 16.10.09 14.12.09– 20.12.09	Ю.М. Хищенко
2	Информационная компетентность в профессиональной деятельности преподавателя вуза	Интегрирование дистанционных образовательных технологий в учебный процесс вуза	16.03.09– 28.03.09	О.Б. Елагина
3	Инновационная деятельность в образовании	Возможности использования потенциала теории решения изобретательских задач и теории развития творческой личности в модернизации вузовских дисциплин	10.05.09– 22.05.09	В.В. Лихолетов
4	Современные технологии в образовании	Педагогические технологии научно-образовательного процесса	13.04.09– 25.04.09	И.О. Котлярова
		Технология создания единого пространства развития компетентности преподавателя и студента	16.03.09– 28.03.09	Г.С. Костыко
		Обучение современной психодиагностике на основе новейших педагогических технологий	06.04.09– 19.04.09; 14.10.09– 26.10.09	Н.А. Батурин
5	Проблемы качества обучения	Проблемы качества образования	09.11.09– 21.11.09	И.О. Котлярова

Информация

управления качеством образования Шефер Леопольд Анатольевич, проректор по экономическим вопросам Бойкова Людмила Ивановна, директор ЮУрГУ-ТВ Гордиенко Сергей Иванович и др. Также был привлечен учебно-вспомогательный состав Института дополнительного образования ЮУрГУ и его структурных подразделений.

В рамках данного приказа прошли повышение квалификации по указанным педагогическим направлениям 106 преподавателей линейных вузов. Среди них представители образовательных учреждений высшего профессионального образования Москвы, Екатеринбурга, Нижнего Тагила, Новосибирска, Оренбурга, Пензы, Тобольска, Тольятти, Томска, Троицка, Хабаровска и др. Слушатели отметили актуальность реализации программы по данной тематике и высокое качество организации и проведения курсов.

К сожалению, осталось невостребованым актуальное направление подготовки кадров по приоритетным направлениям науки, техники и критическим технологиям.

Одним из результатов проведения курсов повышения квалификации профессорско-преподавательского состава линейных вузов стала защита выпускных квалификационных работ следующей тематики.

1. Обеспечение качества профессиональной подготовки студентов языковых педагогических вузов на основе методических приемов контроля в курсе «Теория и методика обучения иностранным языкам».

2. Качество образовательного процесса как научное понятие.

3. Здоровьесберегающие аспекты повышения качества образовательного процесса.

4. Критерии качества развития коммуникативно-познавательной компетентности студентов экономических специальностей в образовательном процессе.

5. Проблемы качества образовательного процесса в юридическом вузе (на примере Уральского филиала ГОУ ВПО «Российская академия правосудия»).

6. Механизм интеграции образования, науки и производства в Уральском государственном горном университете.

7. Технологии проектирования компетентностно-ориентированных образовательных программ высшего профессионального образования в соответствии с ФГОС третьего поколения.

8. Требования к организации тестирова-

ния в рамках мониторинга качества образования в педагогическом вузе.

9. Обеспечение качества воспитательного процесса в вузе.

10. Качество учебно-методического комплекса специальности «Химия» с дополнительной специальностью «Биология» на химико-биологическом факультете.

11. Организация МПС «Физика–информатика» с целью повышения качества образования студентов педагогических вузов.

12. Концептуально-теоретические основы решения проблемы качества высшего образования.

13. Информационно техническое измерение качества образования на факультете образовательных технологий ПГТА (Пензенская государственная техническая академия)

14. Критерии оценки коммуникационной компетенции студентов специальности «Связи с общественностью» в образовательном процессе.

15. Теоретико-практические основы развития физических качеств студентов.

В числе программ федерального уровня продолжилась реализация дополнительной профессиональной образовательной программы (далее ДПОП) «Преподаватель высшей школы», открытой в октябре 2006 года на базе Центра дополнительного образования кафедры (далее ЦДО) «Педагогика профессионального образования».

С 2006 года слушателями программы стали преподаватели одиннадцати факультетов ЮУрГУ, а также преподаватель колледжа. В октябре 2009 года состоялся очередной набор на данную программу. Из 17 новых слушателей преподаватели факультета военного обучения (12 слушателей), юридического факультета (2 слушателя), механико-технологического факультета (2 слушателя) и 1 преподаватель приборостроительного факультета. Следует отметить, что все чаще на данную программу приходят преподаватели с ученым степенью: кандидаты технических и юридических наук, желающие повысить свою педагогическую квалификацию. Так, в 2009 году слушателями программы стали 5 кандидатов наук.

Образование по данной программе продолжают слушатели второго года обучения, которые в этом учебном году планируют защитить выпускные квалификационные работы и получить соответствующие дипломы. Центр дополнительного образования «Педа-

гогика профессионального образования» планирует в 2010 году расширить привычный сегмент слушателей и привлечь к данной программе преподавателей образовательных учреждений среднего профессионального образования и филиалов ЮУрГУ.

В ЮУрГУ в 2009 году также были открыты и реализуются в настоящее время следующие программы:

- дополнительная образовательная программа переподготовки специалистов «Менеджмент организации. Управление образованием»;

- среднесрочные курсы повышения профессиональной педагогической квалификации «Теория и методика педагогического исследования» и «Современные технологии обучения»;

- краткосрочные курсы повышения профессиональной педагогической квалификации «Измерение качества образования».

Дополнительная образовательная программа переподготовки специалистов «Менеджмент организации. Управление образованием» реализуется в ЮУрГУ на базе ЦДО «Педагогика профессионального образования» уже четвертый год. За это время по программе прошли переподготовку 11 слушателей. В 2009 году прием на данную программу не осуществлялся. Однако в 2009–2010 учебном году по ней завершают образование слушатели второго курса. В их числе аспирант, доцент, специалисты в области технологии и предпринимательства. По окончании образования слушатели защищают выпускную квалификационную работу и получают диплом государственного образца, дающий право деятельности в сфере управления образованием.

Программа «Теория и методика педагогического исследования» стала первой модульной программой, реализуемой ЦДО «Педагогика профессионального образования». Программа рассчитана на 100 часов и предполагает четыре содержательных модуля объемом 25 часов каждый: «Методология педагогического исследования», «Этапы и методы педагогического исследования», «Использование методов математической статистики в педагогических исследованиях», «Оформление результатов педагогического исследования».

Особенностью программы стала возможность слушателей в соответствии со своими потребностями и предпочтениями сделать из предложенного перечня модулей актуальный для себя выбор. В зависимости от объема

пройденных по программе часов слушатели получат разные документы о повышении квалификации: сертификат, удостоверение или свидетельство. Для того чтобы слушатели имели возможность применить знания, полученные на лекциях и практических занятиях, к собственному исследованию в программе, предусмотрены 18 часов индивидуальных консультаций с докторами педагогических наук Ириной Олеговной Котляровой и Геннадием Николаевичем Сериковым.

Данная программа оказалась актуальной для четырнадцати слушателей. В их числе одиннадцать преподавателей ЮУрГУ: представители факультета физической культуры и спорта, механико-технологического факультета, факультета лингвистики, и три сторонних слушателя: преподаватели УралГУФК, Златоустовского металлургического колледжа и Озерского МОУ СОШ № 27.

На базе ФППК была организована и реализована в 2009 году программа повышения профессиональной педагогической квалификации «Современные технологии обучения» объемом 124 часа. Слушателями программы стали 17 преподавателей кафедры экономической и информационной безопасности ЮУрГУ. Содержательное сопровождение программы осуществили профессор Котлярова Ирина Олеговна, доценты Буров Константин Сергеевич, Волкова Милена Александровна, Тягунова Елена Владиславовна, Тягунова Юлия Владимировна, директор института открытого и дистанционного образования Бородкин Виктор Петрович, заместитель директора института открытого и дистанционного образования Елагина Ольга Борисовна, преподаватель Шумилина Инна Владимировна и др.

Впервые в 2009 году была реализована программа «Измерение качества образования», рассчитанная на 72 часа. К ее реализации привлечены: профессора Баулин Сергей Дмитриевич, Котлярова Ирина Олеговна (руководитель программы), Сериков Геннадий Николаевич; доценты Сидоров Игорь Владимирович, Волошина Ирина Александровна, Ашихмина Людмила Алексеевна, Буров Константин Сергеевич, Волкова Милена Александровна, Сырейщикова Нелли Владимировна, Тягунова Юлия Владимировна, начальник отдела управления качеством образования Шефер Леопольд Анатольевич, проректор по экономическим вопросам Бойкова Людмила Ивановна, директор ЮУрГУ-ТВ Гордиенко

Информация

Сергей Иванович, начальник юридического отдела Шведова Елена Евгеньевна. Также был привлечен учебно-вспомогательный состав ИДО ЮУрГУ и ЦДО кафедры «Педагогика профессионального образования».

Первыми слушателями программы стали 9 преподавателей факультета военного обучения. Поскольку контингент слушателей однородный, преподаватели курсов стараются по возможности отражать специфику факультета в материале курса.

Всего в 2009 году повысили свою педагогическую квалификацию по указанным программам 167 слушателей.

В 2010 году по педагогическому направлению планируется реализовать как уже апробированные, так и новые программы повышения квалификации федерального уровня

в рамках приказа Министерства науки и образования РФ по следующим направлениям.

1. Инновационная деятельность в образовании.

2. Актуальные вопросы модернизации высшего образования в России.

3. Проблемы качества обучения.

4. Информационная компетентность в профессиональной деятельности преподавателя вуза.

Спрос на повышение педагогической квалификации по данным направлениям ожидается не менее 110 слушателей.

По открытым и действующим вузовским краткосрочным и среднесрочным программам в 2010 году планируется продолжить работу, а также изучить спрос и разработать новые программы дополнительного образования.

Методологические основания педагогики

УДК 378.01
ББК Ч4781.00

ОРИЕНТИРЫ ИЗМЕРЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

Г.Н. Сериков*, С.Г. Сериков**

*Южно-Уральский государственный университет

**Уральский государственный университет физической культуры

OBJECTIVES OF EDUCATIONAL QUALITY MEASUREMENT

G.N. Serikov*, S.G. Serikov**

*South Ural State University, **Ural State University of Physical Education

Предложены ориентиры измерения качества, основанные на системно-синергетической методологии гуманно ориентированного образования. Ориентиры разработаны в соответствии с актуальными аспектами проблемы измерения качества образования и содержат пути их решения.

Ключевые слова: измерение качества образования, предмет измерения, инструментарий измерения, шкала измерения.

Objectives of educational quality measurement based on the system-synergetic methodology of human oriented education is offered. The objectives have been developed in accordance with the actual aspects of the educational quality measurement problem and contain objectives for their solving.

Keywords: educational quality measurement, subject of measurement, tools of measurement, measurement scale.

Образование развивается на фоне обострившегося диалектического противоречия между необходимостью измерения его качества и существенной неопределенностью проявляющихся в нем тенденций, характеризующих развитие свойств учащихся, а также их взаимоотношений друг с другом, с педагогами, с иными категориями партнеров. Это противоречие обусловлено проблемой измерения качества образования. Она многоаспектна, многопланова и до сих пор остается нерешенной. Тем не менее, важно обсудить хотя бы некоторые ее общие аспекты, а также возможные варианты ее решения. Предлагаемая концепция измерения качества образования содержит ориентиры для разрешения имеющихся проблем в теории и практике измерения качества образования. Она разработана в соответствии с методологией системно-синергетической концепции гуманно ориентированного образования [15, 16] и основывается на постулатах ценности обра-

зования, качества образования и человека в образовании [17].

Если трактовать образование как ценность, следует иметь в виду неоднозначное толкование данной позиции разными людьми. Кем-то образование может признаваться ценным как источник обогащения внутреннего мира. Кто-то может ценить образование как предпосылку своего благополучия в социальном окружении. Для кого-то образование является обязанностью, с которой необходимо считаться. Субъективизм в оценке качества образования по признакам его ценности вряд ли можно устраниТЬ полностью. В то же время существует острая необходимость оценивать качество образования беспристрастно. Она обусловлена, например, стремлением субъектов управления к объективному отражению состояния и тенденций развития образования. Дело в том, что доминирование какой-либо субъективной точки зрения на каче-

Методологические основания педагогики

ство образования чревато разрушением иллюзии благополучия там, где образование объективно ухудшается.

Уменьшить риски субъективизма в оценке качества образования можно, опираясь на общие для всех правила снятия данных (сведений) о состоянии и тенденциях в практике образования. Важна также единая методика (технология) обработки соответствующих данных. Кроме того, необходимы правила установления различий в обработанных данных (в выявленной информации), по которым можно ранжировать ценности образования. Соответствующие правила определяют измерение качества образования. Короче говоря, измерить качество образования – значит соотнести обработанные данные с определенными правилами установления меры его ценности.

Образование как явление социальной действительности отличается не только субъективностью мнений тех, кто, например, оценивает его качество. Участвующие в образовании люди (учащиеся, педагоги, иные категории) характеризуются уникальностью собственных свойств, особенностями их развития. Специфичны и проявления взаимоотношений между участниками образования. Все это является предпосылкой неопределенности в измерении качества образования.

Диалектическое противоречие между необходимостью измерения качества образования и неопределенностью образовательных тенденций обуславливает проблему измерения качества образования. Ее решение предполагает учет многочисленных факторов, влияющих на образование человека. Предлагаем общие концептуальные подходы к изучению различных аспектов качества образования, обоснование которых необходимо для решения наиболее крупных проблем измерения качества образования: «Как понимать измерение качества образования?», «Что следует измерять в образовании?», «Каким инструментарием можно снимать сведения о свойствах образования?», «Следует ли связывать качество образования с его количественными характеристиками?», «Что понимать под шкалами измерения свойств образования?».

Понятие измерения качества образования. Понятие «измерение» в современной теории трактуется как бинарное отношение между множеством объектов и определенным инструментарием выявления характеристик свойств каждого из них. Соответствующее бинарное отношение позволяет отобразить

характерные свойства каждого объекта на определенной шкале значений. Следствием такого отображения являются результаты измерений. Они-то и несут информацию о свойствах измеренных объектов. По этим результатам можно судить о сходстве и различиях свойств разных измеренных объектов. Результаты многократно проведенных измерений одного и того же объекта позволяют установить закономерности его развития либо взаимосвязи с представителями окружения [6, 13, 14, 19].

Указанные признаки измерения по-разному интерпретируются относительно класса объектов, входящих в состав множества – одного из элементов, определяющих бинарные отношения с инструментарием. Для измерения физических свойств объектов (например, длина, объем, масса и т.д.) используются стандартные измерители, соотнесенные с количественными шкалами возможных значений соответствующих свойств. Измерение физических свойств объектов практически предопределется качеством инструментария. Его результаты по определению не зависят от субъективных факторов.

Измерение же нефизических свойств объектов (например, интеллекта, духовности человека, сплоченности группы и т.д.) принципиально отличается от методов измерения физических свойств. Инструментарий измерения существенно зависит от субъективизма, характерного для людей, связанных каким-либо образом с измерениями. Это вносит элемент неопределенности в процесс измерения. Шкалы измерения нефизических свойств представляют собой концептуальные средства снятия людьми сведений об объекте, интерпретации результатов их обработки [2, 5, 7, 8, 10, 19, 20 и др.]. В этом тоже проявляются субъективные факторы при измерении нефизических свойств объектов.

Образование человека как явление социальной действительности отличается тем, что его характеризуют как физические, так и нефизические свойства. Действительно, например, в характеристике свойств образовательного пространства значимыми являются такие элементы, как средства (библиотечный фонд, спортивный инвентарь, технические устройства и т.д.). Их общее число, моральное и физическое состояние, количество, приходящееся на одного сотрудника и (или) учащегося, частота использования в определенную единицу времени и иные физические свойства могут из-

меряться подобно измерению физических свойств. Шкалы соответствующих измерений предопределяются нормативами, устанавливаемыми органами власти. Этот аспект измерений свойств образования явно не зависит от субъективных факторов.

В то же время образование характеризуется такими свойствами как развивающаяся образованность учащихся, изменения, происходящие в их здоровье, в отношениях к себе и к окружению [5, 13, 14, 17, 18, 21 и др.]. В образовании трудятся специалисты, имеющие профессиональную квалификацию, обладающие внутренними ресурсами, необходимыми для исполнения профессиональных компетенций. В образовании взаимодействуют друг с другом и специалисты, и учащиеся, и педагоги с учащимися. Успехи взаимодействия партнеров во многом зависят от их сплоченности. При этом каждый партнер как субъект жизнедеятельности проявляет себя в образовании не только сообразно внешним ориентирам, но и руководствуясь субъективными предпосылками.

Измерение соответствующих свойств образования вряд ли возможно осуществлять по подобию измерения физических свойств. Дело не только в особенностях инструментария нефизических измерений. Многое предопределяется и разнообразием в интерпретациях одних и тех же проявлений нефизических свойств человека, группы партнеров. Это, в свою очередь, усиливает неопределенность в измерении «человеческих свойств образования». Отсюда следует, что любой нормативно установленный инструментарий измерения такого рода свойств образования является «размытым» (нечетким) не только по признаку его определения. Он нечеток и по фактам применения в измерении нефизических свойств образования.

При измерении качества образования следует учитывать и его системную интерпретацию. Это, в частности, означает, что измерение качества образования нельзя сводить к поэлементному измерению его физических и нефизических свойств. Дело в том, что поэлементное измерение свойств образовательного пространства, педагогического сопровождения образования учащихся и сплочения учащихся с педагогами не отражает целостности системы качества образования. Другими словами, в результате поэлементного измерения качества образования теряется информация о его целостности. Следовательно, измерение

качества образования в целом должно предполагать возможность выявления системных (в единстве физических и нефизических) свойств.

Отсюда следует, что инструментарий измерения качества образования не должен сводиться к совокупности инструментов выявления физических и нефизических свойств образования. Скорее всего, он должен представлять собой систему измерителей, выстроенную по подобию системы качества образования. Соответствующий целостный измеритель должен не только помогать фиксировать состояние физических и нефизических свойств образования в целом. Важно, чтобы с его помощью можно было бы выявлять взаимосвязи между физическими и нефизическими свойствами образования, а также зависимости между ними. Речь может идти, например, о зависимости образованности учащихся от условий образовательного пространства и (или) от свойств педагогического сопровождения, а также от их сплоченности с педагогами.

Ставя вопрос о системности целостного измерителя качества образования, необходимо иметь в виду следующее. Любая система в своей морфоструктурной определенности является и функционально определенной. Речь идет о том, что целостный измеритель качества образования может фиксировать лишь те сведения об образовании, которые предопределены его морфоструктурной определенностью. Следовательно, разные структуры одних и тех же измерителей качества образования обусловливают разные результаты измерения. Это вносит элемент неопределенности в толкование качества образования по результатам измерения при помощи инструментария, структурированного различными способами.

К тому же ясно, что произвол в структурировании элементов измерителей качества образования препятствует также простому сравнению результатов измерений, осуществленных разными целостными измерителями. Это, безусловно, не способствует взаимопониманию субъектов, опирающихся на информацию, полученную путем применения разных инструментариев. Действительно, каждый из них, оценивания качество образования, казалось бы, по общим критериям его ценности, делает разные выводы на основе полученной информации. Если же к этому добавить фактор субъективности измерения и интерпретации снятых при помощи измерите-

Методологические основания педагогики

лей сведений, то шансы разнотечений становятся более очевидными.

Скорее всего, не следует уповать и на установление определенного стандарта системного измерителя. Дело в том, что такого рода стандарт невозможно представить в форме эталона по подобию измерителей физических свойств объектов. Это обусловлено опять же спецификой человеческого фактора. Речь идет о присутствии «человеческого фактора» в объекте измерения, а также об интерпретациях стандартных измерителей со стороны субъектов измерения. Другими словами, существенная неопределенность, свойственная измерению качества образования, объективно оказывается на практике. Неукоснительное и беспристрастное следование участников измерения качества образования (если бы даже оно было возможно в принципе) установленным стандартам измерения приводит к формализму.

В то же время следует иметь в виду, что общие ориентиры относительно измерения качества образования являются полезными для всех участников соответствующего процесса. Благодаря им можно надеяться на определенность в осуществлении измерения качества образования, хотя бы в общем плане. В этом смысле стандарты измерения качества образования могут быть государственно-общественными установками, которые в принципиальном плане ориентируют, прежде всего, субъектов измерения в тех направлениях, которых следует придерживаться каждому из них. К тому же в стандартах измерения качества образования могут указываться ведущие интерпретации ценностей образования, на измерении состояний и тенденций развития которых следует сосредоточиваться всем тем, кто призван добиваться качества образования.

Опираясь на государственно-общественные установки, относящиеся к стандартам измерения качества образования, каждый субъект может реализовывать их лишь в меру своего понимания измерения качества образования. Именно его понимание измерения качества образования предопределяет морфоструктурную целостность используемого им инструментария. Дело в том, что инструментарий измерения свойств человека и его взаимодействий с партнерами вряд ли может быть универсальным. Он выстраивается субъектом управления образованием на определенном уровне управлеченской вертикали, в соответствии с конкретными целями измерения качества образования.

Таким образом, вопрос о том, как понимать измерение качества образования, является проблемным уже потому, что ответы на него даются разными людьми, которые по-разному трактуют качество образования [11, 12, 18, 21 и др.]. Каждый субъект измерения качества образования в силу своих особенностей, жизненного опыта, профессиональной квалификации может давать свой ответ на соответствующий вопрос. Чтобы ответы разных участников измерения качества образования на этот вопрос стали схожими, нужна кропотливая работа с ними, направленная на поиск их взаимопонимания. Сходство в ответах на него является необходимым условием сотрудничества соответствующих участников процесса измерения на всех этапах его осуществления. В основе сходства понимания измерения качества образования могут лежать достижения науки (в частности, теорий измерения), а также государственно-общественные стандарты измерения качества образования.

Предмет измерения в образовании. Образование как измеряемый объект предстает специфической реалией, характеризующейся многообразными свойствами. При этом соответствующие свойства многоаспектны (многограновы). Вообще говоря, это относится как к физическим, так и к нефизическим свойствам образования. Каждый аспект или план того или иного свойства образования таит в себе определенную информацию об образовании с соответствующей его стороны. Понятно, что выловить ее во всем многообразии свойств образования и из всех возможных аспектов вряд ли можно. Поэтому каждый субъект измерения качеств образования должен определиться с предметом измерения. Речь идет о сосредоточении усилий субъекта измерения, с одной стороны, на определенном наборе свойств в образовании, с другой, – на определенных аспектах каждого из них.

Различение измеряемого объекта и предмета измерения, безусловно, вносит некую определенность в постановку соответствующей проблемы. Относительно физических свойств, характеризующих условия образования, к предмету измерения следует относить те из них, которые связаны с безопасностью учащихся и сотрудников образовательных учреждений. Необходимо учитывать физические свойства условий образования, способствующие развитию социально ценных признаков образованных людей. Такого рода свойства условий образовательного простран-

ства в основном отражаются в нормах и правилах, регламентирующих образование людей. Там же указываются основные аспекты соответствующих физических свойств условий образования. Скорее всего, правомерно утверждать, что предмет измерения физических свойств условий образования достаточно полно определен в нормативно-правовых требованиях к функционированию образовательных учреждений, а в общем плане – к сфере образования в целом.

Нефизические же свойства, характеризующие образование, являются менее определенными. Безусловно, это является следствием объективно существующей неопределенности, относящейся и к развитию свойств образованного человека, и к педагогическому сопровождению образования учащихся, и к управлению образованием вне пределов учебно-педагогического взаимодействия. Действительно, весь спектр развития человека в тех или иных условиях образовательного пространства до сих пор остается «вещью в себе». Нет полной ясности и в том, как педагогическое сопровождение оказывается на развитии учащихся, какими свойствами должно обладать учебно-педагогическое взаимодействие, чтобы развитие образованного человека происходило в соответствии с поставленными целями. Другими словами, незнание законов развития человека в условиях социальной действительности является препятствием для определения нефизических свойств образования, которые выбираются в качестве приоритетных в измерении качества образования.

Отсюда понятно, что предмет измерения нефизических свойств образования является недостаточно определенным. Это обусловлено и достижениями наук о человеке (психологии, педагогики, физиологии, социологии и др.). В теориях развития человека нет ясности относительно закономерностей между его природоопределенной сущностью и ее проявлениями в разных условиях бытия. Известные же закономерности такого рода являются, скорее всего, утверждениями тенденциозного плана. В образовании же человека приоритетными являются не общие тенденции, в рамках которых он мог бы вписываться, а конкретные последствия для него в соответствующих условиях бытия. Поэтому требования (нормативы), характеризующие образованного человека, могут рассматриваться как грубое приближение, на достижение которого следует

ориентировать субъектов управления образованием.

Таким образом, нефизические свойства образования вряд ли можно делить на важные и не важные. Это обусловлено тем, что любое из них может так или иначе сказываться на развитии признаков образованного человека. Поэтому следует искать другой путь определения предмета измерения нефизических свойств образования человека. Может быть, этот путь состоит в обобщении нефизических свойств образования. Речь идет о возможности выделения некоего набора обобщенных нефизических свойств образования. Их-то и предполагается относить к предмету измерения качества образования. Тогда, очевидно, предмет измерения качества образования отличается от измеряемого объекта искусственностью представления (предмета).

Во-первых, измерению подлежат некоторые аспекты условий образовательного пространства. Речь может идти не только о физических свойствах измеряемых аспектов условий образовательного пространства. Не менее значимыми являются эргономические свойства измеряемых аспектов условий образовательного пространства. Дело в том, что удобство пользования теми или иными средствами деятельности, которые существуют в пределах образовательного пространства, правомерно считать важным условием и жизнедеятельности учащихся, и профессиональной деятельности персонала, ее сопровождающего.

В этом смысле эргономические параметры, относящиеся к измеряемым свойствам условий образовательного пространства, определенно характеризуют качество образования. Скорее всего, эргономический аспект условий образовательного пространства в целом следует относить к характеристике измеряемого объекта. Предмет же измерения эргономических свойств образовательного пространства подлежит конкретизации со стороны субъекта управления образованием, осуществляющей по уровням управлеченческой вертикали «сверху вниз».

Наряду с удобством нахождения учащихся и персонала в условиях образовательного пространства, следует обратить внимание и на параметры взаимоотношений между партнерами. Безусловно, с правовой и этической сторон определены нормы и правила взаимоотношений между партнерами в образовательном пространстве. Они отражены в нормативно-регламентирующей координате об-

Методологические основания педагогики

разовательного пространства. Однако соблюдение соответствующих норм и правил в реалиях образования происходит не всегда. В то же время ясно, что взаимоотношения между партнерами весьма значимы в характеристике качества образования. Поэтому в предмет измерения образования необходимо включать некоторые аспекты, характеризующие свойства взаимоотношений между партнерами в образовании. По сути, речь идет о некоторых аспектах психологического климата, характеризующего условия образовательного пространства.

Во-вторых, измерению могут подлежать некоторые аспекты профессионального сопровождения образования учащихся. По сути, речь идет об измерении того вклада, который вносят профессионалы в обеспечение жизнедеятельности учащихся в образовательном пространстве. Понятно, что в целом профессиональное сопровождение образования учащихся многолико и многопланово. Поэтому полностью отразить его в предмете измерения проблематично. Остается уповать на отдельные аспекты отдельных свойств профессионального сопровождения образования учащихся. Известно, что профессиональное сопровождение образования учащихся зависит не только от профессиональной квалификации специалиста. Оно предопределется также свойствами личности и индивидуальности каждого из них. Выбор параметров измерения качества образования в аспекте профессионального сопровождения образования учащихся остается за субъектом.

Особое место в профессиональном сопровождении образования учащихся занимают педагоги, ибо они непосредственно взаимодействуют с учащимися. Поэтому педагогическое сопровождение образования должно, в первую очередь, включаться в предмет измерения качества образования. Ясно, что педагогическое сопровождение образования учащихся не только многолико, но и разнопланово. Речь идет о том, что, с одной стороны, образование учащихся сопровождают несколько педагогов. С другой же стороны, каждый из них выполняет различные компетенции в сопровождении образования учащихся. Свойства педагогического сопровождения образования учащихся в том и другом случае зависят и от профессионализма педагогов, и от их личностных, а также индивидуальных свойств, и от взаимодействия их друг с другом. Представляется, что педагогическое партнерство

коллег, сопровождающих образование общего для всех контингента учащихся, способствует росту качества образования.

В-третьих, необходимо измерять и отдельные аспекты сплоченности партнеров по образованию, а также тенденции, характеризующие их сплочение. Дело в том, что свойства взаимодействия партнеров предопределются не только личными характеристиками каждого из них, но и их взаимоотношениями друг с другом. В этом плане, характеризуя качество образования, следует учитывать и сплоченность партнеров. Представляется целесообразным измерять не только сплоченность учащихся с отдельными педагогами, но и сплоченность между педагогами, сопровождающими образование учащихся. Определенную ценность представляет сплоченность учащихся в образовательном взаимодействии друг с другом. Ценной является и информация о тенденциях в сплочении партнеров по образованию. Поэтому было бы полезно измерять и некоторые свойства сплочения партнеров.

Определяясь с отдельными аспектами свойств сплочения партнеров в образовании, следует выявить приоритеты его влияния на качество образования по признакам образованного человека. На развитие у учащихся признаков образованного человека непосредственно влияет учебно-педагогическое взаимодействие. Поэтому сплочению учащихся и педагогов следует, видимо, уделять первостепенное внимание. Отсюда понятно, что отдельные аспекты сплочения учащихся и педагогов должны включаться в предмет измерения качества образования. Однако ограничиваться измерением только их вряд ли целесообразно. Дело в том, что сплочение учащихся и педагогов предопределется не только их совместными намерениями. Определено оказывается и влияние иных факторов, в том числе социальных и психологических [1, 4, 18].

Охарактеризованные обобщенные свойства образования могут предопределять предмет измерения качества образования, если руководствоваться соответствующей концепцией образования. При этом отдельные аспекты обобщенных свойств, подлежащие измерению, должны определяться субъектом. Вряд ли имеет смысл устанавливать общий спектр свойств образования, подлежащих измерению, во всех случаях управления образованием. Это предположение обосновывается сложностью образования как объекта измере-

ния, характеризующегося существенной (скоро всего, непреодолимой) неопределенностью своих свойств.

Инструментарий измерения качества образования. Очевидно, что проводить измерение чего-либо можно с помощью каких-то средств какими-то методами. К таковым средствам могут относиться специальные приборы, которые используются в измерении по определенным методам. Совокупность средств и методов измерения какого-либо объекта (предмета) называют **инструментарием**.

Так как образование характеризуется физическими и нефизическими свойствами, то и инструменты их измерения существенно отличаются друг от друга. Всякий перечень средств (инструментов) измерения качества образования называют инструментарием. Его особенностью является пополняемость. Часть инструментов измерения (в нашем случае качества образования) субъект может выбирать из определенного набора. Другую же часть таковых средств ему приходится конструировать самому.

В инструментарий измерения качества образования включаются, в частности, нормативы условий образовательного пространства. При этом ориентиром измерения психологического климата в образовательном пространстве являются документально регламентированные права и обязанности участников образования. Измерение иных нематериальных свойств образования может осуществляться с

использованием анкет, тестов, иных стандартизованных средств [1, 2, 3, 5, 13 и др.]. Субъект измерения, составляя или выбирая такого рода средства, должен руководствоваться требованием валидности каждого из них. Кроме того, он должен упорядочивать их по подобию концепции понятия «качество образования» (рис. 1).

Связь качества образования с количеством. Ценность образования как признак его качества является нематериальным выражением чьих-то мнений. При этом соответствующие мнения могут относиться как к материальным, так и к нематериальным аспектам образования. С одной стороны, в обобщенном плане мнения респондентов о тех или иных измеряемых свойствах образования могут выражаться как степень значимости для них этих свойств. Выражение ценности образования можно классифицировать, например, словосочетаниями: весьма ценные, ценные в значительной степени, малоценные, не представляющие ценности. Подобная классификация мнений о ценности тех или иных свойств образования либо образования в целом представляет собой качественную форму измерения ценности образования.

По сути, эта форма измерения образования позволяет определять мнения о его качестве по признаку ценности в соответствии с предложенными вариантами классификации. Ее преимущества состоят в простоте процедур измерения. Недостатки же видятся в существенной неопределенности результатов

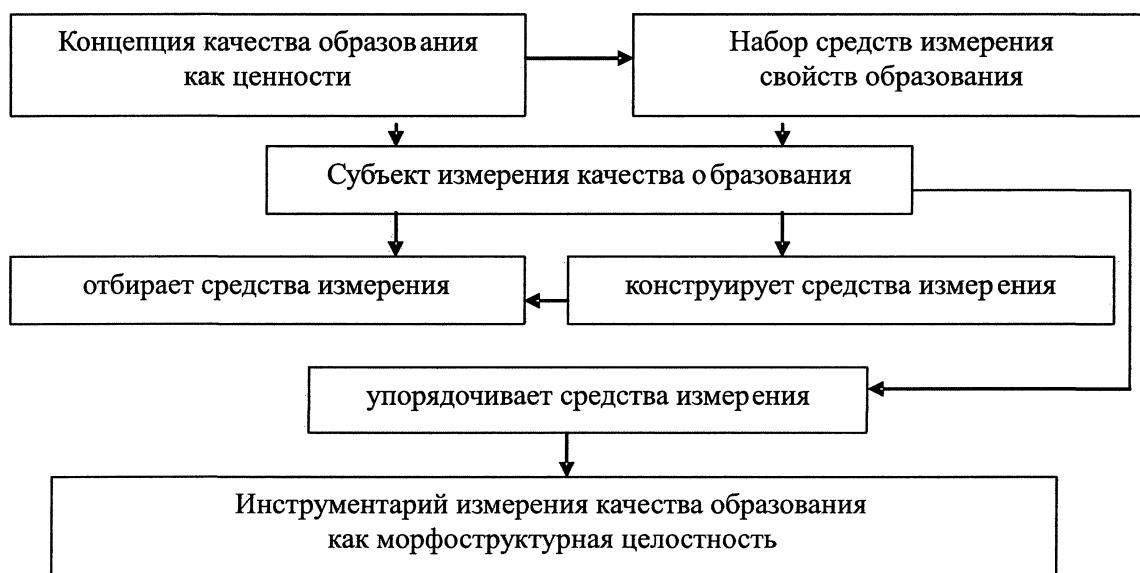


Рис. 1. Вариант возможного построения инструментария измерения качества образования

Методологические основания педагогики

измерения. Дело в том, что, относя ценность образования к тому или иному классу, каждый респондент руководствуется собственными мотивами, личным опытом образования, иными, скорее всего, неизвестными соображениями. К тому же с помощью этой формы измерения качества образования как ценности можно лишь констатировать распределение общественного мнения относительно предмета измерения. Его же состояние остается неопределенным.

К выявлению общественного мнения о ценности образования можно подойти с другой стороны. Речь идет о сравнительной форме определения ценности тех или иных свойств образования либо образования в целом. При этом можно сравнивать друг с другом и различные варианты одного и того же свойства образования, и разные концепции этих свойств. Сравнительная форма выражения мнений о ценности образования может быть представлена, например, словосочетаниями «лучше, чем ...», «предпочтительнее, чем ...», «настолько же ценно, как и ...» и т.д. Ясно, что сравнительная форма измерения мнений о ценности образования более информативна, чем классификационная форма. На ее основе удается ранжировать мнения о ценности образования или его отдельных измеряемых свойств.

Та и другая форма измерения качества образования по признаку его ценности представляет собой разновидность качественных оценок измеряемых свойств. При этом остается в стороне их количественный аспект. Дело в том, что любому качеству свойственны количественные аспекты. С одной стороны, измеряемое качество образования может обладать неким количественным эквивалентом, например, речь может идти об объеме мнений, высказанных респондентами в пользу того или иного качественного значения ценности измеряемого свойства образования. Соответствующий количественный эквивалент может выражаться неким абсолютным либо относительным числовым значением. Такого рода количественные характеристики качества образования могут быть полезными, если их рассматривать в контексте толкования измеряемых свойств образования методами классификации либо сравнения.

С другой стороны, измеряемое свойство образования может характеризоваться неким набором возможных числовых значений. Тогда соответствующее числовое множество

следует рассматривать как количественный эквивалент измеряемого свойства образования. При этом каждый элемент соответствующего числового множества может интерпретироваться свойства образования либо как детерминированное число, отражающее количественный аспект этого свойства, либо как случайно появляющийся результат измерения. В первом случае числовое множество представляется совокупностью вариантов количественного эквивалента измеряемого свойства образования. Во втором же случае числовое множество вместе с законом распределения возможных его значений представляет собой случайную величину.

В измерении нефизических свойств образования могут оказаться полезными и нечеткие числовые множества. Они характеризуются тем, что каждое числовое значение нечеткого множества наделяется неопределенной мерой возможного появления в результате измерения каких-то нефизических свойств образования. Однако эту меру некорректно относить к вероятностной по соображениям преднамеренности вмешательства человеческого фактора в процесс измерений определенного нематериального свойства образования. Во всяком случае нечеткие числовые множества также имеет смысл относить к возможному количественному эквиваленту измеряемых свойств образования.

Заметим, что множественные количественные характеристики свойств образования могут стать самостоятельным объектом, например, математического анализа. Речь идет о принципиальной возможности отделения таких характеристик от конкретных свойств образования. Как самостоятельный объект анализа, каждая множественная количественная характеристика обладает собственными математическими свойствами. Зная свойства абстрактных (отвлеченных от конкретных свойств образования) множественных количественных характеристик, можно пользоваться ими при измерении всех свойств образования. В результате соответствующего сопоставления определенной множественной количественной характеристики с разными свойствами образования можно осуществлять их классификацию.

Любой количественный эквивалент свойств образования является одной из их характеристик, выражающей специфические особенности этих свойств. Речь идет о количественном варианте выражения специфики

свойств образования. Используя количественный эквивалент свойств образования, можно сравнивать различные объекты, объединяющиеся данным свойством. Таким образом, количественный эквивалент того или иного свойства образования может стать основанием дифференциации объектов измерения по количественному признаку. В этом плане связь каждого измеряемого свойства образования с количеством не только целесообразна, но и полезна.

Свойства образования, характеризующиеся множественными количественными показателями, представляют собой определенную сложность. Дело в том, что даже простейшая классификация таких свойств по множественному признаку затруднительна. Не проще обстоят дела со сравнением таких средств друг с другом. Нельзя воспользоваться и множественным количественным эквивалентом свойств образования для их упорядочения. Выходом из такого положения может быть поиск интегративного числового параметра, характеризующего множественные количественные эквиваленты свойств образования. Если не удается этого сделать, то, как правило, при упорядочении таких свойств (в нашем случае – по признаку ценности) теряются частные особенности количественных аспектов каждого из них.

При этом встает вопрос о целесообразности обращения к количественным эквивалентам свойств образования. Дело в том, что любое свойство образования не тождественно его количественному эквиваленту, если такой существует. Не следует исключать и такие свойства образования или их отдельные аспекты, которые не могут иметь количественного эквивалента. Тогда правомерен вопрос о том, следует ли обращаться к количественному эквиваленту свойств образования. Положительный ответ на него, казалось бы, обусловлен тем, что количественные отношения измеряемых объектов (свойств образования) можно анализировать с помощью методов математики. Привлечение этих методов существенно обогащает инструментарий измерения качества образования [7, 9, 13, 20 и др.]. Однако такой ответ на данный вопрос является поверхностным.

Дело в том, что у многих свойств образования либо нет количественного эквивалента, либо неизвестен способ его вычисления (определения). Речь, прежде всего, идет о нематериальных свойствах образования, например,

отдельно взятого учащегося, либо педагога, либо о свойствах их взаимодействия друг с другом. В то же время важно как-то измерять и такие свойства (устанавливать состояние и прогнозировать перспективы их развития). Ведь речь о качестве образования в целом, следует также думать о существовании его количественного эквивалента. Скорее всего, определиться в этом в ближайшей перспективе невозможно. Сказанное подтверждает скепсис относительно целесообразности связывать качество образования с поиском количественных эквивалентов. Тем не менее существуют доводы и в пользу такого поиска.

Во-первых, образование характеризуется рядом свойств, для которых существуют количественные эквиваленты. Игнорировать это явно недальновидно, хотя бы потому, что к анализу закономерностей развития таких свойств можно привлекать методы математики. *Во-вторых*, традиционная теория измерения базируется на использовании количественных параметров. Корректно воспользоваться ее достижениями в измерении качества образования скорее продуктивно, чем нет. *В-третьих*, не следует проявлять скепсис по поводу того, что не найдены количественные эквиваленты свойств образования. Надо неустанно искать связи качественных характеристик образования с количественными формами их проявления. На пути познания такого рода связей находятся ответы на вопросы о целесообразности использования количественных эквивалентов в измерении свойств образования.

В зависимости от возможности пользоваться количественными характеристиками как эквивалентами свойств образования в их определенных аспектах находится и понятие «измерение качества образования». Там, где свойства образования связываются с количественными характеристиками, измерение таких свойств сводится к определению числовых значений соответствующих состояний. Своебразные же числовые последовательности могут характеризовать тенденции развития измеряемых свойств образования. Там же, где нет возможности определиться с количественным эквивалентом свойств образования, следует прибегать к методам экспертизы, к предположениям как к своеобразным методам измерения.

Говоря об измерении качества образования в целом, заметим следующее. Измерить его только количественными характеристика-

Методологические основания педагогики

ми вряд ли возможно. Это обусловлено спецификой, прежде всего, нематериальных свойств образования, которые намного обра-нее своих количественных аспектов. Тем не менее пользование количественными ха-рактеристиками в измерении качества образова-ния, скорее всего, оправдано хотя бы той опре-деленностью, которую удается выявлять вследствие анализа количественных экви-валентов соответствующих свойств образова-ния. При этом, естественно, следует прояв-лять определенный скепсис относительно корректности установления взаимосвязей ме-жду качеством образования и количествен-ными аспектами его выражения.

Чтобы инструментарий измерения свойств образования соответствовал выявлению его качества по интегративному призна-ку ценности, мало отграничивать состав средств измерения каждого свойства. Необхо-димо связывать их (средства) так, чтобы мож-но было выявлять зависимости влияния на образование учащихся условий образователь-ного пространства, профессионального (педа-гического) сопровождения, а также их сплоченности с партнерами. Этому способст-вует структурирование средств измерения. Скорее всего, инструментарий измерения ка-чества образования должен упорядочиваться субъектом в морфоструктурную целостность всех средств из ограниченного состава. Фун-кционально такой инструментарий измерения может использоваться как интегративное сред-ство выявления соответствия практики образо-вания концепции его (образования) качества.

Проблема измерения качества образования в аспекте выбора инструментария не свод-ится лишь к подбору или конструированию валидных средств и к их структуризации. Не мене важным является снижение доли субъ-ективизма в понимании формально принятых концепций измеряемых свойств образования,

ценности каждого из них, а также общей цен-ности образования. Дело в том, что и структу-рирование средств измерения, и их использо-вание предполагает сходство в интерпретаци-ях измеряемых свойств образования как субъ-ектом измерения, так и респондентами (лица-ми, свойства которых измеряются). Достичь этого, если и возможно, то довольно трудно. Тем не мене стремиться к этому надо, в том числе и путем конструирования инструмен-тариев, используемых в практике измерения ка-чества образования.

Шкалы измерения свойств образования.

Количественные аспекты свойств образования явятся их важными характеристиками, по-этому существует необходимость их выявлять и отделять от соответствующих свойств. Ес-тественно, что для этого необходимы специ-альные средства, к которым, в частности, от-носятся шкалы измерения. В абстрактном значении любая шкала измерения может быть предста-влена в форме специфического ото-бражения объектов (свойств образования) на специальным образом организованные числовые множества (количественные ха-рактери-стики). Специфика отражения объекта прояв-ляется в правилах его отображения на числовое множество.

Таким образом, любая шкала измерения предстает как средство, «наложение» которо-го на объект позволяет получать информацию о количественных аспектах соответствующего объекта. Существуют равномерные шкалы измерения свойств. Они характеризуются началом, единицей и направлением измерения. К ним относятся метрические шкалы. Суще-ствуют и неравномерные шкалы. Они ха-рактеризуются тем, что нельзя подобрать едини-цу измерения. Их, как правило, относят к не-метрическим. Выстраиваются метрические и неметрические шкалы в соответствии с кон-цепцией измеряемых свойств объекта (рис. 2).

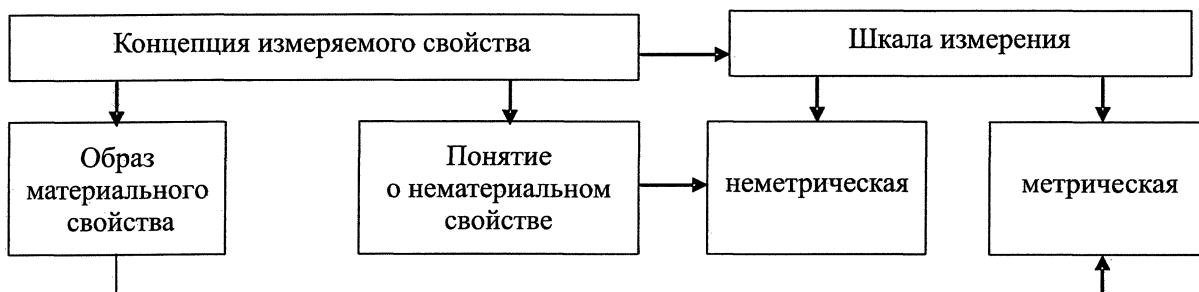


Рис. 2. Зависимость шкал измерения от концепции измеряемого свойства

Для измерения качества образования необходима более чем одна шкала. Это обусловлено тем, что образование характеризуется не только материальными, но и нематериальными свойствами. Их измерение осуществляется разными шкалами. Поэтому субъектам управления образованием необходимо определяться с набором шкал измерения качества образования. Внесению определенности в порядок деятельности субъектов, направленной на отбор шкал измерения качества образования, способствуют следующие рекомендации:

- принять определенную точку зрения относительно понятия «качество образования»;
- определиться с концепцией ведущих свойств образования;
- придерживаться определенной трактовки понятия «измерение качества образования».

Следование субъекта управления указанным рекомендациям позволяет целенаправленно подбирать инструментарий измерения качества образования. Разделяя материальные и нематериальные свойства образования, субъект может определить количественные аспекты каждого из них. Это является предпосылкой подбора равномерных и неравномерных шкал измерения соответствующих

свойств образования. Затем субъект может исключить одинаковые шкалы, обеспечив их минимальный набор (рис. 3).

Определившись с набором шкал, необходимо соотнести их с порядком измерения качества образования. Соответствующее упорядочение можно осуществлять линейным или нелинейным способами. При этом линейное упорядочение, скорее всего, мало привлекательно в смысле получения дополнительной информации о свойствах образования. В частности, остаются в тени ответы на вопросы о взаимосвязях между различными свойствами образования в плане влияния на его (образования) качество.

Нелинейное упорядочение шкал измерения качества образования правомерно соотносить с их структуризацией как с аспектом систематизации. Построение любой системы шкал предполагает наличие оснований. Соответствующие основания характеризуются субъективным аспектом, выражаящимся в интерпретациях субъектами понятий «качество образования» и «измерение качества образования», а также концепции ведущих свойств образования, в целостности предопределяющих его качество. В таком смысле субъективизм следует учитывать как одно из оснований систематизации шкал измерения качества образования (рис. 4).



Рис. 3. Ориентировочная основа отбора шкал измерения качества образования

Методологические основания педагогики



Рис. 4. Основания систематизации шкал измерения качества образования

Систематизация инструментария является самостоятельным сложным аспектом проблемы измерения качества образования. Изложенные соображения относительно систематизации шкал измерения качества образования являются попыткой обратить внимание на различие между принципиальными возможностями ее осуществления и препятствиями, стоящими на этом пути. В то же время следует иметь в виду, что измерение качества образования имеет свои особенности в сравнении с другими видами измерения объектов социальной действительности. Поэтому и проблема измерения качества образования должна решаться с учетом соответствующей специфики. Теоретические же обобщения, полученные за счет игнорирования специфики образования, интерпретаций его качества, могут служить лишь общим фоном решения проблемы измерения качества образования.

Обсуждая проблему измерения качества образования в целом, следует обратить внимание на ее многоаспектность. Речь идет о том, что эту проблему вряд ли возможно охватить постановкой тех вопросов, которые обсуждались выше. Однако даже их поверхностное обсуждение свидетельствует о сложности данной проблемы. Поиск ее решения может составить предмет специальных научных исследований. В практике же управления образованием приходится решать ее эмпирическими методами, опираясь, тем не менее, на определенные общеначальные достижения.

Литература

1. Аванесов, В.С. Тесты в социологическом исследовании / В.С. Аванесов. – М.: Политиздат, 1982. – 223 с.
2. Алексеев, Н.А. Методические рекомендации по составлению критериально-ориентированных тестов / Н.А. Алексеев. – Тюмень: СО РАО, 1995. – 15 с.

3. Анастази, А. Психологическое тестирование / А. Анастази. – М.: Педагогика, 1982. – 295 с.

4. Аронсон, Э. Социальная психология. Психологические законы поведения человека в социуме / Э. Аронсон, Т. Уитсон, Р. Эйкерт. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. – 558 с.

5. Битинас, Б.П. Педагогическая диагностика: сущность, функции, перспективы / Б.П. Битинас, Л.И. Катаева // Педагогика. – 1993. – № 2. – С. 10–15.

6. Выявление экспертных знаний / О.И. Ларичев, А.И. Мечитов, Е.М. Мошкович, Е.М. Фуренс; отв. ред. С.В. Емельянов; АН СССР, ВНИИ систем. исслед. – М.: Наука, 1989. – 127 с.

7. Глас, Дж. Статистические методы в педагогике и психологии / Дж. Гласс, Дж.. Стенли. – М.: Прогресс, 1976. – 470 с.

8. Готтсданкер, Р. Основы психологического эксперимента / Р. Готтсданкер; пер. с англ. Ч.А. Измайлова и В.В. Петухова. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1987. – 464 с.

9. Грабарь, М.И. Применение математической статистики в педагогическом исследовании / М.И. Грабарь, К.А. Краснянская. – М.: Педагогика, 1977. – 136 с.

10. Гречихин, В.Г. Лекции по методике и технике социологических исследований / В.Г. Гречихин. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. – 232 с.

11. Давыдова, Л.Н. Различные подходы к определению качества образования / Л.Н. Давыдова // Качество. Инновации. Образование. – 2005. – № 2. – С. 5–8.

12. Коротков, Э.М. Управление качеством образования: учеб. пособие для вузов / Э.М. Коротков. – М.: Академический проект: Мир, 2006. – 320 с.

13. Михеев, В.И. Моделирование и методы измерений в педагогике / В.И. Михеев. – М.: Высшая школа, 1987. – 200 с.

-
14. Орлов, А.А. Мониторинг инновационных процессов в образовании / А.А. Орлов // Педагогика. – 1996. – № 3. – С.9 – 15.
 15. Сериков, Г.Н. Образование и развитие человека / Г.Н. Сериков. – М.: Мнемозина, 2002. – 416 с.
 16. Сериков, Г.Н. Здоровьесбережение в гуманном образовании: монография / Г.Н. Сериков, С.Г. Сериков. – Екатеринбург; Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 1999. – 242 с.
 17. Сериков, Г.Н. Управление достижением качества образования / Г.Н. Сериков, С.Г. Сериков. – Челябинск: ИЦ «Уральская академия», 2009. – 265 с.
 18. Субетто, А.И. Качество непрерывного образования в Российской Федерации: со-
стояние, тенденции, проблемы и перспективы / А.И. Субетто. – СПб.; М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2000. – 498 с.
 19. Субетто, А.И. Технологии сбора и обработки информации в процессе мониторинга качества образования / А.И. Субетто. – СПб.; М.: Исследоват. центр, 2000. – 49 с.
 20. Черепанов, В.С. Экспертные оценки в педагогических исследованиях / В.С. Черепанов. – М.: Педагогика, 1989. – 15 с. – (ОПН: Образование. Пед. науки. Дидактика). – 150 с.
 21. Яковлев, Е.В. Педагогический эксперимент: квалиметрический аспект: монография / Е.В. Яковлев. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 1998. – 136 с.

Поступила в редакцию 18 сентября 2009 г.

ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ АСПЕКТ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ

В.А. Беликов*, Н.Г. Кривоощапова**

***Магнитогорский государственный университет,**

****Школа иностранных языков «Лингвист»**

THE ASPECT OF ACTIVITY FOR ASSURANCE OF A PERSONALITY'S EDUCATION QUALITY

V.A. Belikov*, N.G. Krivoshchapova**

***Magnitogorsk State University,**

****School of foreign languages "Lingvist"**

Рассматриваются некоторые общие особенности реализации положений деятельностного подхода в решении проблемы обеспечения качества образования. Предпринята попытка универсализации подхода в области среднего общего и профессионального образования. Разработаны критерии качества образования личности относительно разных направлений подготовки педагогов

Ключевые слова: общобразовательная подготовка; методологическая подготовка; теоретическая подготовка; методическая подготовка; практическая подготовка; рефлексивная подготовка; критерии факта; критерии качества.

Some common peculiarities of activity approach in solving the problem of education quality assurance are regarded. The author tried to universalize the approach in the sphere of general secondary and professional education. The criteria for a personality's educational quality regarding different ways of teachers' training are observed.

Keywords: general educational development, methodological training, theoretical training, methodic training, practical training, reflexive training, fact criteria, quality criteria.

Основная проблема современного образования заключается в обеспечении эффективности подготовки выпускников образовательных учреждений различного типа и уровня к активной деятельности в трудовом коллективе. Частный аспект проблемы заключается в обеспечении качества образования по критерию достаточной подготовленности выпускников к активной трудовой деятельности.

Актуальность поставленной проблемы определяется рядом социально-экономических, психологических и педагогических условий, наличие которых констатируется исследователями и практическими работниками [1, 2]. Среди них отметим следующие.

Во-первых, активно реализуемый в России переход к рыночной экономике изменяет характер требований к подготовке кадров, содержанию образования, а также к качеству

этого образования. От выпускника школы, колледжа, вуза, специалиста требуется высокий уровень знаний, умений, активность, самостоятельность, гибкость мышления, нестандартный подход к принятию решений. Это следует учитывать при определении качества результатов образовательного процесса.

Во-вторых, перед системой российского образования ставится цель достижения уровня образования, адекватного мировому уровню общей и профессиональной культуры в аспекте трудовой деятельности. В силу этого развитие системы образования должно носить прогрессивный нарастающий характер и касаться всех его сторон: содержательной, методической, организационной, материальной обеспеченности.

В современной науке в качестве основного варианта совершенствования содержания образования отмечается необходимость сме-

ны парадигмы образования личности – переход от предметной, узкоспециальной (функциональной) подготовки к формированию и развитию способностей к творческой деятельности. В этом случае возникает необходимость ориентации образования на особенности личности ученика или студента.

В-третьих, несмотря на то, что проблемам образования в современной науке уделяется достаточно большое внимание, в исследованиях и в практике образования не в полной мере учитываются личностный и деятельностный аспекты организации образования обучающихся. Это можно сделать лишь при условии его адаптации к особенностям личности обучающегося.

Особенности образовательного процесса в значительной степени определяются содержанием образовательных стандартов. Образовательные стандарты рассматриваются как стандарты качества образования. В связи с этим важным становится вопрос эффективности управления качеством образовательного процесса.

В российском законодательстве об образовании под качеством общего образования понимается «определенный уровень знаний и умений, умственного, физического и нравственного развития, которого достигли выпускники образовательного учреждения в соответствии с планируемыми целями обучения и воспитания» [4]. Под качеством профессионального образования понимается «степень соответствия профессионального образования текущим и перспективным задачам социально-экономического развития общества, то есть насколько оно удовлетворяет запросы отдельной личности и общества в целом, государства и сложившихся областей продуктивной деятельности человека» [5].

Качество объекта определяется совокупностью его полезных свойств, характеристик, признаков, а оценка качества отражает уровень полезности, пригодности. В таком случае оценка качества образования может рассматриваться как мера его полезности для разных субъектов. Тогда необходимо вначале спроектировать структуру пользы, а затем определить алгоритм измерения степени этой пользы.

При разработке системы обеспечения качества образования нами выделяются следующие блоки:

- 1) научно-методологические основы качества образования;
- 2) нормативно-правовые основы качества образования;

3) характер деятельности всех участников образовательного процесса;

4) особенности образовательного учреждения (качество руководства, уровень подготовки преподавателей, обучающихся, качество программно-методического обеспечения и т.д.);

5) внешние факторы (внешняя образовательная среда – работодатели, выпускники, другие образовательные учреждения и т.д.);

6) технологии и средства контроля соблюдения и оценки достижений стандартов качества [3].

Как видим, каждый блок так или иначе определяется характером взаимодействия учителя–ученика, преподавателя (мастера)–студента.

Система обеспечения качества образования складывается из подсистем внешнего (по отношению к образовательному учреждению) контроля качества и подсистемы внутреннего контроля качества, то есть тех, которые функционируют в самих школах, училищах, техникумах, вузах.

Важным аспектом эффективности обеспечения качества образования является разработка системы оценки качества. Это является одной из задач работы образовательного учреждения. Возможно использование трех видов оценок:

1) аттестационная оценка – констатация достижения обучающимся определенного уровня образования;

2) диагностическая оценка – выявление причин, факторов и условий возникновения и преодоления имеющихся недостатков в образовании;

3) аттестационно-диагностическая оценка.

В основе этих оценок лежат следующие критерии и показатели:

1) прирост качества знаний (успеваемость, обученность, воспитанность);

2) прогрессивные изменения мотивации обучения (интересы, цели, потребность в достижениях);

3) повышение уровня владения деятельностью (коэффициент сформированности умений);

4) прогрессивные изменения характера деятельности (активность, самостоятельность, креативность).

Корректную оценку допускают только результаты деятельности обучающихся, результаты образования в целом. Для этого должен определяться прирост значимых характеристи-

Методологические основания педагогики

стик ученика в школе или студентов в колледже и вузе, и по нему определяется качество образования. Чем выше прирост, тем эффективнее обеспечение качества образования.

Возникает вопрос, что является основанием для определения данного прироста знаний.

Прежде всего, это образовательные стандарты. Но ныне существующие образовательные стандарты не в полной мере отражают когнитивные потребности будущего специалиста.

Адекватное отражение мира в сознании человека невозможно в силу его ограниченности, «маломощности». Это отражение возможно только на уровне субъективных образов, идеальных представлений. Следовательно, моделирование человеком процессов, явлений, объектов, окружающих его, или участником которых он является, есть актуальный метод познания, в том числе познания процесса образования.

В таком случае стандарт образования – это модель результатов образования. Но каких результатов?

Мы считаем, что основу образования личности составляет ее деятельность, направленная на усвоение знаний, овладение навыками и умениями, формирование объективно значимых качеств. Психологическая деятельность включает следующие компоненты: восприятие изучаемого объекта; его осознание и осмысление; запоминание; обобщение и систематизация; применение.

Мы выделяем следующие основные компоненты модели деятельности:

- цель и задачи деятельности;
- мотивы и ценностные ориентации субъектов деятельности;
- виды учебно-познавательной деятельности личности обучающегося;
- содержание образования, усваиваемое в процессе деятельности;
- личность обучающегося как субъекта деятельности.

В большинстве случаев исходным, системообразующим компонентом модели является цель или система целей деятельности.

Цель – это идеал планируемого результата. Вновь мы вынуждены оперировать понятием модели как идеального (абстрактного) представления реального явления, объекта, процесса, события, системы и т.п. В данном случае – модели о результате деятельности. Вполне может идти речь о качестве личности выпускника как результате его деятельности.

Определение цели деятельности, построение системы целей образования в целом зависит от социально-экономической и образовательной ситуации. Каждая новая ситуация развития общества и образования обуславливает необходимость постановки новой цели и нового ее решения. Например, профильности образования – задача, которая была актуальна два-три года назад. В этом случае деятельность обеспечивает самоопределение личности.

Реализация всех компонентов деятельности, представленных в модели, их функционирование и развитие могут быть осуществлены на определенном уровне.

Проблема определения и представления в модели уровней функционирования и развития компонентов является наиболее трудной в моделировании. Существует достаточно много вариантов выделения уровней. Например, в процессе образования рассматривается переход личности обучающегося от эмпирического уровня к нормативному, методическому и теоретическому. В соответствии с этим выделяются и реализуются уровни подготовки студентов:

- 1 – общеобразовательная и методологическая подготовка;
- 2 – теоретическая подготовка;
- 3 – методическая подготовка;
- 4 – практическая подготовка;
- 5 – рефлексивная подготовка.

Общеобразовательная и методологическая подготовка предполагает усвоение обучающимися следующих компонентов образования:

- общеобразовательный базовый компонент знаний, умений и навыков;
- учебные и познавательные умения обобщенного характера;
- мировоззренческие знания и качества личности.

Теоретическая подготовка обеспечивает овладение учащимися теоретическими знаниями по какому-либо профилю подготовки, профессии: основами наук, лежащих в основе тех или иных профессий; понятиями и категориями профильной направленности.

Методическая подготовка представляет собой изучение обучающимися методов, методик и технологий овладения содержанием образования, умений и навыков.

Практическая подготовка, на наш взгляд, представляет собой основной этап овладения образованием, так как на этом этапе происходит первоначальное (пробное) использование

приобретенных знаний, умений и навыков в условиях реальной деятельности.

Рефлексивная подготовка обеспечивает формирование у обучающихся целостного представления о правильности выбранной профессии, о соответствии собственных качеств требуемым качествам. На этом этапе подготовки происходит формирование четких представлений о перспективах развития и как личности, и как специалиста.

Таким образом, реализация всех указанных уровней деятельности обеспечивает качество образования. Следовательно, разработка и внедрение модели деятельности в образовательный процесс с учетом специфики образовательной среды, социально-экономической ситуации дают возможность эффективно обеспечивать образование личности, в первую очередь, как результат ее деятельности.

При разработке системы показателей качества образования необходимо учитывать:

1) представления о качестве (пользе) различных элементов образования у представителей системы образования как производителей образовательных услуг;

2) представления о качестве (пользе) различных элементов образования у представителей системы органов власти и будущих работодателей;

3) представления о качестве СПО у потребителей образовательных услуг – учащихся, студентов.

Для оценки обеспечения качества образования на основе деятельностного подхода в конечном итоге можно использовать:

1) критерии факта установления наличия основных элементов модели образовательного процесса и их взаимосвязей (соответствие содержания, методик и технологий поставленной цели и решаемым задачам образования; согласованность планов и действий членов педагогического коллектива; связь различных видов деятельности; наличие образовательных программ и программы развития);

2) критерии качества уровня развития образовательного процесса в целом и каждого его компонента (качество выполнения образовательных услуг; уровень развития личности; эффективность используемых методик и технологий).

Мы считаем, что назрела необходимость изменить отношение к программам образования. Наверное, они в большей степени должны быть нацелены на формирование значимых видов деятельности, а не на передачу и усвоение суммы научных знаний. Разрабатываемые программы на всех уровнях образования – общее образование, профессиональное образование, производственная подготовка – должны носить модульный характер, быть личностно ориентированными и профессионально восреборованными. Система образования, основанная на реальных возможностях обучающихся, позволяет им получать качественные знания по предмету своей деятельности.

Таким образом, с позиции деятельностного подхода, образовательный процесс должен рассматриваться как комплексное решение трех учебно-воспитательных задач: 1) информационной – приращение общих и специальных знаний, овладение теорией на современном уровне; 2) операциональной – формирование навыков и умений по использованию знаний в практической работе; 3) задачи профессионально-личностного развития студентов – формирование гражданской позиции, профессиональной культуры, «Я-концепции».

Литература

1. Гаязов, А.С. *Образование и образованность в современном мире* / А.С. Гаязов. – М.: Наука, 2003. – 255 с.
2. Иванова, Е.О. *Содержание образования: культурологический подход* / Е.О. Иванова, И.М. Осмоловская, И.В. Шалыгина // *Педагогика*. – 2005. – № 1. – С. 13–19.
3. Показатели оценки качества результатов образовательного процесса / И.О. Комлярова, Г.Н. Сериков, С.Г. Сериков, О.А. Ханжина // *Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование, здравоохранение, физическая культура»*. – 2008. – Вып. 17. – № 29(129). – С. 34–53.
4. Полонский В.М. *Словарь понятий и терминов по законодательству Российской Федерации об образовании* / В.М. Полонский. – М.: МИРОС, 1995. – С. 20.
5. Шишов С.Е. *Мониторинг качества образования в школе* / С.Е. Шишов, В.А. Кальней. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 320 с.

Поступила в редакцию 24 сентября 2009 г.

Теория и практика управления образованием

УДК 378.014.54+378.013

ББК Ч481.00+Ч481.4

ПРИМЕНЕНИЕ МАРКЕТИНГОВЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ В ВЫСШЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Ю.В. Тягунова

Южно-Уральский государственный университет

APPLICATION OF MARKETING RESEARCHES TO HIGHER VOCATIONAL EDUCATION FOR QUALITY IMPROVEMENT OF THE EDUCATIONAL PROCESS

U.V. Tyagunova

South Ural State University

Обоснована целесообразность проведения маркетинговых исследований для повышения качества образования в высшей школе. Маркетинг рассмотрен как составляющая качества образования, выявлены тенденции спроса на рынке труда и рынке абитуриентов. Проиллюстрированы возможности использования результатов маркетингового исследования в качестве основания для планирования ассортимента образовательных программ в высшей школе, нивелирования проблем избытка и дефицита на рынке труда, разработаны функции маркетинговой службы университета

Ключевые слова: маркетинговое исследование, качество образования, потребительский спрос, рынок труда и абитуриентов.

The article reveals the importance and the necessity of marketing researches for quality improvement of education in the higher school. Marketing is regarded as a constituent of educational quality, tendencies of demand in the labour and applicants' markets are observed. Possibilities of using the results of marketing research as the basis for planning the assortment of educational programs in the higher school, grading of the abundance and deficit problems of labour market are illustrated, the functions of marketing service of the university are developed.

Keywords: marketing research, educational quality, demand, labour and applicants' markets.

Современные политические, социально-экономические и культурные изменения в российском обществе обусловили неизбежность модернизации образования. Перед системой образования поставлены принципиально новые задачи:

- обеспечить качественно новый уровень образования, соответствующий требованиям времени, государственным приоритетам и общественным ожиданиям с учетом потенциальных ресурсов учащихся;

- сохранить единство образовательного пространства и условия для вариативного образования;
- обеспечить равный доступ к получению качественного образования для всех слоев населения [4].

В свою очередь, содействуя системе образования, государство планирует создать общероссийскую систему оценки качества образования [5]. Для этого необходимо определить основное понятие – «качество образования».

Понятие «качество образования» имеет множество толкований. Так, философия ориентирует нас на те особенности, которые отличают образование от других социальных систем, явлений, видов деятельности. Педагогика трактует данное понятие как комплексную характеристику, отражающую диапазон и уровень образовательных услуг, представляемых населению системой образования в соответствии с интересами личности, общества, государства. С позиции государства «качество образования» – это выход «годного продукта», то есть того количества выпускников, которое успешно осваивает образовательные программы при эффективном расходовании предоставленных государством ресурсов. В социуме качество образования связывают, прежде всего, с конкурентоспособностью выпускника на рынке труда, с возможностью быть успешным в жизни. Учителя определяют качество образования исходя из уровня усвоения образовательных программ и проявления учащимися творческих и исследовательских способностей в ходе получения образования [7].

В научных изысканиях первая попытка определить качество образования как понятие была предпринята С.Е. Шишовым и В.А. Кальней, которые связали его со степенью достижения поставленных целей и задач, удовлетворения ожидания участников образо-

вательного процесса от образовательных услуг. При этом дальнейшие исследования, посвященные проблеме «качества образования» отражают несколько точек зрения: качество как превосходство, качество как результат, качество как эффективность, качество как соответствие целям, качество как улучшение и совершенствование [10, 11]. На уровне высшего образовательного учреждения определяющим условием качества является, по мнению И.О. Котляровой, Г.Н. Серикова, С.Г. Серикова, О.А. Ханжиной, непрерывная аналитическая деятельность по соотнесению результатов образовательного процесса с его условиями и средствами [5]. Более полно этот тезис раскрыт в виде структурной модели у Т.И. Шамовой. Автор вслед за В.А. Каракоровским [4], одной из составляющих качества образовательного процесса считает качество маркетинговой деятельности [7].

Мы признаем, что управление достижением качества высшего профессионального образования невозможно без его перманентной оценки, и уточняем модель оценки качества образования в высшей школе в части применения маркетинговых исследований (см. рисунок).

Чтобы повысить качество высшего профессионального образования и эффективно управлять его достижением, необходимо определить стратегическую основу маркетинга,



Теория и практика управления образованием

а не осуществлять данный процесс традиционно: стихийно или вслед уже актуализировавшимся образовательным потребностям.

Однако данная задача требует тщательной научной разработки и предполагает организацию сбора, разработку, анализ и интерпретацию полученных данных, то есть проведение серьезных маркетинговых исследований в области высшего профессионального образования.

Под маркетинговым исследованием понимается сбор, обработка и анализ данных о рынке образования, субъектах: производителях, продавцах, посредниках, покупателях, конкурентах, потребителях образовательных услуг; объектах: образовательных программах, ценах, внутреннем потенциале образовательного учреждения в целях уменьшения неопределенности, сопутствующей принятию управленических решений [1].

Переход российской системы образования к рыночным отношениям обуславливает изменение состояния рынка образовательных услуг, которое характеризуется коренным изменением структуры спроса на различные образовательные услуги, ростом престижности ряда профессий при одновременном перепроизводстве одних специалистов и острым дефиците других.

Проблема задержки реакции потребителей образовательных услуг высшего профессионального образования на изменения, происходящие на рынке труда, так называемый временной лаг, существует и в других странах. В России он составляет десять лет! Для сравнения следует отметить, что в США временной лаг составляет около 4–5 лет. В условиях кризиса эта проблема приобретает финансовую окраску. Министр образования и науки А. Фурсенко в своем докладе на итоговой коллегии Минобрнауки России 17 марта 2009 года озвучил величину затрат государства, связанных с ежегодным выпуском специалистов не востребованных на рынке труда, эти затраты составляют 55 млрд руб. в год. Поэтому неудивительно обращение государства к системе маркетинга в сфере образования, как к наиболее вероятному способу нивелирования острой данной проблемы [2, 3, 6, 8].

Результаты исследования потребностей рынка труда на государственном уровне являются основой принятия решений об определении контрольных цифр приема в университеты по определенным специальностям на бюджетной основе. Однако данные меры в

идеале позволяют лишь сократить временной лаг с 10 лет до 4–5, но не снимают проблемы насыщения дефицитных секторов рынка труда, уменьшения выпуска невостребованных специалистов и главную проблему обеспечения выпускников работой по специальности [12]. Для этого необходимо осуществлять прогностические маркетинговые исследования рынка труда и информировать об их результатах потенциальных потребителей образовательных услуг.

На кафедре «Педагогика профессионального образования» ЮУрГУ была осуществлена попытка решить в этой связи несколько задач:

1) прогнозирование востребованных программ высшего профессионального образования на рынке абитуриентов;

2) прогнозирование проблем избытка и дефицита кадров на рынке труда;

3) выбор путей установления соответствия потребностей двух вышеуказанных рынков и обоснование связи этого соответствия с качеством образования.

Для решения первой поставленной задачи нами были изучены следующие материалы.

1. Российский статистический ежегодник Госкомстата РФ, разделы: «Занятость и безработица», «Образование».

2. Отчеты региональной службы статистики, раздел «Занятость и труд».

3. Информация приемных комиссий вузов Челябинска с 2003 по 2008 гг.

4. Основные показатели деятельности органов службы занятости по Российской Федерации на январь 2009 года.

5. Результаты исследований по выявлению потребности предприятий Южного Урала в персонале разных категорий в 2007 г. и формированию прогноза на 2008 г., проведенного агентством «Бизнес и Кадры» при поддержке Челябинского регионального объединения работодателей «ПРОМАСС».

Данные, изученные в указанных материалах, были соотнесены по годам и профессиональным группам с данными показателями выпуска специалистов вузами, а также с распределением численности безработных по профессиональной принадлежности к занятиям, с данными приема и выбытия работников по видам экономической деятельности, с данными о выпуске специалистов вузами по группам специальностей.

В результате стало возможным выявить тенденции на рынке абитуриентов и рынке

труда, дать им качественную характеристику.

Тенденции, выявленные в ходе статистической обработки и анализа данных, таковы, что можно сделать вывод о перспективном росте на рынке абитуриентов рейтинга профессий:

- связанных с правом, защитой информационной безопасности, защитой интеллектуальной собственности, нормативно-правовым сопровождением финансовой деятельности и др.;
- связанных с культурой, искусством, дизайном, художественным творчеством;
- связанных с экономикой, финансами и торговлей;
- социально-гуманитарной направленности, и о падении в перспективе спроса на профессии:
 - управленческой области;
 - естественнонаучной области;
 - психолого-педагогической области;
 - технической области.

Следующим шагом стало исследование уже существующих проблем на рынке труда: уровень безработицы среди специалистов определенных профессиональных групп, потребность в них со стороны работодателей, предстоящие выпуски специалистов данных

профессиональных групп из образовательных учреждений. Все эти данные были сведены в таблицу. Анализ таблицы позволяет сделать вывод о перспективах спроса на рынке труда на определенные специальности и о профессиональной принадлежности потенциальных потребителей образовательных услуг в области дополнительного профессионального образования в ближайшие годы: это, в первую очередь, специалисты с экономическим, социально-гуманитарным и юридическим образованием.

Решая третью задачу, мы предположили, что специалисты, которые на рынке представлены избыточно, будут пробовать себя в других областях, а для этого им понадобится дополнительное образование. Поэтому можно спрогнозировать повышение спроса на дополнительные образовательные программы:

- переподготовка специалистов в области менеджмента, психологии и педагогики, программы естественно-научного направления;
- повышения квалификации в области техники и технологии, естественно-научной

Соотнесение данных рынка образовательных услуг и рынка труда

Профессиональная группа	Рейтинг на рынке абитуриентов	Представленность группы в выпуске 2008–2009 гг.	Уровень безработных в данной группе	Потребность рынка труда
Юриспруденция право, защита безопасности и собственности	Высокий, растет	Низкая	Высокий	Достаточно
Искусство, культура, художественное творчество	Высокий, растет	Низкая	Средний	Достаточно
Экономика, торговля, финансы	Выше среднего, Стабильный	Высокая	Высокий	Избыток
Менеджмент	Средний, падает	Высокая	Низкий	Дефицит
Социально-гуманитарная	Средний, растет	Средняя	Средний	Избыток
Естественно-научная	Низкий, убывает	Низкая	Средний	Дефицит
Психология, педагогика	Низкий, убывает	Средняя	Низкий	Дефицит
Техника и технология	Низкий, стабильный	Средняя	Высокий	Дефицит

Теория и практика управления образованием

области и менеджмента в определенных узких аспектах (специализации).

Стоит отметить выявленный исследователями кадрового агентства интересный факт высокой потребности предприятий, учреждений и организаций в менеджерах высшего и среднего звена. Также экспертами выявлены определенные сложности при подборе менеджеров: несоответствие квалификации требованиям и отсутствие желаемой специализации. Подготовка таких специалистов могла бы осуществляться в системе дополнительного образования, поскольку предприятия называли среди наиболее предпочтительных способов выхода из кадровой проблемы переподготовку своего кадрового резерва.

В ходе решения поставленных задач мы столкнулись со следующими проблемами.

1. Отсутствие самих статистических данных или их представления в динамике. Так, в статистическом ежегоднике в разделе «Образование» пункт «Дополнительное образование» отсутствует, а в региональной базе статистических данных отсутствует сам раздел «Образование».

2. Несоотносимость статистических данных. Разные единицы измерения, проценты, взятые от разных единиц измерения, не позволили количественно сравнить статистические данные по некоторым позициям. Поэтому был сделан только качественный анализ, анализ тенденций.

3. Высокая степень обобщения специальностей в группы профессиональной принадлежности. Очевидно, что в группах будет наблюдаться дифференциация отдельных специальностей в рейтинге на рынке абитуриентов, в потребностях рынка труда специальностей, вошедших в группу. Эти различия также необходимо учитывать в прогнозах.

4. Скудная информация в региональной статистической базе данных не позволила выявить специфику потребностей регионального рынка труда в специалистах указанных профессиональных групп. Данные иллюстрируют общую численность безработных, прошедших повышение квалификации, и др.

Одним из вариантов решения данных проблем могла бы стать собственная маркетинговая служба в структуре университета или в структуре институтов дополнительного образования.

В задачи такой маркетинговой службы можно включить:

- подготовку аналитической информации

для разработки стратегии развития высшего профессионального образования;

- изучение покупательных потребностей в образовательных услугах высшего профессионального, в том числе и дополнительного образования;

- участие в планировании и продвижении новых программ высшего профессионального образования, оценка возможного уровня цен на образовательные услуги;

- мониторинг степени удовлетворенности слушателей организацией образовательного процесса и качеством образования;

- изучение и разработку формы предоставления информации об образовательных услугах в вузе, наиболее подходящей для разных групп потенциальных потребителей.

В связи с рассмотрением маркетинговой деятельности как инструмента повышения качества образования в высшей школе следует указать, как именно данный инструмент может быть использован.

Во-первых, маркетинговое исследование позволит выявить спрос на рынке абитуриентов и на рынке труда и для его сбалансирования принять управленческое решение об открытии в университете новых профессиональных образовательных программ, закрытии или продолжении реализации уже открытых, то есть позволит определить ассортимент программ на данный учебный год. Обеспеченные гарантией трудоустройства в будущем, уверенные в перспективе своей профессиональной деятельности студенты будут учиться с большей заинтересованностью. В этой связи качество образования как степень достижения поставленных целей и задач, удовлетворение ожидания участников образовательного процесса от образовательных услуг повысится.

Во-вторых, исследование потребностей рынка труда позволит определить направления корректирования содержания образования в соответствии с потребностями работодателей, запросами времени, конъюнктурой рынка (учебные планы, рабочие программы дисциплин, программы практик). Такой подход позволит в большей мере провести специализацию выпускников, актуализировать их компетенции и оправдать ожидания работодателей и самих студентов в аспекте их профессиональной образованности, то есть повысить качество образования.

В-третьих, маркетинговое исследование обосновывает целесообразность дополнительного

образования и способствует более точному определению его направления в период получения основного образования. Это сделает выпускника более конкурентоспособным на рынке труда [9].

Подводя итоги, необходимо отметить, что данное исследование не является исчерпывающим и не претендует на полноту. Следует упомянуть и об исследовании спроса на дополнительные образовательные услуги среди работающих по основной специальности, мотивированным не рынком труда, а личными образовательными потребностями. Этот аспект образовательного маркетинга остался пока за рамками исследования и будет в дальнейшем разработан. В настоящее время на кафедре педагогики профессионального образования в рамках дипломного проектирования студентов специальности «Менеджмент организации. Управление образованием» такие изыскания ведутся. Изучено и проанализировано соотношение спроса и предложения на указанные услуги в Интернете, газетах, на стендах, телеобъявлениях, всего более 1000 объявлений.

Литература

1. Авсянников, Н.М. Маркетинг в образовании: учеб. пособие / Н.М. Авсянников. – М.: РУДН, 2007. – 158 с.
2. Горбунова, Ю.А. Маркетинг в сфере высшего образования: пример университета Калабрии / Ю.А. Горбунова // Маркетинг в России и за рубежом. – 2005. – № 5. – С. 44–47.
3. Ильясов, Д.Ф. Теория управления образованием: учебное пособие по спецкурсу для студентов педагогических специальностей и руководителей образовательных учреждений / Д.Ф. Ильясов, Г.Н. Сериков. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 344 с.
4. Карабаровский, В.А. Качество непрерывного профессионального образования как результат систематизации / В.А. Карабаровский // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование.

Здравоохранение. Физическая культура». – 2008. – Вып. 17. – № 29 (129). – С. 76–86.

5. Показатели оценки качества результатов образовательного процесса / И.О. Комлярова, Г.Н. Сериков, С.Г. Сериков, О.А. Ханжина // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Здравоохранение. Физическая культура». – 2008. – Вып. 17. – № 29 (129). – С. 34–53.

6. Сагинова, О.В. Управление процессами глобализации образования в высшей школе России: теория, методология, практика: автореф. дис. ... д-ра экон. наук / О.В. Сагинова. – М.: Рос. экон. акад. им. Г.В. Плеханова, 2006. – 49 с.

7. Современные средства оценивания результатов обучения в школе: учеб. пособие / Т.И. Шамова, С.Н. Белова, И.В. Ильина и др. – М.: Педагогическое общество России, 2008. – 214 с.

8. Трайнев, В.А. Менеджмент и маркетинг в образовании, науке и производстве и его информационное обеспечение: методология и практика / В.А. Трайнев, С.А. Дмитриев, И.И. Пинчук; под общ. ред. В.А. Трайнева. – М.: Дашков и К, 2008. – 266 с.

9. Тягунова, Ю.В. Маркетинг образовательных услуг как аспект управления образовательным учреждением / Ю.В. Тягунова // Вестник ЮУрГУ. Сер. «Образование. Педагогические науки». – 2009. – Вып. 1. – № 1(134). – С. 50–52.

10. Шевченко, Д.А. Особенности стратегии маркетинга образовательных услуг / Д.А. Шевченко // Маркетинг в России и за рубежом. – 2005. – № 4. – С. 108–116.

11. Экономика социальной сферы: учеб. пособие / В.Г. Игнатов, Л.А. Батурина, В.И. Бутов и др. – Ростов н/Дону: МарТ, 2001. – 416 с.

12. Эфендиев, А.Г. Маркетинговая активность вуза на рынке образовательных услуг и рынке труда / А.Г. Эфендиев, И.Г. Кратко, Л.С. Латышова // Российский экономический журнал. – 2004. – № 8. – С. 80–90.

Поступила в редакцию 15 октября 2009 г.

БАЛЛЬНО-РЕЙТИНГОВАЯ СИСТЕМА КАК МЕТОД ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ

Н.В. Богдан
УралГУФК

POINT-RATING SYSTEM AS A METHOD OF HIGH EDUCATION QUALITY EVALUATION

N.V. Bogdan
Ural State University of Physical Culture

Предлагается балльно-рейтинговая система оценки знаний студентов как технология оценки качества подготовки специалистов. Проанализированы основные модели использования балльно-рейтинговой системы оценивания знаний студентов, их достоинства и недостатки; предложена авторская система балльно-рейтинговой оценки.

Ключевые слова: качество образования, качество обучения, образовательные процессы, балльно-рейтинговая система.

It is proposed here to view the point-rating system of high education quality evaluation as a technology of evaluating the specialists' training quality. The basic models of using the point-rating system of students' knowledge evaluation as well as their advantages and disadvantages are shown in the article.

Keywords: education quality, educational processes, point-rating system, students' independent work.

В настоящее время многие традиционные методы предоставления и оценки знаний, овладения специальными навыками, формирования профессионального сознания не адекватны современным требованиям к качеству образования. В современных условиях формирования системы управления качеством образования в вузе становится необходимым использование в образовательном процессе инновационных образовательных технологий, активизирующих самостоятельную работу студентов, их учебную мотивацию. Сегодня балльно-рейтинговая система является важной составной частью новых образовательных технологий. В вузах уже сложилась и продолжает интенсивно развиваться система оценки качества образования, основанная на принципах ранжирования по определенным индикаторам [1].

Система балльно-рейтинговой оценки позволяет эффективно оценивать не только знания, умения и навыки, приобретенные в течение всего срока обучения, но и все виды самостоятельной деятельности студентов в процессе подготовки по будущей специальности,

степень их сложности и качество выполнения; дает возможность объективно и всесторонне оценить практическую деятельность студента в течение всего периода обучения и является одним из главных стимулов получения знаний и практического опыта.

Цель балльно-рейтинговой системы оценки качества знаний и стимулирования самостоятельной подготовки студентов – активизация всех видов самостоятельной деятельности, создание мотивов для внеучебной деятельности, обеспечение возможности реализации потребностей в получении знаний, достаточных для включения в бизнес-деятельность после окончания вуза.

При внедрении рейтинговой системы в образовательный процесс университета предполагается получить следующие результаты: усиление мотивации студентов к освоению образовательных программ; активизацию самостоятельной работы студентов и повышение доли самостоятельной работы студентов; повышение объективности оценивания знаний; проявление самостоятельности и ини-

циативы кафедр и отдельных преподавателей в выборе путей и условий развития навыков внеаудиторной самостоятельной работы, стимулирования профессионального роста студентов, воспитание их творческой активности и инициативы.

Однако следует подчеркнуть, что существует разделение балльно-рейтинговой системы на несколько видов.

I. Рейтинговая система с использованием традиционной методики оценивания

Эта наиболее простая модель балльно-рейтинговой системы. Она основывается на экспертном оценивании преподавателем успеваемости студентов. Эту модель можно считать базисной моделью рейтинговой системы, так как именно ее используют почти все вузы, внедрившие у себя рейтинговую систему.

Основные особенности данной системы заключаются в том, что оценивание осуществляется преподавателем; методика и критерии оценивания разрабатываются самими преподавателями или кафедрой; форма проведения процедуры оценивания на контрольных точках (контрольная работа, устный ответ, лабораторная работа и т.д.) выбирается преподавателем или кафедрой; шкала баллов по отдельным модулям, блокам, разделам каждой учебной дисциплины разрабатывается соответствующей кафедрой и сообщается студентам в начале каждого семестра.

В графике учебного процесса административно выделены контрольные точки для проведения текущего контроля или сбора информации об успеваемости. Все кафедры в «контрольные» недели передают в деканат сведения по рейтинговым оценкам студентов и заполняют соответствующую форму единой ведомости для текущего контроля и промежуточной аттестации, используемую в течение всего семестра (в жестком варианте балльно-рейтинговой системы на контрольных точках проводится текущий контроль и представляется информация об итогах контрольных работ). Данная рейтинговая система должна реализовываться с применением автоматизированной компьютерной подсистемы, которая собирает и обрабатывает информацию.

Простота является основным достоинством данной модели, недостатки данной системы состоят в следующем:

- в субъективном характере выбора методик контроля и выставления оценок;
- в появлении у деканата и преподавателей дополнительных функций по выставле-

нию, сбору, обработке и хранению накопленных оценок успеваемости каждого студента, которые в основном выполняются вручную, (компьютеры используются в основном только на последних этапах: сведения результатов и хранения информации);

– в относительно высокой трудоемкости одновременного проведения контрольных мероприятий и сбора данных в единую базу данных.

II. Рейтинговая система с использованием компьютерных программ для проведения контрольных мероприятий (тестирования)

Развитие информационных средств обучения создало условия для активного использования компьютерной техники в обучении. Разработка электронных тренажеров и программ тестового контроля позволяет активно использовать их в учебном процессе. Использование информационных технологий создает предпосылки для формирования новой модели балльно-рейтинговой системы. Данная модель обладает большей мобильностью и точностью, чем предыдущая.

Основные особенности данной системы заключаются в том, что сохраняется установка нескольких контрольных точек, но на них обязательно проводится текущий контроль; большая часть оценок выставляется на основании тестирования или автоматизированных контрольных работ по компьютерным программам; методики оценивания разрабатываются группой преподавателей, они более объективны и едины для всех студентов, изучающих данный учебный курс; форма проведения и процедуры оценивания выстроены в соответствии с требованиями, заложенными в компьютерных программах; оценивание осуществляется на основе единых критериев оценивания, заложенных в компьютерных программах; тесты используются системно, по всем дисциплинам (или большинству из них) и для всех разделов учебного предмета. Главное достоинство такой системы заключается в повышении объективного характера оценивания успеваемости студентов [2].

Принципиальное отличие второй модели от первой заключается не только в том, что для организации контроля здесь используются новые средства обучения (тесты и компьютерные программы), введение тестов меняет характер образовательного процесса. Если в первой модели оценивание носит субъективный характер, его осуществляет преподаватель, то при использовании тестов оценивание

Теория и практика управления образованием

приобретает черты объективного процесса. Введение для всех студентов, обучающихся по одной специальности, единых требований к знаниям, опыту позволяет не только выровнять успеваемость студентов, но и создает условия для формирования заданного уровня преподнесения материала преподавателем и формирует общий уровень преподавания.

III. Рейтинговая система, построенная на модульной основе

Построение балльно-рейтинговой системы на основе компьютерных технологий приводит к необходимости разбиения учебного материала на равноценные блоки (модули) и проведения обучения и контроля на основе этих блоков. Такое разбиение приводит к формированию модели рейтинговой системы третьего типа.

Для такой системы характерно: разделение учебного содержания на приблизительно равноценные блоки-модули; широкое использование компьютерной техники, тестовых материалов для формирования объективных инструментов оценки и высокого качества усвоения; последовательное освоение модулей; переход к изучению материала следующего модуля только при прохождении и положительном оценивании качества усвоения предыдущего модуля; модуль включает в себя не только учебный материал, но и процессы его освоения и контроля; наличие точек контроля в конце каждого модуля; общий рейтинг студента в семестре складывается из баллов, полученных в результате освоения каждого модуля и сдачи экзаменов [3].

Изучая особенности балльно-рейтинговой системы, можно сделать некоторые выводы в отношении наиболее удобных элементов данной системы. В практике внедрения балльно-рейтинговой системы в образовательном процессе мы считаем необходимым использование элементов всех трех моделей: разбиение программного материала каждой дисциплины на модули, единую методику подсчета балльных оценок по дисциплине, обязательное контрольное тестирование в конце курса.

Основные задачи разрабатываемой балльно-рейтинговой системы на факультете заключаются в следующем:

- получение интегрированной оценки приобретенных знаний студентами в процессе обучения;
- стимулирование самоорганизации студентов во время процесса самостоятельной деятельности;
- создание конкуренции между студентами и учебными группами;

– предоставление заинтересованным лицам информации о рейтинге студента за период обучения в вузе (потенциальные работодатели, руководители различных видов практик в организациях).

Фирмы-работодатели, имея рейтинговую информацию о студентах, могут заранее отбирать для себя квалифицированных специалистов, способных творчески мыслить, неординарно действовать, не производя затрат времени на поиск высококлассного персонала.

Необходимо отметить, что одна из первоочередных задач внедрения балльно-рейтинговой системы состоит в том, что необходимо ввести совокупную оценку работы студента за семестр и оценивать не только результаты экзаменов и зачетов, но и другие формы работы. Чем больше преподаватель хочет активировать студента для систематической работы, тем большую часть баллов необходимо давать за текущие виды работ (устные ответы, контрольные работы, тестирование, написание рефератов, выступления с докладами и т.п.). Баллы, выделенные для текущего контроля (60–80% от общего количества баллов в семестре), могут распределяться различными преподавателями и кафедрами по своему. Распределение баллов зависит от профиля подготовки, особенностей специализации и системы ценностных ориентиров, культурируемых как вузом, так и факультетом.

Особенно следует подчеркнуть то, что рейтинговая система не должна строиться на негативной основе. Нецелесообразно создавать систему штрафов и различного рода наказаний. Необходимо, чтобы баллы, начисленные за одни виды работ, не снимались при выполнении других видов работ, в том числе при изучении других дисциплин. Важная задача балльно-рейтинговой системы – это формирование у студентов созидательной направленности в деятельности. Другим важным вопросом построения балльно-рейтинговой системы является создание условий для повышения качества обучения. Работа, выполненная лучше и качественней, должна оцениваться большим количеством баллов.

В процессе разработки системы на кафедрах факультета создан механизм балльно-рейтинговой оценки, который включает в себя определение видов самостоятельной работы, сроков их выполнения, критериев оценки, текущий учет баллов, итоговый подсчет и учет баллов. Наглядным итогом механизма балльно-рейтинговой системы являются рейтинг-листы по всем специальностям и группам, в которых указываются фамилии студентов,

ранжированные по сумме набранных баллов за семестр, которые вывешиваются на информационном стенде факультета.

Рейтинговая система оценки качества подготовки студентов за период обучения предполагает накопление условных единиц в течение всего периода обучения. В зависимости от количества баллов, полученных за каждую освоенную им учебную дисциплину, студент по завершении всего периода обучения получает достаточно адекватную совокупную оценку, отражающую качество его подготовки как будущего специалиста. Для того чтобы рейтинг студента можно было с чем-то сравнить, нам видится необходимым ввести такое понятие, как «относительный рейтинг», который рассчитывается путем сравнения результата студента с максимальным результатом лидера по данному направлению или специальности.

Эффективность самостоятельной работы во многом зависит от четкости критериев оценки. Оценка качества самостоятельной подготовки, во-первых, ориентирована на конечный результат, во-вторых, носит сравнительный характер, создавая этим конкуренцию среди студентов в процессе обучения.

Исходя из этого, разработанная на кафедрах факультета балльно-рейтинговая система предусматривает:

- доступность получения информации о балльно-рейтинговой системе (преподаватели, кураторы групп, студенты и другие заинтересованные лица);
- наличие эффективной информационной базы данных о студентах и их балльно-рейтинговых оценках, позволяющей обрабатывать, анализировать и получать оперативную информацию;
- комплексность балльно-рейтинговой оценки, ее интегрированность в систему подготовки специалистов;
- непрерывность действия системы на протяжении всего периода обучения.

Следовательно, балльно-рейтинговая система оценки качества подготовки студентов по различным специальностям позволяет:

- мотивировать и стимулировать студентов к активной самостоятельной внеучебной деятельности;
- рационально организовывать, расширять самостоятельную учебную работу студентов;
- интенсивно использовать теоретические знания в процессе выполнения практических заданий;
- давать объективную и всестороннюю

оценку всей учебной и самостоятельной внеучебной деятельности.

Таким образом, студенты получают возможность проявить творческие, научно-исследовательские способности.

Практика внедрения балльно-рейтинговой системы в образовательном процессе вуза показывает, что после двух лет ее использования большинство преподавателей и студентов приняли ее и готовы работать по ней и далее. Однако, по нашему мнению, для облегчения процесса ввода рейтинговой системы необходимо:

- введение балльно-рейтинговой системы не во всем университете, а только на первом курсе с дальнейшим расширением на последующие курсы со скоростью 1 курс в год;
- введение балльно-рейтинговой системы по всем специальностям одновременно (на факультете);
- проведение предварительной работы с кафедрами, чтобы они добровольно приняли новую систему оценивания;
- предварительная разработка на кафедрах сроков, критериев и методик оценивания по всем дисциплинам, по которым вводится балльно-рейтинговая система;
- в качестве психологического фактора определить однозначность введения балльно-рейтинговой системы (т.е. использование ее не в экспериментальном режиме, а в качестве базовой системы оценивания).

В целом, оценивая преимущества балльно-рейтинговой системы, можно сказать, что ее использование для оценивания обученности студентов позволяет сделать следующий шаг в организации учебного процесса и создать условия для повышения качества подготовки специалистов.

Литература

1. Кружалин, В.И. Рейтинги и качество образования / В.И. Кружалин, И.А. Артюшина // Аккредитация в образовании. – 2008. – № 4. – С. 26–29.
2. Наводнов, В.Г. ФЭПО как инновационный подход в системе обеспечения качества образования // В.Г. Наводнов, А.С. Масленников, В.П. Кисилева // Аккредитация в образовании. – 2008. – № 4. – С. 74–81.
3. Сазонов, Б.А. Академические часы, зачетные единицы и модели учебной нагрузки / Б.А. Сазонов // Высшее образование в России. – 2008. – № 11. – С. 3–19.

Поступила в редакцию 2 октября 2009 г.

ЭЛЕМЕНТЫ РЕАЛИЗАЦИИ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА КАК ДОКУМЕНТА В УПРАВЛЕНИИ ДОСТИЖЕНИЕМ КАЧЕСТВА ПРЕПОДАВАНИЯ

E.S. Колдаева

Южно-Уральский государственный университет

THE ELEMENTS REALIZATION THE EDUCATION AND METODIC COMPLEX AS A NORMATIV DOCUMENT IN DIRECTION ACHIEVEMENT QUALITY TEACHING

E.S. Koldaeva

South Ural State University

Рассматривается учебно-методический комплекс (УМК) как нормативный документ преобразования методического замысла преподавателя, проведен анализ существующего стандарта составления учебно-методического комплекса, дан перечень элементов совершенствования УМК для методической работы в образовательном учреждении.

Ключевые слова: учебно-методический комплекс, методический замысел, квалификация преподавателя.

The text dwells upon the educational and methodic complex as a normative document of transforming of a teacher's (lecturer's) methodic intention (plan). The analysis of the existing standard of how to draw up educational and methodic complex is given. The list of elements to improve educational and methodic complex for methodic work within an educational institution is presented.

Keywords: educational and methodic complex, methodic intention (plan), teacher's (lecturer's) qualification.

На новом этапе развития общества **отечественное образование должно стать принципиально иным**. Но в настоящее время оно не соответствует требованиям современности. Не секрет, что сегодня многие фирмы жалуются на нехватку кадров, в том числе для работы на высокооплачиваемых и престижных должностях, в то время как биржи труда переполнены и многие желающие не могут найти работу. Все это отражает существующий в обществе заказ на качественное образование: востребован конкурентоспособный, компетентный, инициативный специалист (вчерашний выпускник); он – пока редкость. Как пишет А.М. Новиков, «Наш современник уже не хочет жить по-старому, но еще не умеет жить по-новому. А переориентировать его «на жизнь по-новому» – обязанность системы народного образования!» [2, с.150]. Это означает необходимость внесения значительных

корректировок в образовательный процесс, в частности в деятельность преподавателя. Перед ним стоит задача переориентировать свой методический проект (замысел) по новому направлению, и необходимо, по нашему мнению, начать с внесения корректировок в учебно-методический комплекс (УМК).

В последние годы появился ряд работ, в которых сделана попытка решить эту задачу, используя возможности нескольких наук. Ознакомившись с толкованиями понятия «учебно-методический комплекс», предлагаемыми в различных источниках [3, 2, 14], можно заключить, что **учебно-методический комплекс (УМК)** – это завершенный, цельный комплекс учебно-методических материалов, обеспечивающих качественное освоение обучающимися содержания дисциплины, являющейся частью основной образовательной программы по специальностям/направлениям,

реализуемым в образовательном учреждении [3]. А.В. Хуторской, характеризуя содержание УМК, делает акцент на «совокупности смысловых ориентаций», необходимых для продуктивной деятельности [13].

УМК любой учебной дисциплины можно рассматривать как один из элементов организации образовательной деятельности по очной, заочной иочно-заочной формам обучения. По мнению Г.Н. Серикова, УМК – один из главных элементов содержания методического замысла преподавателя, которым предопределяется не только содержание обучения, но и то, как следует осуществлять образовательную деятельность, направленную на усвоение предъявляемого обучаемым содержания обучения [5]. Разрабатывая УМК, преподаватель базируется на требованиях Государственного образовательного стандарта (ГОС), при этом, по нашему мнению, разработка УМК должна осуществляться с учетом необходимости повышения качества усвоения содержания учебного материала.

Оценить качество построения методического замысла преподавателя позволяет оценка качества созданного им учебно-методического комплекса. Оно зависит от выполнения требований, сформулированных в действующих в образовательных учреждениях документах по созданию УМК. Мы рассматриваем выполнение данных требований в качестве критерия оценки качества методического замысла преподавателя.

Нами проанализированы действующие документы по созданию учебно-методического комплекса в ЮУрГУ: Стандарт предприятия Южно-Уральского государственного университета (СТП ЮУрГУ 20-2003) «Учебно-методический комплекс дисциплины. Общие требования к оформлению» [9]; Система менеджмента качества документированная процедура (СМК ДП 01-2005) «Управление документацией системы менеджмента качества (отменена)» [10]; Система менеджмента качества – документированная процедура (СМК ДП 01-2008) «Управление документацией системы менеджмента качества (приказ № 54 от 12.03.2008)» [11]; Система менеджмента качества – документированная процедура (СМК ДП 02-2005) «Управление записями системы менеджмента качества» [12]. Все эти стандарты нашли свое отражение в таком документе, как Стандарт организации Южно-Уральского государственного университета (СТО ЮУрГУ 20-2008) «Стандарт ор-

ганизации. Учебно-методический комплекс. Общие требования к оформлению» [13].

Названные выше документы, содержащие требования к созданию УМК, были проанализированы с точки зрения соответствия требованиям педагогики к содержанию образования. На основании этого с позиции системного подхода нами была определена структура УМК, включающая три основных элемента, помогающие выявить в учебно-методическом комплексе как нормативном документе общее и особенное, существенное и случайное и тем самым способствовать целесообразному и более эффективному его использованию для методического замысла преподавателя. С нашей точки зрения, структура УМК должна включать следующие элементы:

- связно-системный;
- содержательный;
- ресурсно-сопровождающий.

Каждый из этих элементов, по нашему мнению, представляет те требования, которым должен соответствовать методический замысел. Так, связно-системный элемент позволяет систематизировать УМК по особенностям группы, а также позволяет ориентировать преподавателя в УМК других предметов. Содержательный элемент определяет основное содержание УМК по распределению нагрузки дисциплины и обеспеченности самостоятельной работы студентов; ресурсно-сопровождающий элемент определяет методы и средства использования УМК.

На наш взгляд, важно упорядочить нормативные документы образовательного учреждения, содержащие требования к оформлению УМК, и привести их в соответствие с выделенными элементами.

Охарактеризуем каждый из элементов УМК.

Рабочая программа как **связно-системный элемент** УМК формируется на основе требований ГОС, основных образовательных программ и в концентрированном виде представляет все основные черты дисциплины. Являясь ее основополагающим методическим документом, рабочая программа определяет цели изучения, результат обучения по дисциплине, ее содержание, структурирование учебного материала, формы и методики учебной деятельности, их соотношение, формы и методы диагностики и контроля достижения целей обучения [3].

Рассматривая рабочую программу дисциплины, мы проанализировали ее функции. В

Теория и практика управления образованием

рассмотренных нами документах выделены две функции:

- контрольно-диагностическая – рабочая программа включает средства проверки степени достижения обучающимся заявленных целей курса;
- оценочная – рабочая программа содержит в концентрированной форме всю информацию о курсе, которая может быть использована для его предварительной оценки, что важно для оценки образовательной программы и прогнозирования качества образования [4].

Помимо этого мы выделяем следующие функции рабочей программы:

- прогностическую – рабочая программа задает предполагаемый конечный результат обучения;
- оперативного изменения курса – структурирование материала курса на основе выделенных целей обеспечивает возможность внесения изменений в курс непосредственно в процессе обучения без утраты целостности последнего;
- целеполагания – поставленные цели определяют все основные компоненты курса;
- информационную – рабочая программа представляет в сжатой форме информацию общего характера о курсе, которая формирует представление о нем.

Согласно СТО ЮУрГУ 18–2008 «Стандарт организации. Рабочая программа дисциплины. Общие требования к содержанию и оформлению» [8] в соответствии с выполняемыми функциями в рабочей программе должны содержаться следующие обязательные компоненты:

- информация об авторе (авторах) (место работы, должность, ученая степень, ученое звание), а также нами была отмечена необходимость указания стажа научно-педагогической деятельности, области научных интересов, наиболее значимых публикаций, в т.ч. научно- и учебно-методических, что будет свидетельствовать об опыте преподавателя и педагогической направленности;
- пояснительная записка – аннотация курса (с указанием статуса дисциплины в основной образовательной программе – федеральный или региональный компонент, обязательная или элективная, общепрофессиональная или специальная и пр., места дисциплины в системе обучения по определенной специальности/направлению, требований к начальной подготовке, необходимых для успешного изу-

чения дисциплины, целей и задач ее изучения [8]; а также преподавателю необходимо включать перечень профессиональных компетенций, которые должен получить студент в результате обучения);

- тематический план (графическое или табличное представление структурированного по темам, видам и формам работы учебного материала с указанием объема общей трудоемкости, аудиторной (с разделением на лекционную, практическую, лабораторную составляющие) и самостоятельной работ (в частях и кредитах) с учетом формы обучения и уровня образования);
- содержание дисциплины (тезисное изложение содержания основных тем и разделов дисциплины, тематика практических занятий, семинаров, лабораторных работ, предусматривающих реализацию всех дидактических единиц дисциплин в соответствии с ГОС ВПО);
- система контроля качества изучения дисциплины и приобретения профессионально значимых компетенций (этапы, формы, методы и виды контроля, тематика и перечень контрольных работ, заданий и задач, перечень вопросов для промежуточного и итогового контроля (зачета, экзамена), тематика и перечень курсовых работ, рефератов), также мы бы добавили в этом элементе и связь учебной нагрузки по разным предметам, что поможет преподавателю оценить степень утомляемости студентов;
- список обязательной (основной) литературы (учебники, учебные пособия, монографии) и дополнительной литературы (издания, рекомендуемые для углубленного изучения материала); подчеркнем, что мы имеем в виду литературу, доступную студентам через библиотечный фонд образовательного учреждения.

Содержательный компонент УМК, по нашему мнению, должен включать не только такие элементы, как теоретическая часть содержания дисциплины (учебное пособие) и практикум/лабораторный практикум, которые относятся к **содержательному элементу**, согласно СТО ЮУрГУ 18–2008 «Стандарт организации. Рабочая программа дисциплины. Общие требования к содержанию и оформлению».

Теоретическая часть (учебное пособие) представляет собой системное изложение учебного теоретического и практического материала, отобранного и структурированного в соответствии с рабочей программой. Весь учебный материал разбивается на ряд крупных блоков, каждый из которых представляет

собой целостный раздел учебного материала. Помимо содержательной целостности ориентиром при разбивке на разделы может служить продолжительность изучения материала.

В теоретической части представлена типовая структура раздела (темы) учебного материала, которая содержит следующие элементы:

- наименование темы, план ее освоения;
- цели изучения темы (перечисление того, что будет знать и уметь студент в результате работы над материалом темы);
- учебная информация по теме, изложенная традиционным способом в виде текста, рисунков, таблиц, диаграмм, динамических иллюстраций и т.п.;
- резюме по теме;
- вопросы для самопроверки по теме (с комментариями и рекомендациями);
- ссылки на литературу из перечня основной и дополнительной в рабочей программе, на ресурсы Интернет, содержащие информацию по теме [8, 10].

В теоретической части представлены также общие требования к учебному пособию, входящему в состав УМК:

- соответствие Государственному образовательному стандарту, основной образовательной программе;
- опора на изданные учебники и учебные пособия, доступные в библиотеке учебного заведения;
- концептуальная инвариантность в части различных научных школ, их отражение в сравнительном аспекте;
- объем текстовых учебных материалов (приведенный к стандартным страницам печатного текста) не должен превышать объем лекционных занятий (в часах) по дисциплине более чем в 4 раза (исходя из нормы очной формы обучения);
- объем основной структурной единицы учебного материала (темы, раздела) не должен превышать 1–2 страниц печатного текста, 5–7 абзацев.

В теоретической части представлены *практикум/лабораторный практикум* – система учебных материалов, обеспечивающих проведение практических, лабораторных, семинарских занятий в соответствии с учебным планом и РУПД (методические указания по подготовке к семинарским и практическим занятиям; задачники, сборники упражнений, алгоритмы проведения лабораторных работ, включая тестовые и контрольные задания, в

том числе в виде интерактивных тестов, и пр.) [8, 11, 12].

Также предлагаем включить в содержательный компонент УМК общие требования к практикумам, входящим в состав УМК, которые позволят облегчить работу преподавателя-предметника, а также увеличить эффективность точной (правильной) работы студентов. Эти требования включают в себя:

- наличие связей с теоретическим материалом не только данной, но и родственных дисциплин (внутри предметных и межпредметных связей);
- наличие плана проведения занятий в зависимости от их вида, что позволит четко выработать схему занятия согласно особенностями каждой группы;
- наличие указаний к выполнению различных видов работ, образцы выполнения заданий.

Мы предлагаем включить в состав **содержательного элемента** еще два блока:

- 1) справочник (глоссарий);
- 2) методические рекомендации по изучению дисциплины.

Справочник (глоссарий) – понятийный «стандарт» курса, перечень основных терминов и понятий, определений и других справочных данных (таблиц, схем и пр.), актуальных для усвоения дисциплины и поддерживающих гипертекстовую связь с теоретическим и практическим материалом УМК, что даст студенту возможность четко ориентироваться в терминах и определениях дисциплины.

В содержательный компонент, по нашему мнению, необходимо включить *методические рекомендации по изучению дисциплины*, включающие в себя следующие компоненты: методические рекомендации преподавателям, методические рекомендации студентам.

Методические рекомендации студентам – руководство для организации самостоятельной работы студента, где поэтапно расписаны действия студента в процессе работы над темами, определенными рабочей программой для самостоятельного изучения, и/или в ходе индивидуального изучения дисциплины. Включают в себя указания и рекомендации по самостояльному изучению теоретического материала, по выполнению практикума, контрольных работ, заданий и задач, по оформлению и выполнению лабораторных работ, рефератов и курсовых работ, указания для студентов по рациональной технологии усвоения учебного материала на заданном уров-

Теория и практика управления образованием

не, по рациональному чередованию и использованию всего комплекса учебно-методических материалов, основной и дополнительной литературы.

Методические рекомендации преподавателям по организации и реализации учебного процесса на основе элементов УМК с использованием материально-технической базы университета, в том числе лабораторий, создаваемых в результате выполнения национального проекта. Составные элементы этого блока УМК могут оформляться в виде отдельных частей либо единым пособием [8, 9, 12]. Данный блок помогает преподавателю распределять нагрузку при организации работы студентов, а также в этом блоке содержится следующий элемент: преподаватель должен определить форму выполнения задания (индивидуальное, групповое, фронтальное). Данный элемент введен нами для того, чтобы можно было определить, какие методы и средства предполагает использовать преподаватель для реализации своего УМК. При планировании распределения аудиторий учебно-методический отдел также может ориентироваться на информацию данного блока.

По нашему мнению, последним элементом УМК является **ресурсно-сопровождающий элемент**, который представляет широкий спектр методических материалов и средств обучения, позволяющий оптимизировать процесс обучения. На основании анализа деятельности преподавателей различных дисциплин можно констатировать следующее: преподаватели используют этот элемент на практике, но не указывают его в УМК. Осуществить коррекцию методического замысла преподавателя поможет использование разработанной нами структуры **ресурсно-сопровождающего элемента УМК**, который включает следующие образовательные ресурсы:

- структурно-логические схемы;
- опорные плакаты, таблицы и пр.;
- раздаточный дидактический материал;
- фонды заданий, включая тестовые;
- модели деловых ситуаций («кейсы»);
- электронные аналоги элементов учебно-методического блока;
- демонстрационные материалы;
- презентации, слайды;
- аудио/видео материалы;
- законодательные и нормативные акты;
- образовательные Интернет-ресурсы и другие.

Проанализировав действующие докумен-

ты [3, 4, 8–13] мы пришли к следующим выводам.

С позиции системного подхода в рабочей программе не прописаны профессиональные компетенции, которые должен освоить студент в результате обучения. Введение в документ данных требований позволит преподавателю выполнять такие функции, как организация процесса обучения (конструктивная функция), побуждение обучаемых к сотрудничеству в организации методического замысла (организаторская функция); педагогический контроль результативности образовательной деятельности обучаемых (исследовательская функция). Осуществление этих функций предполагает овладение педагогом специальными умениями, в том числе умением создания педагогических условий, которые ведут к осуществлению качественного преподавания [5].

Также в содержании стандарта УМК не представлены как обязательные следующие элементы системы контроля качества изучения дисциплины и приобретения профессионально значимых компетенций: этапы, формы, методы и виды контроля, тематика и перечень контрольных работ, заданий и задач, тематика и перечень курсовых работ, рефератов. Их введение помогло бы не в ущерб здоровью студентов содействовать развитию их образованности, профессионально ориентировать их и направлять образовательные процессы (учение, самообразование, обучение и др.) так, чтобы удовлетворялись личные и социальные потребности в общем и профессиональном образовании граждан [6, 7].

УМК является инструментом достижения качества и должен удовлетворять следующим требованиям:

– четкое определение места и роли дисциплины в овладении студентами знаний, умений и навыков, вытекающих из государственного образовательного стандарта по соответствующей специальности (направлению подготовки);

– установление и конкретизация на этой основе учебных целей и задач изучения дисциплины; своевременное отражение в содержании образования результатов развития науки, техники, культуры и производства, других сфер человеческой деятельности, связанных с данной учебной дисциплиной, за период, прошедший с разработки Примерной учебной программы;

– последовательная реализация внутри- и межпредметных логических связей, согласова-

ние содержания и устранение дублирования изучаемого материала с другими дисциплинами учебного плана специальности (направления);

- оптимальное распределение учебного времени по темам курса и видам учебных занятий в зависимости от формы обучения, совершенствование методики проведения занятий с использованием современных технологий обучения и инновационных подходов к решению образовательных проблем;

- улучшение планирования и организации самостоятельных учебных занятий студентов с учетом их бюджета времени, полноценное обеспечение самостоятельной работы с учебной литературой;

- активизация познавательной деятельности обучаемых, развитие их творческих способностей, усиление взаимосвязи учебного и научно-исследовательского процессов.

Особый акцент следует сделать на применении в курсе современных информационных технологий. Эта характеристика курса является признаком его соответствия современным требованиям в организации учебного процесса.

Таким образом, при рассмотрении всех вышеперечисленных элементов методический замысел, преобразованный в учебно-методический комплекс, выступает в форме средства управления достижением контроля качества деятельности преподавателя, что составляет основу традиционной системы преподавания.

Он помогает осуществлять входной контроль знаний студентов и на основе этого ориентироваться на уже полученные знания на других предметах, а также помогает в определении целевых установок обучения, что может служить руководством преподавателю в конкретных ситуациях преподавания в образовательном процессе.

Литература

1. ГОСТ Р 1.5–2004 «Стандартизация в Российской Федерации Стандарты национальные Российской Федерации. Правила построения, изложения, оформления и обозначения». Введен 01.07.2005. – М.: Изд-во ФГУП ВНИИстандарт, 2005. – 30 с.

2. Новиков, А.М. Докторская диссертация?: пособие для докторантов и соискателей ученой степени доктора наук / А.М. Новиков. – М.: Изд-во «Эгвесь», 2003. – 120 с.

3. Положение о порядке разработки и требованиях к структуре, содержанию и оформлению рабочей программы учебной дис-

циплины ГОУ ВПО «Оренбургский государственный университет». – Оренбург: Изд-во ГОУ ВПО «Оренбургский государственный университет», 2005. – 17 с.

4. Положение о внутреннем конкурсе по разработке учебно-методических комплексов в РГУ им. И. Канта. – Калининград: Изд-во РГУ им. И. Канта, 2007. – 11 с.

5. Сериков, Г.Н. Педагогика. Кн. 1: Объект исследования / Г.Н. Сериков. – М.: ВЛАДОС, 2005. – 440 с.

6. Сериков, Г.И. Качества подготовки специалистов в вузах и оптимизация обучения: учеб. пособие / Г.Н. Сериков. – Челябинск: ЧПИ, 1982. – 241 с.

7. Сериков, Г.Н. Образование и развитие человека / Г.Н. Сериков – М.: Мнемозина, 2002. – 416 с.

8. СТО ЮУрГУ 18–2008 Стандарт организации. Рабочая программа дисциплины. Общие требования к оформлению. Введен 01.09.2008. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2008. – 10 с.

9. СТП ЮУрГУ 20–2003 Учебно-методический комплекс дисциплины. Общие требования к оформлению (заменен на СМК ДП 01–2008 Управление документацией системы менеджмента качества). Введен 01.09.2003. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2003. – 20 с.

10. СМК ДП 01–2005 Управление документацией системы менеджмента качества (отменен). Введен 01.09.2005. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2005. – 15 с.

11. СМК ДП 01–2008 Управление документацией системы менеджмента качества (приказ № 54 от 12.03.2008г). Введен 12.03.2008. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2008. – 21 с.

12. СМК ДП 02–2005 Управление записями системы менеджмента качества. Для исследования был выбран документ, как наиболее точно отвечающий требованиям исследования. Введен 02.07.2005. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2005. – 11 с.

13. СТО ЮУрГУ 20-2008 Стандарт организации. Учебно-методический комплекс. Общие требования к оформлению. Введен 01.09.2008. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2008. – 27 с.

14. Хуторской, А.В. Современная дидактика: учебник для вузов / А.В. Хуторской. – СПб.: Питер, 2001. – 354 с.

Поступила в редакцию 30 сентября 2009 г.

МОНИТОРИНГ – ИНФОРМАЦИОННАЯ ОСНОВА ПРИНЯТИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ РЕШЕНИЙ ПО УЛУЧШЕНИЮ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

*С.Л. Родионов
Челябинский монтажный колледж*

MONITORING AS INFOBASE OF TAKING MANAGERIAL DECISIONS FOR IMPROVING THE QUALITY OF EDUCATIONAL PROCESS

*S. Rodionov
Chelyabinsk Assembly College*

Рассматривается мониторинг в образовательном учреждении как система сбора, обработки и распространения информации, ориентированная на информирование обеспечения управления, позволяющая судить о состоянии объекта в любой момент.

Ключевые слова: автоматизированный мониторинг, управление, информация, качество, процесс.

The article is devoted to the cause of appearing of monitoring in educational institution as a system of collecting, storing and spreading of information about pedagogical system activities, which makes it possible to monitor its state and development incessantly.

Keywords: computer-aided monitoring, management, information, quality, process.

В связи с вхождением Российской системы образования в европейское пространство важной проблемой является повышение качества образовательного процесса в системе профессионального образования [5].

Это обусловлено требованием создания системы менеджмента качества, единых критериев качества европейского образования и стремлением к обеспечению конкурентоспособности выпускников учреждений профессионального образования.

В статье подробно рассматривается понятие мониторинга и его роль в улучшении качества образовательного процесса в государственном образовательном учреждении среднего профессионального образования.

Понятие мониторинг (от лат. monitor – напоминающий, надзирающий) означает планомерное диагностическое отслеживание профессионально-образовательного процесса [12, с. 225].

Главной составляющей мониторинга, по мнению Д.Ш. Матроса, является диагностика

динамики профессионального развития обучаемых и внесение корректива в процесс профессионального образования [4].

Именно исследованию этих актуальных вопросов и посвящена статья, в которой серьезное внимание уделяется не только роли и функциям мониторинга в системе обучения, но и его практическому применению в образовательном процессе и деятельности различных подразделений учебного заведения.

В Челябинском монтажном колледже автоматизированная система мониторинга внедрена в 2002 году. После того как она была задействована в образовательном процессе учебного заведения, руководству удалось добиться реальных результатов в области контроля над качеством предоставляемых образовательных программ, использовать новые возможности мониторинга в ходе управления всей деятельностью колледжа.

Естественным продолжением внедренной автоматизированной системы мониторинга стало создание в 2005 году отдела качества и

контроля, который разработал систему менеджмента качества применительно к образовательной деятельности. В результате применения новых технологий в 2006 году система менеджмента качества была сертифицирована на соответствие требованиям ГОСТ Р ИСО 9001: 2001. В 2006 году выдан сертификат соответствия ФГOU СПО «Челябинский монтажный колледж», удостоверяющий, что система менеджмента качества применительно к образовательной деятельности по основным и образовательным программам СПО соответствует требованиям ГОСТ Р ИСО 9001 – 2008.

Каковы же преимущества современной педагогической технологии, связанной с использованием мониторинга в Челябинском монтажном колледже?

Автоматизированный мониторинг отвечает насущным потребностям современного образовательного процесса и реалиям времени. В ГОУ СПО «Челябинский монтажный колледж» обучается 79 групп на дневном отделении и 32 – на заочном, а это более 3 тыс. студентов и 150 преподавателей. При таких масштабах оперативное управление возможно только с помощью автоматизированной системы мониторинга, обладающей значительным объемом памяти и высокой оперативностью.

Причина появления мониторинга, по мнению П.Ф. Аганбегян, объясняется неудовлетворенностью качеством информации о качестве обучаемости студентов, а также внутренних процессах, связанных с реализацией профессиональных функций в сфере управления [2].

Мониторинг в системе образования – это система сбора, обработки, хранения и распространения информации об образовательной системе или её отдельных элементах, ориентированная на информационное обеспечение управления, позволяющая судить о состоянии объекта в любой момент времени и обеспечивающая его развитие [11, с. 321].

П.Ф. Анисимов основными характеристиками мониторинга считает: наблюдение, измерение, оценка, контроль и прогноз [3].

Как показывает опыт работы, цель мониторинга заключается в получении объективной информации для принятия управленческих решений путем выявления факторов, способствующих или препятствующих функционированию и развитию объекта управления.

В настоящее время, по мнению О. Абдулиной и Д.Ш. Матроса, системы базового мо-

ниторинга образования не существует, но в различных сегментах образования и структуры управления образованием на федеральном и региональном уровнях, на базе конкретного образовательного учреждения имеется довольно широкий спектр методов мониторинга [1, 4].

В связи с широким внедрением системы менеджмента качества (СМК) по ГОСТ Р ИСО 9001–2001 в процессе управления образовательным учреждением, роль мониторинга как средства информационного обслуживания резко возрастает, о чем свидетельствует классификация видов и функций мониторинга [11].

В своих работах О. Абдуллина, С.Е. Шишов, В.А. Кальней, В.Т. Горб подробно описывают определение мониторинга, дают классификацию его видов и основных функций. [1, 6, 7]. Изучив, сопоставив, проанализировав предложенные классификации функций мониторинга, мы принимаем следующую классификацию и функции мониторинга, с учетом основ принятия управленческих решений.

Профессиональное направление: педагогический, социологический, психологический, медицинский, экономический, демографический.

Система управления: федеральный, региональный, районный.

Педагогический: информационный, фоновый, проблемный, управленческий.

Основные функции мониторинга:

- **аналитическая** – предполагает на основе постоянного отслеживания и наблюдения за состоянием объекта мониторинга осуществлять анализ его состояния, включающий измерение и сопоставление реальных результатов с заданными целями, стандартами, эталонами и нормами;

- **диагностическая** – позволяет получить целостную информацию о состоянии объекта мониторинга;

- **прогностическая** – заключается в обосновании предположений о возможных изменениях состояния объекта;

- **организационно-управленческая** – предполагает контроль за состоянием объекта мониторинга и подготовку рекомендаций для принятия коррекционно-упреждающих управленческих решений.

Кроме определения функций и классификации видов мониторинга, не менее важно, по мнению Д.Ш. Матроса, определить основные требования к запуску механизма мониторинга:

Теория и практика управления образованием

- обозначение области приложения мониторинга;
- приложение к конкретной проблемной ситуации;
- использование системного подхода;
- наличие базы сравнения для анализа;
- присутствие фактора времени [4].

В научной литературе предусмотрен широкий спектр применения мониторинга, однако эта область еще недостаточно изучена. Наши исследования показывают, что очень важны следующие аспекты мониторинга:

- автоматическая процедура обработки и систематизация результатов качества обучения по всем ключевым показателям (студент, преподаватель, дисциплина, группа, специальность, отделение, колледж);
- систематический и последовательный сбор информации о качестве обученности с целью принятия последующих управлеченческих действий по его улучшению и прогнозу развития;
- высокая степень уровня информированности (посредством Интернета) о результатах качества всех субъектов производства.

Алгоритм мониторинга связан с уровнем ответственности каждого из субъектов мониторинга, который в конечном результате преобразуется в документационно-управленческое действие.

Рассмотренные возможности мониторинга определяют его практическую ценность и научную новизну в вопросе принятия управлеченческих решений в СПО.

Мониторинг является одним из главных условий совершенствования учебного процесса и определения его перспективных направлений. Аналитические данные результатов мониторинга являются информационной основой для принятия стратегических и оперативных управлеченческих решений, улучшения качества обучения, аттестации педагогических работников, определения перспективных направлений развития учебного заведения. Результаты, полученные в ходе мониторинга, могут быть признаны положительными, если ни по одному из ведущих показателей нет отрицательной динамики, а по некоторым показателям – динамика положительная.

В рамках исследовательской работы, проведенной в Челябинском монтажном колледже, реализация автоматизированного мониторинга качества обучения дает возможность оперативно, наглядно, с высокой степенью объективности представлять:

- результаты абсолютной и качественной успеваемости за месяц, семестр, учебный год, а также получить сравнительные данные по абсолютной и качественной успеваемости учебных групп, специальностей, отделений, колледжу в целом и по учебным годам;

– результаты абсолютной и качественной успеваемости, а также ее средний балл по каждому студенту, конкретному блоку дисциплин в соответствии с учебным планом учебной группы, специальности, отделения, колледжу в целом;

– количество пропусков, допущенных поуважительным и неуважительным причинам конкретными студентами, по конкретному блоку дисциплин в соответствии с учебным планом группы, специальности, отделения, колледжа;

– рейтинг конкретного студента в учебной группе;

– личный показатель успеваемости преподавания педагога;

– отчеты в виде, готовом для публикаций на любом статичном ресурсе, включая Web-серверы в Интернете;

– данные мотивации к учебе студентов и качества труда преподавателей, классных руководителей.

Кроме того, программа предоставляет возможность получения дополнительной оперативной информации, касающейся количественного и качественного состава студентов, закончивших учебу в течение месяца, семестра, учебного года на следующие оценки: «отлично», «хорошо», «удовлетворительно», «неудовлетворительно», с одной «тройкой», с одной «четверкой», с одной «пятеркой» и т. д. Программа позволяет определить, какие дисциплины студенты усваивают лучше или хуже, кто из преподавателей читает данные дисциплины и многое другое, благодаря квалификации ключевого персонала, выполняющего аналитическую деятельность по обработке данных мониторинга.

Таким образом, автоматизированная программа мониторинга качества обучения дает оперативную информацию о результатах труда конкретного преподавателя и педагогического коллектива в целом, что позволяет осуществлять систематический контроль за состоянием и улучшением образовательного процесса колледжа, прогнозировать его развитие. Результаты мониторинга всегда можно найти на информационном сайте колледжа www.chmc@gsspo.ru.

Состав автоматизированного мониторинга успеваемости студентов в Челябинском монтажном колледже является педагогической интерпретацией информации о деятельности преподавателей и студентов. Это подтверждено научными работами А.П. Толстоброва, В.В. Фертикова [9].

1. Источники информации. Так как объектом мониторинга является студент и результаты его успеваемости, оцениваемые по пятибалльной системе, а также преподаватели, принимающие участие в обучении и оценке знаний студентов, то именно они, студенты и преподаватели, – основные источники информации. На каждом уровне полученная информация соответствующим образом обобщается в автоматизированной программе и уже в роли источника выступают не только отдельный студент и преподаватель, но и учебная группа, предметно-цикловая комиссия, отделение и колледж в целом.

2. Обработка информации. Она проводится на каждом уроке (учебная группа, предметно-цикловая комиссия, отделение, колледж в целом) с учетом его специфики для получения соответствующего обобщения и анализа.

3. Распространение информации. Пренщиками информации являются практически все уровни управления учебным процессом – преподаватель, председатель предметно-цикловой комиссии, заведующий отделением, руководитель структурных подразделений, заместители директора, директор. При этом для каждого из них выделен свой уровень обобщения и анализа, а также уровень ответственности согласно квалификационной характеристике.

Проводя исследования, мы поняли, что управленческие решения целесообразно принимать исходя из важности информационного компонента, занимающего определенное место в структуре управления, но на практике этим вопросам не уделяется должного внимания. Внедрение автоматизированного мониторинга влечет за собой необходимость разработки следующих локальных документов: положения о структурных подразделениях, должностных инструкций руководителей подразделений всех рангов, положений о записях в учебном журнале, что исключает дублирование функциональных обязанностей, определяет меру ответственности руководителей и преподавателей. Кроме того, автоматизированный мониторинг дает обширную

фактическую информационную базу для процедуры аттестации преподавателей и руководящих работников.

В Челябинском монтажном колледже существует система внутриколледжного контроля, которая позволяет сравнить результаты текущей успеваемости с результатами аудита. Аудит качества обученности позволяет [1, 6, 7] проводить сравнительный анализ и получать дополнительную информацию для дальнейших корректирующих действий. Внутриколледжный аудит осуществляется на основании пакета сформированных контролирующих тестов и с применением компьютерных технологий.

С целью объективности принятых управленческих решений и используется автоматизированный мониторинг качества обученности, включающий различные виды контроля: входной, текущий, промежуточный и рубежный.

Входной контроль позволяет определить уровень доколледжной подготовки студентов, эффективность работы подготовительных курсов колледжа, готовность студента к принятию новой информации на последующих этапах обучения.

Входной контроль проводится в форме тестирования на компьютере или бумажном носителе с использованием единых тестовых заданий по дисциплине. Тестовые задания разрабатываются преподавателем или группой преподавателей. Количество тестовых заданий для входного контроля определяется на заседании предметно-цикловой комиссии и утверждается протоколом заседания предметно-цикловой комиссии. Тестовые задания по русскому языку и математике должны соответствовать по количеству и уровню сложности тестовым заданиям вступительных испытаний.

Входной контроль проводится преподавателем, читающим дисциплину, в сроки, утвержденные на заседании предметно-цикловой комиссии, но не позднее 15 сентября.

Промежуточный контроль осуществляется в соответствии с графиком учебного процесса рабочего плана специальности в форме зачетов и экзаменов в период экзаменационной сессии.

Промежуточный контроль может быть проведен одним из предложенных вариантов:

- в виде тестовых заданий трех уровней сложности (A, B, C), которые разрабатываются преподавателями или группой преподавателей;
- по экзаменационным билетам.

Теория и практика управления образованием

Форма проведения экзамена определяется по каждой дисциплине отдельно и утверждается решением предметно-цикловой комиссии в соответствии с положением «Об организации и проведении промежуточной аттестации в Челябинском монтажном колледже».

Независимый тестовый контроль (внутриколледжный аудит) позволяет оценить и сравнить полученные данные успеваемости промежуточного контроля с результатами независимого тестового контроля (внутриколледжного аудита).

Независимый тестовый контроль осуществляется председателем предметно-цикловой комиссии в соответствии с графиком внутриколледжного аудита качества обучения студентов в форме тестирования. Тестовые задания независимого тестового контроля должны соответствовать по количеству и уровню сложности, тестовым заданиям промежуточной аттестации.

Процедура проведения независимого тестового контроля описана в положении «О проведении независимого тестового контроля знаний студентов Челябинского монтажного колледжа».

В процессе целенаправленной систематической контрольно-оценочной деятельности руководитель любого уровня образовательного учреждения получает уникальную возможность отследить динамику критериев качества (за месяц, семестр, год); сравнить результаты качества обучения по блокам гуманитарных, профессиональных, специальных дисциплин и разным специальностям; оценить результативность деятельности конкретного преподавателя; отследить динамику успеваемости конкретного студента (за месяц, семестр, год, срок обучения), выявить критические точки для различных параметров, вскрыть причины несоответствия нормативным значениям, разработать и внедрить корректирующие мероприятия.

Реально качество образования повышается посредством реализации следующих управлеченческих действий:

- индивидуальной и коллективной методической работы преподавателей по совершенствованию качества обучения;
- организации самоконтроля качества обучения на всех уровнях – от преподавателей до руководителей подразделений;
- психологического сопровождения студента;

- совершенствования учебно-методического комплекса и материально-технической базы;
- совершенствования организации и планирования учебного процесса на всех уровнях;
- повышения квалификации преподавателей;
- усиления мотивации к обучению у студентов.

Автоматизированный мониторинг позволяет совершать адресные действия с целью повышения качества подготовки специалистов. Именно информация определяет характер прямых и обратных связей между подразделениями и определяет принятие того или иного управленческого решения.

Вопросами управления учебным процессом занимается заместитель директора по учебно-воспитательной работе колледжа. Он обеспечивает взаимодействие субъектов образовательного процесса с целью регулирования и совершенствования учебно-воспитательного процесса. Заместитель директора – это менеджер, который умеет добиваться поставленных целей, используя труд, интеллект и осознанную мотивацию своих сотрудников.

Управление – это регулирование информационных потоков и коммуникативных процессов, делегирование полномочий, совместное решение важнейших проблем. Такое управление возможно только на основе автоматизированного мониторинга.

Организационная деятельность заместиеля директора по учебно-воспитательной работе на базе информации мониторинга, в которой оптимально совмещаются информационные и управленческие аспекты, включает следующие этапы:

1. Составление каталогов источников и потребителей информации.
2. Создание банка данных.
3. Организация внутриколледжных информационных потоков и коммуникативных каналов для получения информации.
4. Обучение персонала.
5. Анализ и предоставление результатов анализа в педагогической интерпретации.
6. Выявление несоответствий.
7. Разработка корректирующих действий.
8. Внедрение корректирующих действий и проверка их результативности.
9. Составление прогноза.

Своевременно предпринятые на основании данных автоматизированного монито-

ринга управленческие действия будут способствовать непрерывному повышению качества обучения студентов, аттестации педагогических работников, выявлению проблемных аспектов в деятельности образовательного учреждения и при составлении прогноза развития.

Литература

1. Абдуллина, О. Мониторинг качества профессиональной подготовки / О. Абдуллина // Высшее образование в России. – 1998. – № 3. – С. 35–39.
2. Аганбегян, А.Г. Опыт программно-целевого управления предприятиями / под ред. А.Г. Аганбегяна, В.Д. Речина. – М.: Экономика, 1989. – 254 с.
3. Акмалов, А.Ю. Современная парадигма педагогических технологий: монография / А.Ю. Акмалов. – Челябинск: Изд-во «Околица», 2008. – 300 с.
4. Анисимов, П.Ф. Управление качеством среднего профессионального образования: монография / П.Ф. Анисимов, В.Е. Сосонко. – Казань: Институт среднего профессионального образования РАО, 2001. – 256 с.
5. Горб, В.Т. Педагогический мониторинг в вузе: методология, теория, технологии / В.Т. Горб. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2003.
6. Матрос, Д.Ш., Полев, Д.М., Мельникова, Н.Н. Управление качеством образования на основе новых информационных технологий и образовательного мониторинга / Д.Ш. Матрос, Д.М. Полев, Н.Н. Мельников. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 96 с.
7. О концепции модернизации российского образования на период до 2010 г. Приказ Министерства образования Российской Федерации от 11 февраля 2002 г. № 393 // Вестник образования России: сборник приказов и инструкций Министерства образования, 2002. – № 6 – С. 10–40.
8. Полонский, В.М. Словарь по образованию и педагогике / В.М. Полонский. – М.: Высш. шк., 2004. – 512 с.
9. Толстобров, А.П. Автоматизированная информационно-аналитическая система управления учебным процессом и мониторинга успеваемости / А.П. Толстобров, В.В. Фертиков // Система управления качеством высшего образования: Материалы третьей международной научно-методической конференции (3–4 июня 2003 г.) / – Воронеж: Воронежский государственный университет, 2003. – С. 242–246.
10. Тубер, И.И. Концепция управления качеством подготовки специалистов в Челябинском монтажном колледже / И.И. Тубер // Система управления качеством образования в учебном заведении – важнейшее условие повышения уровня подготовки специалистов (опыт работы Челябинского монтажного колледжа): сб. трудов. – Челябинск: Научно-методический центр Челябинского монтажного колледжа, 2003. – С. 3–6.
11. Тубер, И.И. Роль современных информационных технологий в управлении качеством подготовки специалистов в учреждении среднего профессионального образования / И.И. Тубер // Актуальные проблемы управления качеством образования: сб. науч. ст. Челябинск: Изд-во ЧППУ, 2000. – Вып. 5. – С. 120–125.
12. Шишов, С.Е. Мониторинг качества образования в школе / С.Е. Шишов, В.А. Кальней. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 320 с.
13. ISO 9001. Разработка, внедрение, сертификация, улучшение системы менеджмента качества. Практическое руководство для специалистов по качеству. – СПб.: ООО «Издательство Форум Медиа», 2006.

Поступила в редакцию 9 сентября 2009 г.

Теория и методика профессионального образования

УДК 378.014.54+378.013
ББК Ч481.00+Ч481.4

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ПЕРСОНАЛА ОРГАНИЗАЦИИ: КРИТЕРИИ КАЧЕСТВА

*И.О. Котлярова, Д.В. Токачева
Южно-Уральский государственный университет*

THE ORGANISATION'S PERSONNEL EXTENDED EDUCATION: QUALITY CRITERIA

*I.O. Kotlyarova, D.V. Tokacheva
South Ural State University*

Определены основания выявления критериев качества дополнительного образования: социальный заказ организациям и системе дополнительного образования на разных уровнях представления, социально-экономические требования и условия; научное отражение особенностей образования взрослых. Выявлены и соотнесены с процессом дополнительного профессионального образования кластеры внешних и внутренних критериев качества дополнительного профессионального образования.

Ключевые слова: дополнительное профессиональное образование, организация, персонал, критерий качества, внутренние критерии, внешние критерии.

The grounds for detection of extended education quality criteria have been defined: social procurement to organizations and to the system of extended education on different levels of presenting, socio-economic demands and conditions; scientific reflection of the adult education peculiarities. Clusters of external and internal extended professional education quality criteria have been detected and matched with the extended professional education process.

Keywords: extended professional education, organization, personnel, quality criteria, internal criteria, external criteria.

Задача дополнительного образования персонала организации связана с задачами повышения конкурентоспособности организации, с укреплением ее позиций на рынке, с перспективами ее роста. А значит, качество функционирования организации находится в связи с качеством дополнительного образования ее персонала. Это приводит к необходимости выявления критериев, по которым можно оценивать качество дополнительного образования.

С точки зрения процессного подхода качество дополнительного образования есть синтезированный результат качества выходных параметров, качества входных параметров, каче-

ства внутренних критериев (см. рисунок). Следует учитывать, что сверхсложные системы в образовании невозможно достаточно полно охарактеризовать при помощи конечного числа формальных признаков. В связи с этим качество дополнительного образования следует оценивать на основании совокупностей формальных и неформальных критериев [3, 7, 9 и др.].

В соответствии с этой схемой на входе имеют место требования к дополнительному образованию персонала фирмы. Они объединяют в себе: социальные требования к дополнительному профессиональному образованию (например, отраженные в Законе о дополнительном образовании); требования, выдвигаемые

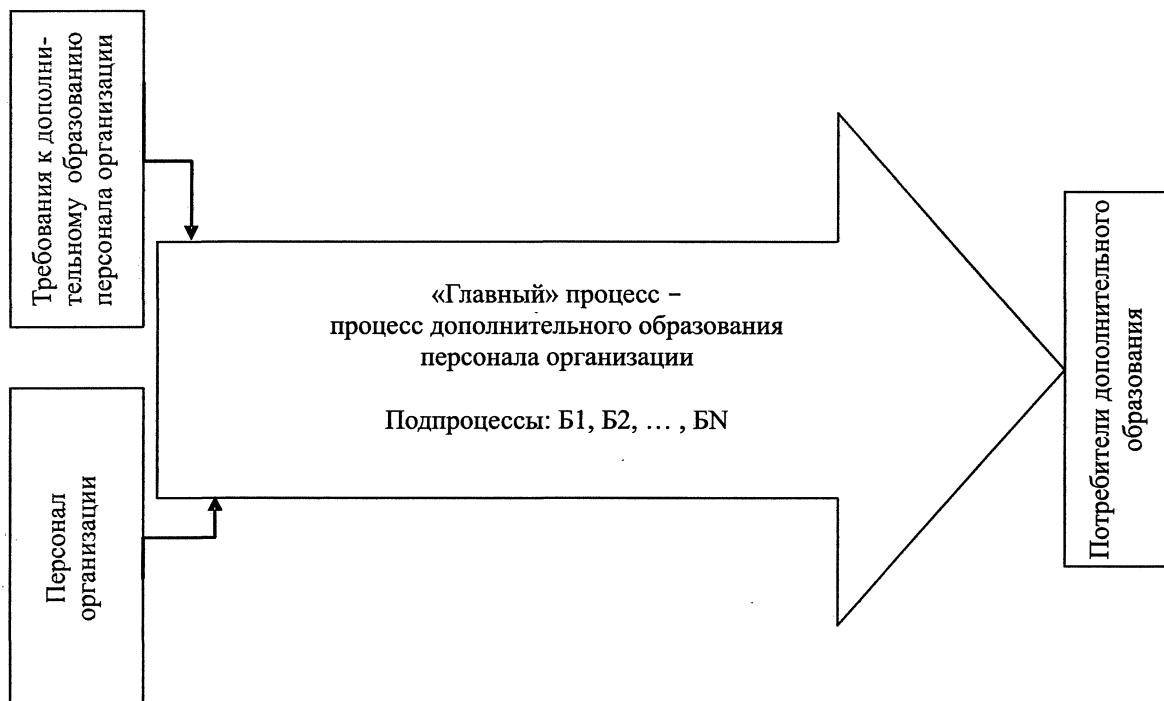


Схема «главного» процесса дополнительного образования персонала организации

мые администрацией фирмы, продиктованные организационными потребностями в повышении квалификации персонала фирмы; требования со стороны отдельных сотрудников, обусловленные потребностями самосовершенствования, профессионального роста и повышения возможностей профессиональной самореализации [1–4, 6, 17 и др.].

Возникновение потребности организации в дополнительном образовании сотрудников может быть обусловлено одним или несколькими следующими обстоятельствами:

- организация испытывает нужду в большем количестве квалифицированных специалистов, а уровень образования выпускников образовательных учреждений является недостаточным для постоянно развивающегося бизнеса;
- внедрение современной техники и технологий не позволяет сотрудникам ограничиваться однажды приобретенными образованностью и опытом;
- изменения во всех сферах жизни общества – главный элемент современности. Непрерывные и быстрые изменения в технологии требуют непрерывного обучения персонала;
- повышение отдачи от уже работающих сотрудников на основе их непрерывного обучения для фирмы является более эффектив-

ным и экономичным, чем привлечение новых работников [10].

Критерии качества «входа» в процесс дополнительного профессионального образования являются немаловажными, поскольку результаты последнего существенно зависят от начального состояния профессиональной компетентности сотрудников организации. Соответствующие критерии образуют следующие кластеры: кластер критериев, характеризующих «исходный» уровень профессиональной компетентности персонала организации; кластер критериев, связанных с условиями труда в организации, включая все виды его обеспечения (нормативно-документационное, перспективно-ориентирующее, деятельностно-стимулирующее, коммуникативно-информационное [14]); кластер критериев, характеризующих социальный заказ организации (и, соответственно, требования к сотрудникам, способным его выполнять).

В этой связи В. Бартц и Х. Шайбл считают, что с позиции работодателя целями дополнительного профессионального образования являются:

- организация и формирование персонала управления;
- овладение умением определять, понимать и решать проблемы;
- воспроизведение персонала;

Теория и методика профессионального образования

- интеграция персонала;
 - гибкое формирование персонала;
 - адаптация;
 - внедрение нововведений [11].
- С точки зрения наемного работника В. Бартц и Х. Шайбл определяют следующие цели:
- поддержание на соответствующем уровне и повышение своей профессиональной квалификации;
 - приобретение профессиональных знаний вне сферы профессиональной деятельности;
 - приобретение профессиональных знаний о поставщиках и потребителях продукции, банках и других организациях, влияющих на работу фирмы;
 - развитие способностей в области планирования и организации производства [11].

• Качество выходных параметров тесно связано с качеством результатов и определяется тем, насколько программа дополнительного образования позволяет удовлетворить образовательные потребности слушателей. В связи с этим соответствие результатов требованиям заказчиков является одним из главных критериев качества. Заказчик в сфере дополнительного образования – это коллективный субъект, который включает в себя и слушателя, и его работодателя (действительного и потенциального), и представителей общественных, государственных организаций, учреждений, предприятий, различных сфер народного хозяйства. Требования этих заказчиков могут и не соответствовать друг другу, что также не позволяет ограничиваться формальными критериями качества результатов.

Формальными составляющими этого критерия можно считать соответствие содержания программы запрошенной тематике; полноту охвата проблем; уровень научности и (или) практической ориентированности содержания. В настоящее время стали распространены так называемые авторизованные учебные центры, которые, согласно заключаемым договорам с заказчиками, должны предоставить вполне определенные образовательные услуги и на вполне определенном уровне. Таким образом, в них четко прописаны требования (и ожидаемые результаты) к дополнительному образованию в понимании предприятия, которое делает заказ на повышение квалификации своих сотрудников.

К формальным составляющим применительно к результату можно отнести достигну-

тый слушателями уровень образованности и компетентности; изменения в отношении к продолжению образования; изменения в уровне квалификации слушателя; изменения в состоянии его здоровья. Неформальные составляющие критерия не всегда могут коррелировать с формальными составляющими критерия качества. Неформальная составляющая критерия может включать: индивидуальную оценку слушателем результатов прохождения программы; личную оценку меры удовлетворения образовательных потребностей; полезности осуществленного дополнительного образования для профессиональной деятельности, для профессионального роста, для повышения квалификации, для профессиональной и личной самореализации.

Суммарно ожидаемые и реально достигнутые результаты дополнительного образования находят выражение в повышении конкурентоспособности сотрудника и предприятия в целом. Более того, профессиональная компетентность персонала является важнейшей составляющей конкурентоспособности предприятий. Влияние дополнительного профессионального образования персонала фирмы на экономический рост организации состоит в том, что сотрудники, обладающие необходимыми компетенциями, обеспечивают более высокую производительность и качество труда при рациональном использовании материальных ресурсов, что, в свою очередь, приводит к повышению конкурентоспособности фирмы. Так известно, что каждый процент прироста квалификации рабочего обеспечивает прирост производительности труда в среднем на 0,4–0,5 %, а каждый 1\$, вложенный в развитие человеческих ресурсов, приносит от 3 до 8\$ дохода.

В этом смысле конкурентоспособность организации можно рассматривать как критерий качества дополнительного образования персонала. Конкурентоспособность – это степень реального или потенциального удовлетворения организацией конкретной потребности по сравнению с аналогичными возможностями других фирм, представленных на данном рынке. Она позволяет оценивать и сопоставлять реальные или потенциальные возможности фирм в производстве и реализации товаров, конкурирующих на рынке по ценовым параметрам. Конкурентоспособность фирмы характеризуют: адаптивность – это приспособляемость к изменениям внешней среды путем внутриорганизационных перестроек; инновационность – это способность

осваивать новации в технико-технологической, управленческой и иных сферах производственно-хозяйственной деятельности [17].

Итак, субъекты принятия решения о целесообразности дополнительного образования персонала фирмы приходят к единому мнению независимо от существенного различия их целей. Требования и цели обуславливают наличие связанных с ними внешних критериев качества дополнительного образования. Охарактеризуем внешние критерии «выхода» из процесса. Они сопоставимы с ожидаемыми результатами дополнительного образования. К их числу, во-первых, относится кластер критериев, связанных с удовлетворением потребностей сотрудников; во-вторых, кластер критериев, соотносимых с требованиями к организации и с потребностями самой организации; в-третьих, кластер критериев, обобщенно характеризуемых конкурентоспособностью сотрудников и организаций (он может быть выченен отдельно в силу своей значимости, но практически входит в состав критериев первого и второго кластеров).

Первый кластер показателей критериев «выхода» характеризует личные достижения сотрудников: рост квалификационных качеств; расширение освоенных компетенций; возрастание личной конкурентоспособности. Второй кластер показателей критериев «выхода» включает: расширение функций организации; повышение ее мобильности; повышение ее конкурентоспособности; рост спроса на ее продукцию; позитивное развитие организационной культуры.

Критерии качества «выхода» из процесса дополнительного профессионального образования являются наиболее важными в том смысле, что они служат для описания и оценки достигнутых результатов. Критерии «входа» в определенном смысле задают перспективы и пределы (т. е. ограничения) на достижения тех или иных показателей по выявленным критериям качества входа.

При переходе во внутренний план цели видоизменяются, поскольку в процессе дополнительного образования возникают и другие субъекты целеполагания: администрация учреждений, осуществляющих дополнительное образование и его педагогические работники. Критерии качества процесса (внутренние критерии) позволяют дать оценку процессу, который с учетом показателей критериев качества «входа» и «выхода» способствует достижению тех или иных показа-

телей в соответствии с критериями качества «выхода». Это приводит к постановке задачи выявления внутренних критериев качества процесса дополнительного профессионального образования.

Дополнительное профессиональное образование персонала фирм в теории образования взрослых может осуществляться по трем векторам: 1) «движение по вертикали вверх» – по ступеням и уровням образования; 2) «движение по горизонтали вперед» – самосовершенствование, повышение своей квалификации; 3) «движение по горизонтали вбок» – смена профиля образования [12].

Исторически так сложилось, что в российских организациях дополнительное профессиональное образование персонала долгое время существовало только в последних двух направлениях. Большинство руководителей на производстве никогда не проходили навыковых тренингов, не владели элементарными навыками управления людьми и не понимали своей менеджерской роли. Такое положение в практике дополнительного профессионального образования персонала явно противоречило теоретическому потенциалу педагогической науки.

В теории педагогики рассмотрение специфики дополнительного профессионального образования персонала фирмы обусловлено двумя аспектами: особенностями образования взрослых и, в частности, особенностями образования персонала конкретной организации. И те, и другие следует учитывать при решении задачи повышения качества дополнительного профессионального образования. Особенность образования взрослых проявляется в том, что преподаватель, работающий в системе дополнительного профессионального образования персонала, действует в совершенно иной ситуации по сравнению с учителем в школе или преподавателем вуза. Его аудитория – это взрослые, сложившиеся люди, обладающие жизненным и профессиональным опытом. К специфическим аспектам взрослой аудитории можно отнести: мотивацию, особенности психических функций, профессиональный опыт. Преимущество взрослой аудитории состоит в том, что она достаточно высоко мотивирована на дополнительное профессиональное образование, глубоко осознает причины необходимости обучения, сферы возможного приложения полученных знаний и готова точно сформулировать запрос к преподавателю. Если же в учеб-

Теория и методика профессионального образования

ную группу попадают люди, не имеющие актуального желания обучаться, то в работе с данной категорией слушателей преподаватель оказывается перед необходимостью обосновывать важность дополнительного профессионального образования для них лично.

Следующий аспект, существенный с точки зрения организации учебного материала, – это особенности психических функций взрослых людей. Поскольку память взрослого человека в среднем менее объемна, он быстрее утомляется, ему труднее долгое время концентрировать внимание, однако у взрослого хорошо развиты навыки мышления. Поэтому программа дополнительного профессионального образования взрослых требует гораздо большей четкости и строгости в определении понятий, структурированности учебного материала, системной представленности отдельных элементов курса.

Другой аспект рассмотрения особенностей взрослой аудитории – это профессиональный опыт человека. Здесь, прежде всего, важна специфика того вида деятельности, которой занимается слушатель. С опытом часто коррелирует следующее основание для классификации сотрудников организации – их возраст. Новое поколение сотрудников обладает совсем иными компетенциями и иным мышлением; они способны быстро набирать обороты, которые несколько лет назад человек набирал за пять лет. Поэтому важно сформировать у них чувство лояльности к организации, расставить приоритеты таким образом, чтобы быстрые успехи на старте не «затмили» тот потенциальный опыт, который они могут получить от своих наставников.

Особенностью дополнительного профессионального образования взрослых в организации является и то, что они занимают определенные должности, следовательно, их компетенции различны. Данные различия целесообразно предусмотреть в содержании и организации дополнительного профессионального образования персонала фирм.

Также особенностью дополнительного профессионального образования персонала организации является организационная специфика. Анализ социально-экономических изменений последнего десятилетия в России говорит о том, что они привели к значительным изменениям в структурах организаций. Как правило, это связано с переходом от иерархических пирамид к коллективам, работающим по принципу команды. Популярный в настоящее время

стиль командной работы означает, что персонал должен развивать у себя умение руководить и работать в команде. Кроме того, сотрудникам приходится проявлять большую гибкость, работая в разных качествах над различными задачами. Это определяет выбор программ и содержания дополнительного профессионального образования сотрудников организации.

Особенности образования взрослых впервые систематизированы и отражены в принципах М.С. Ноулзом [18]. В современной андрагогике разработаны следующие принципы образования взрослых: приоритета самостоятельного обучения; совместной деятельности; опоры на опыт обучающегося; индивидуализации обучения; системности обучения; контекстности обучения (термин А.А. Вербицкого); актуализации результатов обучения; эффективности обучения; развития образовательных потребностей; осознанности обучения [2, 5]. Мы считаем, что эти принципы вполне соответствуют специфике дополнительного профессионального образования в целом, однако необходимо связывать с исполнением сотрудниками организации их компетенций и с решением соответствующих профессиональных задач. Не ставя перед собой задачу введения нового принципа, хотим подчеркнуть лишь то, что дополнительное профессиональное образование следует проектировать и реализовывать таким образом, чтобы оно непосредственно способствовало решению профессиональных задач, а также чтобы решение каких-либо профессиональных задач включалось в задачи и содержание дополнительного образования. Кроме того, в настоящее время выдвигается актуальное требование придания дополнительному образованию опережающего характера, что можно вполне закономерно рассматривать как ориентир, а следовательно, как принцип современного дополнительного профессионального образования.

В этой связи необходимо выделить отдельный кластер критериев, которые характеризуют, насколько дополнительное профессиональное образование отвечает принципам образования взрослых и требованиям к образованию в организации. В число таковых критериев могут входить: преобладание субъект-субъектности или субъект-объектности во взаимоотношениях педагогов дополнительного образования и слушателей; связь содержания образования с целями организации и с профессиональными задачами слушателей;

опережение содержания образования относительно развивающихся компетенций и профессиональных задач; участие слушателей в построении образовательной траектории и в отборе содержания образования; мера самоуправления слушателя в дополнительном образовании; направленность слушателя на продолжение образования; мера профессиональной самореализации слушателя.

В основе образовательного процесса, в том числе и дополнительного профессионального образования, лежит учебно-педагогическое взаимодействие, т.е. взаимодействие слушателей и педагогов [1, 8, 9, 13, 15 и др.]. Качество учебно-педагогического взаимодействия характеризуется обобщенными критериями: *сплоченность, скоординированность, общая направленность деятельности субъектов* [3, 9]. Они имеют формальные и неформальные составляющие. Самостоятельный кластер образуют формальные критерии взаимодействия: размерность компетенций педагогов и слушателей; размерность взаимодействия; психическая напряженность субъектов взаимодействия; утомление; физическое здоровье взаимодействующих субъектов; сплоченность; направленность каждого субъекта на взаимодействие. Следующий кластер – это неформальные критерии: внутренняя гармония между педагогами и слушателями; их психологическая совместимость; взаимопонимание; согласованность (синергия) их деятельности; активность, субъектные проявления слушателей.

Обеспечение (материально-техническая база, документационное, правовое, информационно-методическое, педагогическое) оценивается в соответствии со следующим кластером критериев: *адекватность целям, содержанию образования, методам и формам учебно-педагогического взаимодействия; достаточность для реализации образовательного процесса дополнительного образования*. По каждой своей составляющей обеспечение имеет свои формальные критерии качества: полнота нормативно-ориентирующей, регламентирующей документации; учебные площади (общие и на одного обучаемого); полнота оборудования; достаточность (соответствие нормативам) литературы, компьютерного оборудования; возрастной состав педагогических кадров; количество обучающихся на одного преподавателя [7, 15, 16 и др.].

В число формальных критериев квалификации кадров входят: количество докторов и кандидатов наук, количество публикаций, ав-

торских свидетельств, выступлений на конференциях разного уровня, количество подготовленных докторов и кандидатов наук, количество в срок защищенных диссертаций и другие критерии, имеющие количественное выражение. Неформальные показатели качества обеспечения дополнительного профессионального образования включают: любовь преподавателя к своей профессии; гуманизм по отношению к слушателям; отношение слушателей к предоставляемой информации и к ее использованным носителям, отношение слушателей к продолжению образования, к педагогам; изменения личных ценностей слушателей [4, 8, 12 и др.].

Нельзя утверждать, что конкретизированные формальные и неформальные составляющие названных критериев отвечают требованиям достаточности и полноты. Дело в том, что в силу многообразия форм, уровней и содержательных направлений программ дополнительного образования соответствующее разнообразие приобретают и формальные, а особенно – неформальные составляющие критериев качества дополнительного образования. Вышепредложенные критерии могут быть взяты за основу, а далее – уточняться, конкретизироваться, расширяться и видоизменяться в зависимости от целей и содержания программ дополнительного образования, от требований заказчиков, уровней образованности слушателей, реалий региона и конкретного образовательного учреждения, предоставляющего образовательные услуги. Однако предложенные группы критериев, объединенных единой направленностью, – кластеры – образуют полную группу. В настоящее время полнота предложенного набора кластеров обоснована, исходя из следующих общих оснований их выявления: социального заказа организациям и учреждениям дополнительного образования на разных уровнях его представления; социально-экономических требований к персоналу организаций и дополнительному профессиональному образованию; социально-экономических условий; особенностей образования взрослых и образования персонала организаций.

Литература

1. Булдаков, С.К. Философия и методология образования: научное издание / С.К. Булдаков, А.И. Субетто. – Кострома: Изд-во КГУ им. Н.А. Некрасова, 2002. – 444 с.
2. Вербицкий, А.А. Психологово-педагогические основы образования взрослых: совре-

Теория и методика профессионального образования

менные модели обучения: ст.3 / А.А. Вербицкий // Новые знания. – 2002. – №1. – С. 13–17.

3. Волошина, И.А. Критерии качества дополнительного профессионального образования / И.А. Волошина, И.О. Котлярова // Материалы Международной научно-практической конференции «Обучение в течение всей жизни Life Long Learning как перспектива трансформации университетского образования» 12–14 мая 2009 г. – Екатеринбург, 2009. – С. 42–46.

4. Зеер, Э.Ф. Психолого-дидактические конструкты качества профессионально образования / Э.Ф. Зеер // Образование и наука. – 2002. – № 2 (14). – С. 31–50.

5. Змеев, С.И. Основы андрогогики: учебное пособие для вузов / С.И. Змеев. – М.: Флинта: Наука, 1999. – 152 с.

6. Кельперис, Г. Повышение квалификации в процессе управления персоналом / Г. Кельперис // Управление персоналом. – 2007. – № 7. – С. 52–56.

7. Коротков, Э.М. Управление качеством образования / Э.М. Коротков. – М.: Академический проект: Мир, 2006. – 320 с.

8. Котлярова, И.О. Рост профессионально-педагогической квалификации в условиях новации / И.О. Котлярова // Актуальные проблемы управления образованием в регионе: профессионально-педагогическое образование. – 1998. – №1(5). – С. 97–102.

9. Котлярова, И.О. Систематизация критериев качества университетского образования / И.О. Котлярова // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование, здравоохранение, физическая культура». Спец. выпуск «Образова-

ние. Педагогические науки». – 2005. – Вып. 2.– С. 16–19.

10. Мильнер, Б.З. Теория организации: Управление знаниями / Б.З. Мильнер. – М.: ИНФРА-М, 2008. – 823 с.

11. Мордовин, С.К. Управление персоналом: соврем. рос. практика: учеб. пособие по направлению «Менеджмент» / Мордовин С.К. – 2-е изд. – М.: Питер, 2005. – 457 с.

12. Новиков, А.М. Российское образование в новой эпохе / А.М. Новиков. – М.: Эгес, 2000. – 257 с.

13. Сенашенко, В. Дополнительные образовательные профессиональные программы в структуре вуза / В. Сенашенко, В. Кузнецова // Высшее образование в России. – 2005. – № 9. – С. 39–47.

14. Сериков, Г.Н. Образование и развитие человека / Г.Н. Сериков. – М.: Мнемозина, 2002. – 416 с.

15. Сидоров, В.А. Образование и подготовка кадров в условиях новой технической реконструкции / В.А. Сидоров. – М.: Высшая школа, 2004. – 271 с.

16. Управление качеством образования: практикоориентированная монография и методическое пособие / под ред. М.М. Поташника. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 448 с.

17. Фатхутдинов, Р.А. Конкурентоспособность в организации в условиях кризиса / Р.А. Фатхутдинов. – М.: Издательско-книготорговый центр «Маркетинг», 2002. – 587 с.

18. Knowles, M.S. The Modern Practice of Adult Education. From Pedagogy to Andragogy / M.S. Knowles. – Chicago, 1980.

Поступила в редакцию 7 сентября 2009 г.

ПРОБЛЕМЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ НА ФАКУЛЬТЕТАХ ВОЕННОГО ОБУЧЕНИЯ

К.Н. Крикунов

Южно-Уральский государственный университет

THE PROBLEMS OF EDUCATIONAL QUALITY ASSURANCE AT THE MILITARY SCIENCE DEPARTMENT

K.N. Krikunov

South Ural State University

С учетом специфики образовательного процесса, мнений экспертов выявлены показатели качества образования на факультетах военного обучения. Проведен анализ проблем обеспечения качества, предложены пути их решения.

Ключевые слова: качество образования, показатели качества, факультет военного обучения, подготовка офицеров.

In accordance with the specificity of the educational process, experts' opinions educational quality figures at the military science department have been revealed. The analysis of the problems of quality assurance has been held, the ways of their solving are offered.

Keywords: educational quality, quality figures, the military science department, officers' training.

В современных условиях развития вооруженных сил страны особое внимание уделяется реформированию системы военного образования. Обусловлено это тем, что состояние офицерского корпуса определяет уровень боеготовности армии в целом и, как следствие, возможность успешного выполнения поставленных задач.

Как показывает опыт ведущих армий мира, значительную часть офицерских кадров целесообразно готовить на базе гражданских высших учебных заведений. Это позволяет сэкономить существенные средства без ущерба качеству подготовки. В настоящее время при гражданских вузах функционируют учебные военные центры и факультеты военного обучения (в некоторых вузах – военные кафедры). Выпускники учебных военных центров становятся кадровыми офицерами и поступают на действительную военную службу, а факультеты военного обучения готовят офицеров мобилизационного резерва, которые будут востребованы в случае войны. Поскольку современный облик вооруженных сил предполагает небольшую численность армии в мирное время и значительное увеличение ее

в ходе мобилизации, проблемы управления качеством образования на факультетах военного обучения являются актуальными.

Подход к пониманию качества образования можно представить в виде следующей последовательности:

- носитель знаний;
- передача знаний;
- получатель знаний;
- восприимчивость методик передачи знаний;
- фундаментальность знаний;
- востребованность полученных знаний;
- получение новых знаний [1].

Исходя из этого подхода и учитывая специфику организации образовательного процесса на факультетах военного обучения, можно выявить блоки показателей качества.

Качество образования определяется, прежде всего, качеством носителя знаний (профессорско-преподавательского состава), который передает эти знания обучающимся с помощью различных методик. Поэтому политика обеспечения качества начинается с формирования преподавательского корпуса.

Особое место принадлежит качеству об-

Теория и методика профессионального образования

разовательной программы, определяющей структуру качества содержания образовательного процесса.

Материально-техническая база должна соответствовать требованиям образовательной программы, при этом динамика ее обновления должна быть адекватна как достижениям в области технических средств обучения, так и появлению новых образцов вооружения и военной техники.

Качество образования зависит от мотивации персонала. У преподавателей должен быть соответствующий социальный статус, что обеспечит привлекательность образовательной деятельности.

В центре образовательного процесса стоит потребитель знаний – обучающийся [4]. Именно для него, читаются лекции, пишутся учебники, разрабатываются новые образовательные технологии. Поэтому правомерно говорить о качестве обучающегося как материала, который должен быть превращен в конечный результат образовательного процесса.

Инфраструктура факультета военного обучения определяет возможность применения современных технических средств обучения.

Безусловно, к показателям качества образования на факультетах военного обучения необходимо отнести качество знаний и внедрение инноваций.

Достижения выпускников факультетов военного обучения являются одним из показателей, определяющих качество образования, при этом не представляется возможным оценить их по формальным критериям. Наиболее объективными будут являться данные мониторинга за карьерой выпускников, так как именно они явно свидетельствуют о фундаментальности, глубине и востребованности знаний в работе после окончания обучения.

Таким образом, выявлены следующие блоки показателей качества образования на факультетах военного обучения:

- качество преподавательского состава;
- качество образовательных программ;
- состояние материально-технической базы;
- мотивация преподавательского состава;
- качество студентов;
- качество инфраструктуры;
- качество знаний;
- инновационная активность руководства;
- внедрение инноваций;
- достижения выпускников.

Качество преподавательского состава – понятие комплексное, включающее в себя:

- уровень компетентности – знания и опыт в определенной области науки и практики;
- потребность и способность заниматься преподавательской деятельностью;
- наблюдательность преподавателей – способность подмечать существенные, характерные особенности учеников;
- способность преподавателей устанавливать контакты с внешней и внутренней средой;
- социальное признание заслуг преподавателей;
- научно-исследовательскую активность;
- наличие научной школы.

Кадровое обеспечение факультетов военного обучения является прерогативой кадровых органов министерства обороны, руководства вузов и факультетов. При назначении на преподавательские должности приоритет отдается лицам, обладающим значительным опытом практической деятельности в войсках, имеющим ученые степени и звания, а также участникам боевых действий. Это позволяет выбрать из числа кандидатов офицеров, обладающих высоким уровнем знаний и опыта. Потребность и способность заниматься преподавательской деятельностью также свойственные офицерам, поскольку большинство их в процессе прохождения службы осуществляли деятельность по обучению и воспитанию личного состава. Этим же объясняется развитая способность подмечать существенные, характерные особенности студентов, а также способность устанавливать контакты с внешней и внутренней средой. Однако такие составляющие качества преподавателя, как известность, научно-исследовательская активность, наличие научной школы в большинстве случаев нехарактерны для этой категории преподавателей. Это является следствием того, что в большинстве случаев в процессе прохождения службы в войсках офицер не имеет возможности заниматься научно-исследовательской деятельностью. Количество офицеров, имеющих ученые степени и звания, недостаточно, что не обеспечивает потребность факультетов военного обучения. Решение этой проблемы возможно при организации взаимодействия между факультетами военного обучения и создаваемыми в рамках реформы военного образования учебно-научными центрами.

Образовательные программы для факуль-

тетов военного обучения создаются центральными органами военного управления. Качество программ проявляется не только в соответствии образовательным стандартам в области той или иной учебной дисциплины, но и в наличии инновационной составляющей [3]. В основе методики системного проектирования образовательных программ для инновационной армии должны находиться процессы установления соответствия между потребностями вооруженных сил на современном этапе, исходными целями, задачами и учебным планом образовательной программы, цели и задачи которой должны документально подтверждаться, измеряться и увязываться с миссией факультетов военного обучения. Следует констатировать, что в настоящее время образовательные программы не учитывают тенденций стратегии и тактики современного боя. Также необходима выработка у выпускников образовательной программы набора компетенций, выраженных через профессиональные способности и умения. Компетентностный подход должен быть учтен при разработке принципиально новых квалификационных требований, в результате чего можно ожидать адекватной реакции системы военного образования на происходящие в вооруженных силах изменения.

Состояние материально-технической базы факультетов военного обучения определяется ресурсами министерств обороны и образования, а также вузов. Немаловажным, а в некоторых случаях и определяющим фактором является отношение руководства образовательных учреждений к необходимости финансовой и технической поддержки факультетов военного обучения. В настоящее время отмечается тенденция к значительному повышению качества некоторых составляющих материально-технической базы факультетов: активно применяются в образовательном процессе аудиовизуальные средства обучения, компьютерные имитационные тренажеры и системы виртуальной реальности. Однако следует отметить явно недостаточный уровень оснащения новейшими и перспективными образцами вооружения и военной техники, наличие которых является одним из важнейших факторов обеспечения непрерывности образования. Состояние материально-технической базы имеет и здоровьесберегающий аспект, так как организация образовательного процесса на факультетах военного обучения предполагает занятия с применени-

ем действующих образцов вооружения и военной техники. Учитывая тот фактор, что большинство из имеющихся на факультетах образцов физически устарели, высока вероятность возникновения угрозы здоровью студентов при их эксплуатации.

Следует констатировать, что в настоящее время социальный статус преподавателей факультетов военного обучения недостаточно высок, прежде всего, это обусловлено низким уровнем заработной платы, а также негативными тенденциями в отношениях общества к военнослужащим. При этом в силу личностных качеств офицеров главной мотивацией при осуществлении образовательной деятельности для них является потребность быть полезным обществу, прежде всего, из-за высокой востребованности социумом результатов процесса военно-патриотического воспитания студентов. Тем не менее, вопрос стимулирования, в том числе материального, офицеров-преподавателей безусловно является актуальным и его решение является прерогативой прежде всего органов государственной власти.

С учетом специфики образовательного процесса на факультете военного обучения качество студента можно охарактеризовать с помощью следующих показателей, выявленных при опросе экспертов:

- состояние здоровья;
- знания, полученные ранее по профильным для соответствующей военно-учетной специальности дисциплинам;
- знание компьютера;
- желание учиться;
- интеллект;
- духовность;
- одаренность;
- память;
- дисциплинированность;
- настойчивость;
- работоспособность;
- наблюдательность;
- планирование карьеры.

Анализ результатов прохождения военно-врачебной комиссии при отборе кандидатов для обучения по программам подготовки офицеров запаса свидетельствует о том, что порядка 30 % из них являются негодными по состоянию здоровья к службе в качестве офицера. Это является результатом неэффективной работы системы допризывной подготовки, а также социальной обстановки в государстве. Некоторые показатели, характеризующие индивидуально-личностные качества

Теория и методика профессионального образования

студентов, оцениваются в ходе отбора кандидатов, желающих проходить обучение по программам подготовки офицеров запаса, с помощью методик профессионально-психологического отбора. Студенты, показавшие недостаточную степень развития необходимых качеств, не зачисляются на факультет военного обучения. Профиль гражданской специальности студента должен соответствовать той военно-учетной специальности, по которой он будет обучаться. Поэтому уровень знаний по профильным дисциплинам во многом определяет успешность обучения по программам подготовки офицеров запаса. Этот показатель также оценивается в процессе проведения отбора исходя из результатов успеваемости.

Серьезной проблемой является низкий уровень дисциплинированности студентов, особенно на начальном этапе обучения. Основной мотивацией для большинства студентов при поступлении на факультет военного обучения является возможность избежать прохождения действительной военной службы после окончания вуза, в том числе из-за необходимости соблюдать военную дисциплину. Поскольку дисциплинарные требования на факультете военного обучения не отличаются от принятых в вооруженных силах, для многих необходимость подчиняться, беспрекословно выполнять приказы и распоряжения становится непреодолимым психологическим барьером. В то же время для части студентов мотивацией является возможность после окончания вуза сделать карьеру в процессе службы в какой-либо из силовых структур. Именно эта категория студентов отличается высоким уровнем дисциплины и желанием учиться. В целях решения дисциплинарной проблемы необходима скоординированная работа органов государственной власти, образовательных учреждений и средств массовой информации по созданию позитивного образа вооруженных сил.

Статус инфраструктуры факультетов военного обучения определяется состоянием зданий и помещений, а также информационно-телекоммуникационных средств. В настоящее время министерство обороны, а также руководство вузов уделяют значительное внимание состоянию вышеназванных элементов. Следствием этого является достаточно высокий уровень развития инфраструктуры.

Качество знаний выпускников факультетов военного обучения выявляется путем многоаспектного анализа усвоения и применения знаний в процессе прохождения службы и

определяется их полнотой, глубиной и вос требованностью на практике. Анализ опыта службы выпускников факультетов показывает, что полнота и глубина их знаний достаточны для осуществления служебной деятельности. Однако не все знания, усвоенные в процессе образования, являются востребованными, прежде всего, вследствие несоответствия содержания образовательных программ потребностям вооруженных сил на современном этапе. В частности, переход армии на новую организационно-штатную структуру и оснащение новыми образцами вооружения и военной техники вызывают необходимость существенной корректировки содержания дисциплин тактической и военно-технической подготовки. Знания, усвоенные при изучении содержания именно этих дисциплин, являются наиболее востребованными в процессе профессиональной деятельности офицеров.

Инновационная активность зависит от многих факторов, главным из которых является инновационно-креативный потенциал руководства. Это подтверждается современными исследованиями, которые говорят о том, что «успех инноваций на 85–90 % зависит от уровня подготовки персонала, при этом особая роль принадлежит управленческим кадрам» [2, с. 86]. В 2009 году было обновлено практическое руководство факультетов военного обучения. Назначения производились на конкурсной основе, а одним из важнейших этапов конкурса было представление претендентами инновационных проектов развития факультетов. Следовательно, можно констатировать, что инновационно-креативный потенциал руководства факультетов достаточно высок. Для того чтобы объективно оценить результативность внедрения предложенных инноваций, необходимо провести исследование, выходящее за рамки данной статьи.

При организации мониторинга следует рассматривать несколько возможных вариантов построения карьеры выпускников: срочная военная служба после окончания вуза, продолжение службы в вооруженных силах и других силовых структурах, продвижение по служебной лестнице по окончании военной службы. В настоящее время подобной системы мониторинга не существует.

Проведенный анализ свидетельствует о наличии значительного количества проблем обеспечения качества образования на факультетах военного обучения, обусловленных объективными и субъективными причи-

нами. Сдерживающим фактором их преодоления является наличие разногласий между заинтересованными ведомствами в решении вопросов перспективного развития системы подготовки офицерских кадров при гражданских вузах. Необходимым условием дальнейшего инновационного развития факультетов военного обучения является организация взаимодействия всех заинтересованных структур.

Литература

1. Управление качеством: учебник для вузов / С.Д. Ильинкова, Н.Д. Ильинкова, В.С. Мхитарян и др.; под ред. С.Д. Ильинковой. – М.: Банки и биржи, ЮНИТИ, 2006. – 199 с.

2. Литовченко, С.А. Глобализация и конкурентоспособность: стратегии успеха / С.А. Литовченко, А.В. Дынин. – М.: Ассоциация менеджеров, 2006. – 136 с.

3. Родзин, С.И. К вопросу об инновационном образовании: инженерные программы и образовательные стандарты / С.И. Родзин // Наука и образование. – 2006. – № 10.

4. Сериков, Г.Н. Управление достижением качества образования / Г.Н. Сериков, С.Г. Сериков. – Челябинск: ИЦ «Уральская академия», 2009. – 265 с.

Поступила в редакцию 10 сентября 2009 г.

ЗДОРОВЬЕ СТУДЕНТОВ КАК ПАРАМЕТР КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

М.А. Волкова

Южно-Уральский государственный университет

STUDENTS' HEALTH AS THE QUALITY FACTOR OF THE EDUCATIONAL PROCESS

M.A. Volkova

South Ural State University

Обосновывается введение такого параметра качества результатов образовательного процесса, как здоровье. Предложены показатели и критерии оценки образовательного процесса с точки зрения сохранения здоровья студентов в ходе реализации данного процесса.

Ключевые слова: здоровье, здоровьесбережение, параметр качества образовательного процесса.

The article reveals the importance of students' health as one of the quality factors of the educational process. Figures and criteria of educational process assessment from the point of conservation of students' health in the realization of this process are offered.

Keywords: health, healthkeeping, a quality factor of the educational process.

Проблема поддержания и укрепления здоровья граждан России в последние годы стала восприниматься обществом на всех его уровнях как первоочередная, важнейшая. От разрешения этой проблемы напрямую зависит будущее государства. Ухудшающееся состояние здоровья граждан России, в том числе молодежи, представляет серьезную социальную опасность. В исследованиях последних лет отмечается существенный рост врожденных пороков развития, психических и злокачественных заболеваний, увеличение количества хронических больных, сокращение продолжительности жизни населения. Постоянно возрастающая техногенная нагрузка на окружающую среду превратила значительную часть территории нашей страны в зону повышенного экологического риска. Это касается и Челябинской области, где до сих пор в ряде городов и районов (Кунакском районе, г. Озерске, Карабаше и др.) последствия экологической катастрофы 1957 года пагубно сказываются на здоровье населения [3].

Истоки этих явлений понятны. Долгие годы в нашей стране здоровье не являлось приоритетной социальной ценностью. Госу-

дарство гарантировало социальную защиту людям, прежде всего, имеющим проблемы со здоровьем, хотя во многих случаях именно они были повинны в возникновении заболеваний.

В рамках новой доктрины социального управления поддержание здоровья населения становится важнейшей целью государственной политики, ведь здоровье рассматривается как стратегический ресурс общества, определяющий социальное, экономическое и политическое благополучие страны. Особая роль в этом отводится молодежи, представляющей собой потенциал социального развития и основу воспроизводства нации. Здоровье сегодняшнего студента – качественная предпосылка его будущей самореализации в профессиональной, общественно-политической, семейной, бытовой и иных сферах.

Вопросам формирования здорового образа жизниделено значительное внимание в «Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 года». Одним из приоритетных направлений государственной демографической политики названо «сохранение и укреп-

ление здоровья населения, увеличение роли профилактики заболеваний и формирование здорового образа жизни» [15, с. 29]. В этом документе формирование здорового образа жизни охарактеризовано как «важнейшее направление политики в области охраны здоровья». Отмечается, что «основой пропаганды здорового образа жизни должно стать наряду с информированием о вреде низкой физической активности, нерационального и несбалансированного питания, потребления алкоголя, табака, наркотических и токсических веществ также обучение навыкам по соблюдению правил гигиены и режима труда, учебы, режима и структуры питания» [15, с. 30].

Отражением новой доктрины социального управления поддержания здоровья россиян стало проведение в рамках пятого Всероссийского форума «Здоровье нации – основа процветания России» (сентябрь 2009 года) выставки федеральных и региональных программ развития здравоохранения, образования, массового спорта и охраны окружающей среды. Не вызывает сомнения, что только интеграция усилий деятелей различных научных областей и представителей всех заинтересованных министерств и ведомств, а также общественных организаций позволит изменить ситуацию к лучшему.

Применительно к образовательному процессу, в частности к образовательному процессу в учреждениях высшего профессионального образования, решению проблемы поддержания здоровья студентов может способствовать введение такого параметра качества результатов образовательного процесса, как здоровье. Причем представляется целесообразным использование данного параметра как внешними, так и внутренними субъектами оценки качества образования. Внешним субъектом оценки качества результатов образовательного процесса учреждения высшего профессионального образования являются представители надзорного органа, осуществляющего процедуру аттестации вуза. Рассмотрение ими здоровья студентов как параметра оценки качества результатов образовательного процесса, разумеется, возможно только на основе определенных нормативных (инструктивных) документов. Внутренним субъектом оценки качества образовательного процесса учреждения высшего профессионального образования являются преподаватели и администрация вуза.

По нашему мнению, возможно использо-

вание двух уровней при оценке образовательного процесса с точки зрения сохранения здоровья студентов: 1) оценка факта проведения работы по здоровьесбережению в вузе; 2) оценка качества ее осуществления. При этом можно ориентироваться на показатель «Воспитательная деятельность образовательного учреждения», используемый при проведении комплексной оценки деятельности образовательных учреждений высшего профессионального образования, который содержит 2 критерия, 10 показателей (по 5 показателей в каждом из критериев), а также систему экспертной оценки по 10-балльной шкале. Первым критерием оценки работы учреждения высшего профессионального образования может служить наличие в образовательном учреждении условий для осуществления здоровьесбережения. Одним из показателей данного критерия, на наш взгляд, может являться наличие концепции здоровьесбережения в образовательном учреждении (программы, плана, локальных актов, регламентирующих деятельность по здоровьесбережению, методических рекомендаций и т. д.).

Представляется целесообразным отражение в данной концепции (программе) анализа состояния здоровья учащихся данной социальной группы (студентов) в общем, состояния здоровья учащихся данного образовательного учреждения высшего профессионального образования и проводящейся работы по сохранению здоровья студентов, а также определение основных целей, задач и способов совершенствования данной работы на основе применения системного подхода. В концепции (программе) определяются этапы осуществления и предполагаемые результаты по осуществлению здоровьесбережения студентов.

При разработке программы, составлении методических рекомендаций, проведении семинаров по данной проблематике мы считаем целесообразным рассмотрение содержания ключевых понятий, прежде всего понятия «здоровье», соотнесение его с понятиями «здравый образ жизни», «качество жизни», «формирование ценностных ориентаций на здоровый образ жизни». Исследованию данных понятий посвящено значительное количество социологических, медицинских и психологического-педагогических научных работ [1, 4, 5, 10, 12, 17].

Теоретические аспекты формирования культуры здоровья студенческой молодежи как личной и общественной ценности пред-

Теория и методика профессионального образования

ставлены в работе А.М. Козина [13]. Важным для разработки теоретических оснований концепции здоровьесбережения нам представляется выделение «двух векторов в работе по здравостроительству:

- формирование мотивации и восприятия здоровья как ценности, необходимой для профессиональной и творческой самореализации будущих специалистов на уровне профессионально значимых, личностно и социально желаемых стандартов, и предполагающей совершенствование и усиление того позитивного, что есть в каждом человеке, расширение его внутренних жизненных ресурсов, чувства благополучия, радости жизни;
- формирование открытой, гибкой и когерентной потребностям субъектов внутривузовской здоровьесбеспечивающей воспитательно-образовательной среды, как совокупности различных условий и возможностей, содержащихся в пространственно-предметном и социальном окружении» [13, с. 62–63].

Одним из подтверждений целесообразности выбора системного подхода в качестве теоретического основания разработки программы здоровьесбережения образовательного учреждения является, в частности, положение автора одной из работ о том, что «взаимодействие образа жизни и здоровья представляет собой целостную систему, которая функционирует в определённых социальных, экологических и культурных условиях. Будучи взаимосвязанными и соподчинёнными, эти условия создают объективную основу, на которой образ жизни и здоровье формируются и воспроизводятся как единая системообразующая структура, обладающая комплексом общих, особенных и единичных свойств» [12, с. 12]. Автором обоснованно подчеркивается необходимость рассмотрения здорового образа жизни «как целенаправленной формы поведения, которая обеспечивает не только сохранение и поддержание здоровья, но и повышение адаптационных возможностей индивида к изменениям социальной среды... Выбор образа жизни, с одной стороны, объективно задан доминирующими в данном обществе социальными, экологическими, культурными и другими условиями, с другой – определяется субъективным набором жизненных ценностей индивида» [12, с. 12].

Отражением системного подхода к сохранению здоровья студенческой молодежи на уровне образовательного учреждения высшего профессионального образования является

создание и реализация в ходе осуществления образовательного процесса программы по здоровьесбережению, предполагающей внесение необходимых изменений в содержание, средства, формы и методы образовательного процесса.

При разработке такой программы представляется целесообразным использовать имеющийся опыт. Так, в работе Н.А. Безруких представлены теоретические основания разработки и результаты апробации комплексной программы формирования установки студентов на здоровый образ жизни, представленной «концептуальной, содержательной, организационно-методической и диагностической составляющими и позволяющей интегрировать в образовательном процессе профессиональной школы внешние педагогические воздействия на личность студента и встречное самодвижение самого студента, на индивидуально-личностном уровне осознавшего потребность в здоровой жизнедеятельности» [2].

Для определения концепции здоровьесбережения образовательного учреждения высшего профессионального образования вызывает интерес педагогическая стратегия ориентирования студента на здоровый образ жизни, разработанная Н.А. Красноперовой. Данная стратегия адекватна реальной ситуации развития личности студента, не противоречит основным образовательным потребностям студента, затрагивает основные сферы личности (познавательную, эмоционально-мотивационную, деятельностную) и предполагает комплекс мероприятий ознакомительного, рекомендательного, поддерживающего характера, направленных на достижение поставленной цели, на определенный результат. Как справедливо замечает автор работы, посредством данной стратегии развертываются основные педагогические способы ориентирования: знакомить, обращать внимание, направлять, помогать, поддерживать, содействовать, активизировать, способствовать адекватному оцениванию. Кроме того, ориентирование как стратегия отличается ценностно-смысловым содержанием. В результате реализации этой стратегии происходит осознанный выбор ценностных ориентаций, направления становления личности, самореализации в политической, экономической, профессиональной и культурной жизни. Таким образом, особенности студенческого возраста и сущностные характеристики педагогической страте-

гии ориентирования позволяют рассматривать ее как стратегию включения студента как субъекта в здоровьесберегающую деятельность [16].

Нам представляется, что при разработке раздела программы по здоровьесбережению, в частности раздела, посвященного формированию у студентов ориентации на здоровый образ жизни, возможно обращение к работам С.Г. Добротворской. В исследовании этого автора подчеркивается значение смыслов и жизненных перспектив в данном процессе. Автор доказывает, что процесс формирования у студентов ориентации на здоровый образ жизни успешен, если предполагает: развитие психолого-педагогической и валеологической культуры студентов; развитие духовно-нравственной культуры; наличие целей и смысла в жизни; гармоничность ценностной структуры, в которой гуманистические ценности занимают приоритетные места, желательно при этом, чтобы ценность «здоровье» в ценностной структуре личности студента занимала 1–3 место [9].

Рассматривая ряд направлений, ориентированных на здоровьесбережение студентов в образовательном пространстве вуза, ряд авторов уделяют особое внимание интеграции учебной и внеучебной работы по здоровьесбережению [2, 8, 9, 13, 16]. Разделяя данную точку зрения, мы бы хотели подчеркнуть следующее. Представляется целесообразным некое изменение акцентов при осуществлении внеучебной воспитательной работы вуза. Изменение подходов к построению системы внеучебной работы в контексте программы образовательного учреждения высшего профессионального образования по здоровьесбережению предполагает, по нашему мнению, рассмотрение формирования ценностных ориентаций студентов на здоровый образ жизни и приобщение к ЗОЖ в качестве системообразующего фактора. На это существуют определенные основания. Здоровье – многоаспектное интегративное понятие. Согласно определению Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), здоровье – это отсутствие болезней в сочетании с состоянием полного физического, психического и социального благополучия. Многие авторы связывают здоровье со способностью к адаптации организма в изменяющихся условиях среды. При этом условно выделяют три группы факторов, влияющих на человека: а) социальные, б) гигиенические, в) психологические [4]. При

этом физическое здоровье рассматривается как отсутствие каких-либо функциональных отклонений, хороший уровень функций различных систем, гармоничность физического развития.

Социальное здоровье понимается как состояние личности в обществе, т.е. социальное благополучие, социальная безопасность, жизненная активность, выполнение социальных ролей; рациональные социальные притязания; социальная обусловленность здоровья поведением человека, образом жизни и образом мыслей.

Психическое здоровье можно представить как «состояние благополучия, при котором каждый человек может реализовать свой собственный потенциал, справляясь с обычными жизненными стрессами, продуктивно и плодотворно работать, а также вносить вклад в жизнь своего сообщества» [11]. Рассмотрению понятия психического здоровья личности, выявлению факторов, влияющих на состояние психического здоровья, посвящен солидный ряд исследований [4, 14, 17, 19].

Таким образом, все остальные направления внеучебной воспитательной работы образовательного учреждения высшего профессионального образования (организация творчества и досуга, оздоровление студентов и аспирантов, профориентационные мероприятия, организация содействия во временном и сезонном трудоустройстве студентов, организация физкультурно-спортивного движения студенческой молодежи, нравственно-патриотическое воспитание, правовое воспитание студентов и др.) «работают» на формирование одного из компонентов здоровья (физического, психического или социального).

Необходимо отметить, что значимость постановки акцента на формирование ценностного отношения к здоровью и приобщение студентов к ЗОЖ осознают субъекты образовательного процесса различных структурных уровней.

Так, нами был разработан и с 2006 года реализуется на механико-техническом факультете ЮУрГУ проект «За здоровый образ жизни». Формирование ценностных ориентаций студентов проводится, во-первых, через обучение научному пониманию сущности здоровья и ЗОЖ, во-вторых, через воспитание креативного валеогенного мышления и поведения, в-третьих, через формирование потребностно-мотивационной сферы личности для построения индивидуального здорового

Теория и методика профессионального образования

образа жизни. Данные педагогические условия приобщения студентов к ЗОЖ позволяют им стать авторами и активными участниками процесса здравотворчества. Методологическое решение этой проблемы предусматривает четыре последовательных этапа: знания (овладение определенной информацией); убеждения (трансформация в сознание необходимых знаний); умения (выработка способности правильно выполнять рекомендации); навыки (выработка динамического стереотипа в выполнении комплекса оздоровительных мероприятий). Таким образом, приобщение студентов к ЗОЖ решает общие (информационные, практические) и специфические (ценностно-ориентационные, воспитательные, оздоровительные) задачи.

Для оценки эффективности реализации проекта нами выявлены следующие критерии, позволяющие определить уровень сформированности ценностного отношения к здоровью у студентов:

- 1) наличие здоровьесберегающих интересов, желания самосовершенствоваться, фундаментальных знаний и представлений о здоровом образе жизни, а также навыков сохранения и укрепления своего здоровья;
- 2) сформированность системы убеждений и ценностей, характеризующих отношение личности к своему здоровью;
- 3) умение действовать в соответствии с полученными знаниями о здоровом образе жизни и негативном влиянии вредных привычек;
- 4) постоянная потребность в заботе о своем здоровье.

Наличие ярко выраженного одного или нескольких из названных критериев еще не означает высокий уровень сформированности ценностного отношения к здоровью. Только при максимально возможном для каждой личности одновременном наличии всех или большинства предложенных критериев можно говорить о высоком уровне сформированности ценностного отношения к здоровью.

Данный проект может быть охарактеризован с точки зрения системного подхода. Он представляет собой целостность трех компонентов (целевого, содержательного и практико-ориентирующего), реализуемых поэтапно. На каждом этапе компоненты проекта реализуются во взаимодействии.

Все компоненты объединены в систему по общему основанию – цели проекта. Каждый из компонентов направлен на достижение

цели – формирование ценностного отношения студентов к здоровью. Для этого продумано содержание и формы организации, на это направлены и функции системы.

Для достижения поставленной цели содержание отобрано с учетом возрастных и психологических особенностей студентов и опирается на знания, полученные на предшествующих этапах обучения.

Системные свойства проекта: открытость системы, полезное содержание сообщаемых сведений, подбор форм и методов, соответствующих возрастным особенностям студентов [8].

Содержание всех акций и мероприятий проекта, реализующегося уже в течение 3 лет, отражено на сайте механико-технологического факультета ЮУрГУ, где в разделе «Студенту» присутствует подраздел «Проект ЗОЖ» (<http://www.mt.susu.ru/student/zog/>).

При формировании ценностных ориентаций студентов на ЗОЖ представляется целесообразным дифференцированный подход с учетом общесоциальных, групповых и личностных характеристик. Социологическое исследование, проведенное О.Г. Кирилюком, позволяет выделить в студенческой среде четыре условные группы, демонстрирующие различные жизненные стили, в том числе и в отношении здоровья. Первая группа (3,2 %) не рассматривает здоровье как ценность, не соблюдает нормы здорового образа жизни, но стремится к ним. Представители второй группы (16,0 %) считают, что здоровье не очень важно, а их образ жизни скорее не соответствует здоровому. В третью группу (44,9 %) наблюдается рассогласованность между декларируемыми ценностями и реальным поведением. Ее представители считают, что здоровье является ценностью, оно их стиль жизни направлен скорее на разрушение здоровья, чем на его поддержание. Четвертую группу (34,6 %) составили студенты, признающие здоровье в качестве доминирующей ценности и их поведенческие ориентации практически полностью соответствуют принципам здорового образа жизни [12].

При формировании программы, направленной на здоровьесбережение в ходе реализации образовательного процесса учреждения высшего профессионального образования важно учитывать значимость, «вес» тех или иных причин, влияющих на ухудшение здоровья. Рейтинг причин, с которыми связано

происшедшее ухудшение здоровья, указывает на три ведущих обстоятельства в образе жизни студентов. «Первое – неправильный, по мнению студентов, режим учебного дня, не оставляющий возможности для ведения здорового образа жизни. Второе – неудовлетворительное питание. Третье – невозможность следить за собственным здоровьем» [12, с. 32]. Как отмечает автор исследования, мнение студентов совпадает с экспертными оценками специалистов по гигиене и санитарии. Первая из названных причин, скорее всего, оказывается в зоне ответственности вуза, а вторая и третья в решающей степени обусловлены социально-экономическим положением студентов, их культурой и ценностным отношением к собственному здоровью, адаптацией в социально-медицинском пространстве по месту жительства [12].

Итак, для оценивания образовательного процесса с точки зрения сохранения здоровья студентов мы предлагаем в качестве первого критерия рассматривать наличие в образовательном учреждении условий для осуществления здоровьесбережения. Показателями данного критерия могут являться:

- 1) наличие концепции здоровьесбережения в образовательном учреждении (программы, плана, локальных актов, регламентирующих деятельность по здоровьесбережению, методических рекомендаций, семинаров и т. д.);

- 2) наличие административной структуры, координирующей деятельность различных структурных подразделений по здоровьесбережению (в том числе по формированию ценностных ориентаций студентов на ЗОЖ с учетом общесоциальных, групповых и личностных характеристик студентов), а также осуществляющей межведомственное взаимодействие, направленное на сохранение здоровья студентов;

- 3) наличие органов студенческого самоуправления (клубов, объединений и т. д.), участвующих в реализации программы по здоровьесбережению;

- 4) наличие и эффективность использования материально-технической базы для сохранения здоровья студентов (достаточное количество точек для организации питания студентов, качество и ассортимент предлагаемых там блюд и продуктов, наличие спортивных и тренажерных залов, помещений для клубов, студий, объединений и т. д.);

- 5) финансовая обеспеченность здоровьесберегающей деятельности (целевое финанси-

рование информационной, ценностно-ориентирующей, спортивно-оздоровительной деятельности, наличие механизмов стимулирования субъектов данной деятельности).

В качестве второго критерия для оценивания образовательного процесса с точки зрения сохранения здоровья студентов мы предлагаем рассматривать организацию работы по здоровьесбережению. В качестве первого показателя данного критерия может выступать использование в целях здоровьесбережения возможностей образовательного процесса (наличие в рабочих учебных программах дисциплин здоровьесберегающих аспектов, разработка специализированных (интегрированных) курсов по проблеме здоровьесбережения).

Без сомнения, при наличии программы здоровьесбережения даже корректировка содержания изучаемых студентами дисциплин в аспекте усиления содержательного компонента, посвященного проблемам здоровьесбережения и формирования ценностных ориентаций на здоровый образ жизни, оказалась бы полезной. Но более действенным представляется еще и введение в учебный план вуза интегративного курса (дисциплины), предполагающего освоение студентами знаний в области сохранения и укрепления здоровья, развития аналитических умений в определении собственных «маршрутов» здравотворческой деятельности, трансляции гуманистических ценностей и эталонов самосохранительного, социально активного гражданского поведения.

Разработка содержания интегративного курса (авторского специализированного курса, факультативных курсов «Культура здорового образа жизни», «Основы культуры здоровья», «Философия здоровья» и пр.) и его введение в образовательный процесс уже осуществляются на уровне образовательных учреждений высшего профессионального образования в ряде вузов [2, 13]. В содержании данного курса прослеживаются межпредметные связи с такими дисциплинами, как «Основы медицинских знаний», «Физическая культура», «Психология и педагогика», «Философия», «Социология» и др.

Таким образом, значительный вклад в реализацию здоровьесбережения может вносить деятельность не только преподавателей-кураторов, но и преподавателей-предметников.

Рассматривая аналитическую деятельность преподавателя, ряд авторов формулируют ее задачу следующим образом: «оценка сложившихся состояний образованности, здо-

Теория и методика профессионального образования

ровья и ценностных отношений студентов». Оценивание предполагает интерпретацию «достигнутых средних уровней, имеющихся резких отклонений от него, наличие дифференцированных по соответствующим признакам групп» [18, с. 37]. Рассматривая такой предлагаемый для оценки результатов образовательного процесса показатель, как здоровье студентов, авторы предлагают дополнить традиционные медико-биологические показатели (общая заболеваемость, острые заболевания, процент студентов с хроническими болезнями и пр.; показатели физического развития и физической подготовленности) показателями, на которые могли бы ориентироваться педагогические работники в осуществлении взаимодействия со своими подопечными. Авторы называют такие показатели «педагогически обусловливаемыми свойствами здоровья студентов». В качестве основания выделения педагогически обусловливаемых свойств здоровья студентов называется утомление как внутриорганизменное явление, наступающее вследствие энергозатрат, осуществленных в образовательном процессе.

Представляются интересными предложения данных авторов о выделении пяти основных показателей здоровья студентов, выступающих как его педагогически обусловливаемые свойства. Это сопротивляемость и адаптируемость организма к нагрузкам, а также восстановляемость, мобилизумость и развивающая способность здоровья. Соответствующие свойства предлагается рассматривать как ориентир в осуществлении педагогической диагностики здоровья студентов. В зависимости от реакции здоровья на нагрузки, возникающие в образовательном процессе, целесообразно выделить четыре основные группы студентов.

К первой группе относят тех, кто не справляется с соответствующими нагрузками. Их внутриорганизменные энергетические потенциалы недостаточны для поддержания активных отношений с собой, партнерами по образованию и образовательными системами. Авторы исследования условно обозначают данную группу как «группа острого реагирования».

Во вторую группу включаются те, кто справляется с соответствующими нагрузками на пределе своих возможностей. После их преодоления энергетические потенциалы организма оказываются практически или полностью исчерпаны. Соответствующую группу назвали «пограничной».

Третья группа характеризуется как «безопасная». В нее входят те студенты, которые normally справляются с предлагаемыми нагрузками. Их внутриорганизменных энергетических потенциалов достаточно для того, чтобы поддерживать активные отношения с собой и соответствующим окружением. После преодоления нагрузок остаются некоторые энергетические резервы, которые могут быть задействованы в других видах деятельности.

Четвертая группа условно названа «группа нереализованных потенциалов». Студенты, составляющие данную группу, легко справляются с возникающими нагрузками. Их энергетические потенциалы высоки и соответствующие нагрузки не вызывают серьезных энергетических затрат. После их преодоления остаются неисчерпанными значительные потенциалы. Как отмечают авторы работы, такая группа вызывает определенные опасения, поскольку выполняемые нагрузки недостаточны для реализации природоопределенных задатков. Другими словами, они не стимулируют развитие и даже могут вести к определенной деградации [18].

Без сомнения, повышение «внутриорганизменных энергетических потенциалов» позволит студентам выдерживать необходимую учебную нагрузку. Этому могла бы способствовать реализация программы здоровьесбережения образовательного учреждения.

Есть и другой подход к сохранению здоровья студентов при достижении ими уровня образованности, не ниже определенного государственными образовательными стандартами специальностей или направлений подготовки – нормативное (на уровне государственных образовательных стандартов) уменьшение недельной нагрузки студента. Такая тенденция нашла отражение в проектах новых стандартов высшего профессионального образования. Индивидуализация же обучения (применительно к учебной нагрузке конкретных студентов) является принципом обучения и «по умолчанию» присутствует при организации учебно-познавательной и учебно-профессиональной деятельности студентов.

Учебная нагрузка определяется тем, какие именно задачи, в какой последовательности и какими способами решают студенты. «Задачный подход» к построению учебно-познавательной и учебно-профессиональной деятельности позволяет выразить «внешний план» учебной нагрузки (т. е. содержание образования) через такую единицу, как учеб-

ная задача. Вопросам регулирования учебной нагрузки на основе системы задач различного типа и характера посвящен ряд публикаций [6, 7].

Значительные возможности для учета индивидуальных особенностей студентов при формировании учебной нагрузки предоставляют новые информационные технологии. К ним можно отнести технологии адаптивного планирования различного вида, технологии интеллектуального анализа решений студента, технологии поддержки интерактивного решения задач. Внедрение мультимедийного учебно-методического обеспечения образовательного процесса, универсальных учебно-методических комплексов с внутренними семантическими связями, учебных мультимедийных комплексов, электронных учебников, обучающих программ, тестирующих систем, адаптивных информационных систем, которые служат для персонализации информации в режиме *on-line*, и т. п. способствует регулированию учебно-познавательной и учебно-профессиональной деятельности студентов с различными психофизическими особенностями с целью формирования допустимой учебной нагрузки [6].

С нашей точки зрения, в качестве показателей второго критерия (организация работы по здоровьесбережению) могут выступать:

1) использование в целях здоровьесбережения возможностей образовательного процесса (наличие в рабочих учебных программах здоровьесберегающих аспектов, разработка специализированных (интегрированных) курсов, предполагающих освоение студентами знаний в области сохранения и укрепления здоровья, развитие аналитических умений в определении собственных «маршрутов» здравотворческой деятельности, трансляция гуманистических ценностей и эталонов самосохранительного, социально активного гражданского поведения);

2) наличие в образовательном учреждении системы оценки состояния работы, направленной на здоровьесбережение (опросы обучающихся, преподавателей, данные об изменении в уровне здоровья студентов, аналитические отчеты, созданные на данном материале);

3) наличие системы работы по здоровьесбережению, включающей взаимосвязанные компоненты (например, целевой, содержательный и практико-ориентирующий, стиму-

лирующий или познавательный, эмоционально-мотивационный, деятельностный);

4) осуществление регулирования учебной нагрузки студентов на основе системы задач различного типа и характера с учетом пяти основных показателей здоровья студентов (сопротивляемости и адаптируемости организма к нагрузкам, а также восстановляемости, мобилизаемости и развивающейся здравья);

5) организация взаимодействия с представителями системы здравоохранения, социальной защиты населения и других заинтересованных ведомств для проведения диагностической, консультационной и профилактической работы (профилактика вредных привычек, наркомании и ВИЧ-инфекции, диагностика состояния здоровья студентов, создание индивидуальных «маршрутов» здравотворческой деятельности).

Итак, на наш взгляд, решению проблемы поддержания здоровья студентов может способствовать введение такого параметра качества результатов образовательного процесса, как здоровье. При оценке образовательного процесса с точки зрения сохранения здоровья студентов в ходе реализации данного процесса представляется необходимой оценка факта проведения работы по здоровьесбережению в образовательном учреждении и оценка качества ее осуществления. Для проведения такой оценки целесообразным представляется использование представленных выше показателей.

Литература

1. Агаджанян, Н.А. Здоровье студентов: монография / Н.А. Агаджанян. – М.: Изд-во РУДН, 1997. – 199 с.
2. Безруких, Н.А. Формирование установки студентов на здоровый образ жизни в образовательном процессе профессиональной школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н.А. Безруких. – Саратов, 2006.
3. Бредихина, Н.В. Ориентация населения на здоровый образ жизни: региональный аспект: автореф. дис. ... канд. социол. наук / Н.В. Бредихина. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2006. – 24 с.
4. Виленский, В.К. Социально-психологические детерминанты формирования здорового образа жизни / В.К. Виленский // Теория и практика физической культуры. – 1994. – №9. – С. 9–15.

Теория и методика профессионального образования

5. Войнов, В.Б. Критерии оценки уровня здоровья / В.Б. Войнов, В.Н. Кирюк // Валеология. – 1998. – № 3. – С. 43–48.
6. Волкова, М.А. Нормализация учебной нагрузки студентов вуза как процессуальный ресурс здоровьесбережения / М.А. Волкова // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». – 2009. – Вып. 2. – № 4(137). – С. 29–38.
7. Волкова, М.А. Технология педагогического регулирования и коррекции образовательного процесса: учеб. пособие / М.А. Волкова. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2004. – 66 с.
8. Волкова, М.А. Формирование ценностного отношения к здоровью у студентов технического факультета университета / М.А. Волкова // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование, здравоохранение, физическая культура». – 2007. – Вып. 13. – № 26 (98). – С. 108–115.
9. Добротворская, С.Г. Проектирование и реализация системы педагогической ориентации студентов на здоровый образ жизни: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / С.Г. Добротворская. – Казань, 2002. – 49 с.
10. Здоровье студентов с позиции профессионализма / А.О Егорычев, Б.Н. Пенцик, К.А. Бондаренко, Ю.А. Смирнова // Теория и практика физической культуры: научно-теоретический журнал. – 2003. – № 2. – <http://lib.sportedu.ru/press/tppk/2003n2/p53-56.htm>
11. Информационный бюллетень Всемирной организации здравоохранения. – № 220. – Сентябрь 2007. – <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs220/ru/index.html>
12. Кирилюк, О.Г. Социальная ценность здорового образа жизни студенческой молодежи в современном российском обществе: автореф. дис. ... канд. социол. наук / О.Г. Кирилюк. – Пенза, 2007. – 36 с.
13. Козин, А.М. Интерпретация системообразующих детерминант в здоровьесберегающем образовательном пространстве / А.М. Козин // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». – 2009. – Вып. 6. – № 38 (171). – С. 57–64.
14. Козин, А.М. Повышение уровня психического здоровья молодежи в условиях изменяющегося общества / А.М. Козин // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». – 2009. – Вып. 2. – № 4 (137). – С. 38–42.
15. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года. – <http://www.government.ru/content/governmentactivity/rfgovernmentdecisions/archive/2008/11/17/2982752.htm>
16. Красноперова, Н.А. Ориентирование студента на здоровый образ жизни в процессе профессионального становления: автореф. дис ... канд. пед. наук / Н.А. Красноперова. – Красноярск, 2004.
17. Никифоров, Г.С. Психология здоровья: учебник для вузов. / Г.С. Никифоров. – СПб: Речь, 2002. – 256 с.
18. Показатели оценки качества результатов образовательного процесса / И.О. Комлярова, Г.Н. Сериков, С.Г. Сериков, О.А. Ханжина // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование, здравоохранение, физическая культура». – 2008. – Вып. 17. – № 29 (129). – С. 34–54.
19. Сериков, Г.Н. Здоровьесбережение в гуманном образовании: монография / Г.Н. Сериков, С.Г. Сериков. – Екатеринбург, Челябинск: Изд-во ЧППУ, 1999. – 242 с.

Поступила в редакцию 25 сентября 2009 г.

ПОКАЗАТЕЛИ КАЧЕСТВА ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ СТУДЕНТОВ К ОБРАЗОВАННОСТИ

О.А. Ханжина
Южно-Уральский государственный университет

QUALITY FIGURES OF STUDENTS' AXIOLOGICAL ATTITUDE TO SCHOLARSHIP

О.А. Hanzhina
South Ural State University

Раскрывается содержание понятия «ценностное отношение», рассматриваются показатели качества ценностного отношения студентов к образованности, выделяются уровни согласованности социальной ценности образованности с личными ценностями студентов.

Ключевые слова: качество, образованность, ценность, ценостное отношение.

The content of the notion “axiological attitude” is revealed, quality figures of students’ axiological attitude to accomplishment are observed, coherence levels of social value of accomplishment with students’ personal values are marked.

Keywords: quality, accomplishment, value, axiological attitude.

Ценостное отношение студентов к образованию и к образованности является одним из критериев качества образования [1] в силу следующих обстоятельств. Мотивы как причины осуществления студентами образовательной деятельности активизируются в их внутреннем мире под влиянием внешних и внутренних факторов. Внутренние факторы базируются на потребностях, намерениях, замыслах образующегося человека. Внешние же факторы вызывают определенное (внутреннее) отношение человека к ним. Ясно, что благоприятное отношение человека к внешним факторам позитивно оказывается на мотивации его образовательной деятельности. Неприятие внешних факторов вряд ли способствует мотивации образовательной деятельности.

Особым видом внешних факторов являются социальные ценности. Благоприятное отношение студентов к ним можно назвать одной из целей педагогического влияния на образование студентов. Это обусловлено тем, что ценностное восприятие студентами действительности порождает и мотивацию действий и поступков, основанную на социально значимых ценностных ориентациях. Такого рода

мотивация дополняет и обогащает мотивацию, основанную на потребностях и замыслах.

Каждый студент осуществляет свою образовательную деятельность в соответствии с собственными мотивами. Под ценностями понимаются идеалы, обобщенные представления, которые необходимы для оценки и ориентации студентов в социальной действительности.

Социальные ценности накоплены в процессе исторического развития человеческой цивилизации. В образовательном процессе они предъявляются студентам для усвоения. Накапливается определенный багаж знаний студентов о социальных ценностях, что является одним из формальных признаков образованности каждого из них. Явления и события вызывают у студента одобрение или неодобрение, он соотносит их со своим внутренним мироощущением и определяет полезность, ценность усвоенных знаний для себя. Происходит осмысление и понимание студентом существующих моральных и нравственных норм и правил, способность выражения своего собственного ценностного отношения к себе и к окружению через призму своего собственного восприятия.

Теория и методика профессионального образования

Будучи информированным об общечеловеческих социальных нормах поведения и морали, то есть о тех ценностях, которые приняты в обществе, студент может ориентироваться на них. Тем самым формируются собственные ценностные ориентации, усвоенные и принятые, которыми он руководствуется в жизни. Причём необходимо отметить, что это соответствие не всегда совпадает с его внутренним мировоззрением, т.е. личные ценности могут не соответствовать социальным ценностям. Внутренние сложившиеся ценностные ориентации могут быть в русле общепринятых социальных ценностей, а могут идти вразрез с ними (табл. 1). Но данное противоречие внутреннего личного отношения не всегда проявляется на деле, то есть в поступках студентов.

Социальные ценности, усвоенные и принятые человеком, называются ценностными ориентациями. Ими он руководствуется в жизни. Совокупность сложившихся, устоявшихся ценностных ориентаций образует своего рода ось сознания, обеспечивающую устойчивость человека, преемственность определенного типа поведения и деятельности [5].

Ценностное же отношение – достаточно емкое понятие. Философская категория отношения выражает суть идеи всеобщих взаимосвязей в мире. Целесообразно ценностное отношение рассматривать как аспект сложившихся ценностных ориентаций. В них выражается отношение человека к различного рода социальным аспектам жизнедеятельности. Они же обусловливают мотивацию и направляют образовательную деятельность учащихся на достижение образованности, соответствующей социально принятым нормам.

В управлении образовательным процессом целесообразно выделить аспекты социальных ценностей, которые значимы как доминирующие ценностные ориентации. К ним относится образованность.

Каждый студент как-то относится и к своей образованности. Информация о состоя-

нии ценностного отношения студента к соответствующим социально значимым свойствам людей необходима для того, чтобы со знанием дела влиять на позитивное развитие соответствующих ценностных ориентаций студентов. Получить такого рода информацию можно путем экспериментального исследования, целью которого является выявление показателей качества ценностного отношения респондента к определенному параметру, например к образованности. В основе такого исследования лежат определенные методики снятия (измерения) сведений о том, как тот или иной студент относится к обозначенной выше социальной ценности. Для этого можно использовать формальные и неформальные признаки.

Формальный признак связан с внешними проявлениями обострившихся потребностей человека. Он обнаруживается в поведении студентов, в результатах образовательной деятельности. Следовательно, формальный признак состояния ценностных ориентаций студентов можно наблюдать со стороны, фиксировать на объективных носителях, обрабатывать по известным методикам.

Состояние ценностных ориентаций студентов характеризует внутреннее отношение студентов к соответствующим социальным ценностям. Неформальный признак базируется на воспринятых и усвоенных знаниях. Этот признак ощущается, чувствуется человеком. Он приблизительно выражается в форме личных предположений, оценок. Руководствуясь различиями формального и неформального признаков, характеризующих состояние ценностного отношения студентов к образованности, установим специальные уровни: низкий, средний, высокий. Опишем особенности, относящиеся к измерению каждой из выделенных ценностных ориентаций студентов на каждом установленном уровне.

Процесс присвоения образованности сопровождает человека на протяжении всей его жизнедеятельности [4]. Получая образование в школе, а в дальнейшем продолжая его в

Таблица 1

Показатели уровней согласованности социальных ценностей с личными ценностями студентов

Уровень	Уровневая характеристика
Рассогласования	Несовпадение социальных общепринятых норм с личными усвоенными ценностями
Частичного совпадения	Частичное принятие социальных норм морали, ценностей в соотношении с личными
Полной согласованности	Совпадение существующих в обществе социальных ценностей с личными ценностями человека

профессиональных образовательных учреждениях, он находится в постоянном непрерывающемся процессе присвоения образованности. Но даже получение формального образования не является завершением процесса присвоения образованности.

Выполняя свои профессиональные обязанности в качестве специалиста и расширяя свой кругозор, человек ощущает внутреннюю потребность и необходимость в получении дополнительных знаний в различных областях своей жизнедеятельности, в том числе и в профессиональной деятельности (необходимость повышения компетентности). Ценное отношение человека к собственной образованности может составить важный мотив продолжения образования. Образованность является одной из ведущих социальных ценностей. Поэтому ценное отношение студентов к собственной образованности является одним из основных мотивов его осуществления.

Разная мера соотнесенности усвоенных личных ценностных ориентаций и социальных ценностей ложится в основу личной степени эффективности образовательного процесса. Социальная ориентация общества направлена в первую очередь на формальное образование.

Показателем сформированности ценностного отношения человека к своей образованности в соответствии с формальным подходом является регулярное посещение учебных занятий, высокая активность на занятиях, точное и добросовестное выполнение учебных заданий в срок, а также внутренняя потребность в присвоении образованности. Внутреннее желание получить знания ради того, чтобы пользоваться ими в разных ситуациях, является мотивацией для продолжения своего образования, для получения дополнительного образования и стимулом в процессе самообразования студента.

Неформальный признак характеризуется внутренне осознанной заинтересованностью человека в получении образования и базируется на понимании и принятии «образованности» как лично значимой ценности. Это соотносится с качеством образовательного процесса. Качество образовательного процесса проявляется в первую очередь в его эффективности по отношению к образованию студентов. При этом под качеством понимается одна из сторон, определяющих меру, характеризующую существенные стороны образовательных процессов [2]. В табл. 2 приведены значения показателей качества ценностного от-

Показатели качества ценностного отношения студента к своей образованности

Уровень	Неформальный признак	Формальный признак
Низкий	Не чувствует потребности в получении образования, не знает и не интересуется перспективами своей образованности (будущей профессиональной деятельности), отсутствует потребность в самообразовании и в получении дополнительного образования	Проявляется в нерегулярном посещении занятий, неудовлетворительном выполнении заданий, невысокой активностью на занятиях, низкой концентрированностью внимания на занятиях
Средний	Чувствует потребность получения образования только в некоторых областях (по некоторым предметам), проявляет односторонний (узконаправленный) интерес к своей образованности (будущей профессиональной деятельности), чувствует потребность в получении дополнительного образования только в некоторых аспектах	Характеризуется достаточно регулярным посещением занятий, не всегда точным и полным выполнением заданий, отсутствием высокого уровня внимательности в ходе образовательного процесса, иногда высокой, а иногда средней активностью на занятиях
Высокий	Чувствует и осознает потребность в получении образования, знает и заинтересован в перспективах своей будущей профессиональной деятельности (своей образованности), убежден в необходимости дальнейшего образования, хочет заниматься самообразованием	Находит свое отражение в точном выполнении заданий в срок, посещении занятий без пропусков, высокой концентрации внимания на уроке, активном участии в образовательном процессе

Теория и методика профессионального образования

Таблица 3

Ценности, предъявляемые для определения отношения студентов к своей образованности

Расположите в порядке уменьшения значимости для Вас роли образования	Количество респондентов, выбравших ценности, %
Учиться всю жизнь	
Уметь учиться	
Понимать значение полученных знаний	
Учиться применять свои знания на практике	
Учиться смотреть на жизнь «своими глазами»	
Воспитание требовательности к себе	
Достижение высокой общей эрудиции	
Усвоение знаний	
Добросовестность	
Трудолюбие	
Способность постоянно совершенствовать свои знания	
Интеллектуальное развитие	
Высокая общая культура	
Широкий кругозор	
Соответствовать общепринятым представлениям об «образованном человеке»	

шения студентов к своей образованности по формальному и неформальному признакам на низком, среднем и высоком уровнях развития.

Формирование ценностного отношения студента к своей образованности рассматривается как процесс, сопровождающий присвоение образованности. Этот процесс пронизывает весь жизненный путь человека. Усвоенные знания, освоенные умения и приобретенные навыки в процессе образования фактически гарантируют появление социально ценных качеств человека [4]. Объективное признание и субъективное понимание студентами значимости роли образования существенным образом влияет на качество образовательного процесса, является основой и способствует в дальнейшем профессиональному самоопределению.

Выявление посредством различных методик ценностного отношения студента к своей образованности (показателей качества ценностного отношения к образованию) способствует прогнозированию формы продолжения образования студентами. Понимание значимости образования для себя позволяет сделать правильный, обоснованный выбор относительно своего дальнейшего профессионального самоопределения, а также определиться в других областях жизнедеятельности. Если студент задумывается над тем, для чего он учится, и определяет для себя, что такое образованность, ставит для себя цель – дальнейшее получение образования, то в этом случае

можно сделать вывод о его формирующихся или уже частично или полностью сформировавшихся ценностных ориентациях. Определяя в качестве приоритетных для себя такие ценности, как «умение учиться», «понимание значимости полученных знаний», «умение применять свои знания на практике», «необходимость интеллектуального развития», «достижение общей высокой эрудиции» и др., студент становится готовым к продолжению образования. Для определения ценностного отношения к образованности предлагается воспользоваться табл. 3.

Целью нижеизложенной беседы (интервью) является определение качественного уровня ценностного отношения студента к своему образованию: к знаниям; к применению знаний в своей жизнедеятельности, которые он усваивает во время учебного процесса; к получению дополнительных знаний; к значимости лично для него процесса присвоения образованности (образования); к роли уровня образованности в процессе его дальнейшей жизнедеятельности и т.п.

Беседа (интервью) для определения ценностного отношения студента к своей образованности

1. Как Вы считаете, зачем Вы учитесь?
2. Чем, по Вашему мнению, отличается человек, который учился, от человека, который не учился?

3. Как Вы можете сформулировать для себя понятие «образованность»?
4. Считаете ли Вы необходимым посещать все занятия в соответствии с учебным планом и почему?
5. Что влияет, по Вашему мнению, на уровень образованности человека?
6. Необходимо ли, по Вашему мнению, получение дальнейшего образования?
7. Где и как Вы считаете возможным применить ваши знания на практике?
8. Какой предмет является для Вас любимым?
9. Интересуетесь ли Вы дополнительной информацией по какому-либо предмету?
10. Считаете ли Вы необходимым точно и добросовестно выполнять учебные задания? Если «да», то почему?
11. Какая область знаний вызывает у Вас особый интерес?
12. Книгам какой тематики Вы отдаете большее предпочтение?
13. Как часто Вы уделяете время чтению периодических изданий и художественной литературы?

Достоинством методики является универсальность, удобство и экономичность в проведении исследования и обработки результатов, гибкость – возможность варьировать материалом (списком ценностей). Особую роль в данном случае играет мотивация диагностики, добровольный характер тестирования и наличие контакта между психологом и испытуемым.

Анализируя иерархию ценностей, следует обратить внимание на их группировку испытуемым в содержательные блоки по разным основаниям. Психолог должен попытаться уловить индивидуальную закономерность. Если не удается выявить ни одной закономерности, можно предположить, что у респондента неполностью сформировалась система ценностей относительно измеряемого показателя.

Для более глубокого проникновения в систему ценностных ориентаций рекомендуется проведение беседы (интервью), которая даст дополнительную диагностическую информацию и позволит сделать более обоснованные выводы.

Метод беседы (интервью) – это психологический инструмент, который может слу-

жить критерием оценки уровня ценностного отношения студента к своему образованию [2]. Специфика беседы заключается в непосредственном взаимодействии с опрашиваемым. Данный метод позволяет не только получить необходимые сведения в форме, напрямую содержащей ответы в вопросах, но и обратить внимание на невербальные проявления респондентов [3]. Данные проявления помогают уточнить сообщаемую студентами информацию, уточнить ее содержание, которое может противоречить словесному сообщению, выявить его истинное ценностное отношение.

Рассмотренная совокупность методов является адекватной задаче исследования ценностного отношения студентов к образованию и образованности. Предложенная методика измерения ценностного отношения позволяет преподавателю получить информацию о состоянии данного параметра. На основании этой информации могут разрабатываться меры, направленные на повышение качества образовательного процесса по критерию «ценностное отношение студентов к образованию».

Литература

1. Показатели оценки качества результатов образовательного процесса / И.О. Комлярова, Г.Н. Сериков, С.Г. Сериков, О.А. Ханжина // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Здравоохранение. Физическая культура». – 2008. – Вып. 17. – №29(129). – С. 31–51.
2. Практическая психология образования: учебник для студентов высших и средних специальных учебных заведений / под ред. И.В. Дубровиной. – М.: ТЦ «Сфера», 1997. – 528 с.
3. Реан, А.А. Психология и педагогика / А.А. Реан, Н.В. Бордовская, С.И. Розум. – СПб.: Питер, 2000. – 432 с.
4. Сериков, Г.Н. Образование и развитие человека / Г.Н. Сериков. – М.: Мнемозина, 2002. – 416 с.
5. Столяренко Л.Д. Педагогическая психология. Серия «Учебники и учебные пособия» / Столяренко Л.Д. – Ростов н/Д: Феникс, 2000. – 544 с.

Поступила в редакцию 17 сентября 2009 г.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕВЕРБАЛЬНЫХ СРЕДСТВ КОММУНИКАЦИИ В СОДЕЙСТВИИ ПОВЫШЕНИЮ КАЧЕСТВА КОМПЕТЕНЦИЙ ОБЩЕНИЯ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ У СТУДЕНТОВ

E.G. Короткова

Южно-Уральский государственный университет

USE OF NONVERBAL MEANS OF COMMUNICATION IN ASSISTANCE FOR IMPROVEMENT OF STUDENTS' COMPETENCE QUALITY IN FOREIGN LANGUAGE INTERACTION

E.G. Korotkova

South Ural State University

Обосновывается актуальность проблемы повышения качества компетенций общения на иностранном языке. Приводятся критерии овладения данными компетенциями и доказывается необходимость содействия повышению их качества.

Ключевые слова: невербальные средства, коммуникации, общение на иностранном языке, компетенции общения, высшее профессиональное образование.

The article reveals the importance of improvement of competence quality in foreign language communication. The criteria for acquirement of the competences are given and the necessity of assistance for improvement of competence quality is proved.

Keywords: nonverbal means, communications, foreign language communication, competences of communication, higher vocational education.

В последние десятилетия высшее образование приобретает все более массовый характер. Это делает актуальным вопрос о качестве подготовки специалистов, в том числе в связи с растущей конкуренцией предприятий, заинтересованных в квалифицированных специалистах, способных вывести свою компанию на мировой уровень. Таким образом, важным становится наличие не только диплома, но и определенных компетенций у специалиста.

Одной из главных компетенций, необходимых специалисту международного класса, способному вести переговоры с иностранными партнерами, является владение компетенциями общения на иностранном языке.

Поскольку обучение общению не являлось главной целью при обучении иностранному языку студентов неязыковых специальностей в XX веке, то и качество компетенций общения на иностранном языке у студентов было на сравнительно низком уровне. Однако в условиях расширения единого образова-

тельного пространства в XXI веке вопрос о качестве данных компетенций приобрел первостепенную важность, поскольку оно непосредственно влияет на качество процесса взаимодействия с иностранным партнером. Более того, с подписанием Болонской декларации российские студенты получили возможность либо продолжить обучение в одном из вузов-партнеров по всем учебным программам, либо прослушать один из курсов по выбору в рамках академической мобильности, либо после окончания вуза с дипломом европейского образца получить искомую должность за рубежом.

Таким образом, можно говорить о противоречии между сложившимся низким уровнем качества компетенций общения на иностранном языке и необходимостью их повышения в рамках решения основных задач системы образования, обусловленных изменением социального заказа на компетенции выпускника высшей школы. Данные задачи закре-

плены в законе РФ «Об образовании»: обеспечение общей и профессиональной культуры, адекватной мировому уровню; формирование у обучающегося научной картины мира, соответствующей современному уровню научных знаний; интеграция личности в национальную и мировую культуру; воспитание человека-гражданина, интегрированного в современное общество и нацеленного на его совершенствование [2].

Данное противоречие практики образования является своеобразным стимулом развития педагогической науки. Общению на иностранном языке посвящены работы многих исследователей [8, 15, 16 и др.]. Однако количество работ, в которых решается вопрос повышения качества компетенций общения на иностранном языке, является явно недостаточным. Таким образом, следует говорить о противоречии между целесообразностью повышения качества компетенций общения на иностранном языке и неразработанностью соответствующего аспекта в педагогике.

Опираясь на основания определения качества образования, разработанные Г.Н. Селиковым, которыми являются упорядоченные признаки ценности образования и ценности образованного человека, будем понимать **качество компетенций общения на иностранном языке** как один из признаков ценности образования. Данный признак ценности образования будем рассматривать как одно из оснований определения качества образования в целом и качества обучения иностранному языку в частности [13].

Изыскания В.А. Качалова в области разработки трех групп факторов, влияющих на качество образования (качество субъекта получения образовательных услуг, качество объекта предоставления образовательных услуг и качество процесса предоставления образовательных услуг), положены в основу понимания качества компетенций общения на иностранном языке как факторов, влияющих на качество образования [4]. К числу данных факторов, в соответствии с гуманными теориями высшего профессионального образования, следует отнести и качество процесса содействия повышению качества данных компетенций.

Под **содействием повышению качества компетенций общения на иностранном языке** у студентов мы понимаем особый вид социального влияния на них путем предъявления для усвоения специальным образом систематизированных и проинтерпретирован-

ных в соответствии с социально-принятыми ценностными ориентирами сведений об использовании данных компетенций в процессе общения [12].

Содействие повышению качества компетенций общения начинается с отбора педагогом тех компетенций, владение которыми приведет к повышению качества обучения иностранному языку в целом. В настоящее время в государственном образовательном стандарте о высшем образовании описаны компетенции, которые обучаемый должен приобрести в ходе изучения иностранного языка. К ним относятся: специфика артикуляции звуков, интонации, акцентуации и ритма нейтральной речи в изучаемом языке; основные особенности полного стиля произношения, чтение транскрипции; лексический минимум в объеме 4000 учебных лексических единиц общего и терминологического характера; понятие о свободных и устойчивых словосочетаниях; понятие об основных способах словообразования, грамматические навыки, обеспечивающие коммуникацию общего характера без искажения смысла при письменном и устном общении; культура и традиции стран изучаемого языка, правила речевого этикета; диалогическая и монологическая речь с использованием наиболее употребительных и относительно простых лексико-грамматических средств и основных коммуникативных ситуаций неофициального общения; понимание диалогической и монологической речи в сфере бытовой коммуникации; виды текстов; виды речевых произведений.

Как видно из изложенного списка компетенций, отсутствуют компетенции в области владения невербальными средствами коммуникации, а именно компетенции по использованию жестов, осанки, выражения лица при общении с иностранным партнером. Поэтому обучение общению на иностранном языке будущих специалистов можно назвать процессом, отражающим не все компоненты общения (а именно не отражен невербальный аспект общения) и вследствие этого не являющимся комплексным. Следовательно, в условиях односторонней трактовки качества невозможно говорить о качестве обучения иностранному языку в целом и о качестве компетенций общения на иностранном языке в частности.

Рассмотрим те компетенции общения, повышение качества которых повысит качество обучения иностранному языку. К ним мы

Теория и методика профессионального образования

относим использование верbalных и неверbalных средств коммуникации при общении на иностранном языке. Изучив разнообразие данных средств в научной литературе, отметим, что наиболее обобщенная классификация верbalных средств коммуникации предложена А.А. Мурашовым [5]. В этой связи мы используем ее как главную научную предпосылку выявления критериев качества использования верbalных средств коммуникации:

- 1) культура речи на разных уровнях (ударение, словоупотребление, фонетика, грамматика, интонация);
- 2) качества грамотной речи (точность, логичность, действенность);
- 3) культура речевого этикета.

Рассмотрев классификации средств неверbalной коммуникации разных исследователей, необходимо выделить наиболее обобщенную классификацию Н.Л. Грейдиной, В.Н. Лавриненко [3, 9]. Опираясь на данную классификацию средств неверbalной коммуникации, качество использования неверbalных средств общения на иностранном языке будем оценивать по адекватному сопровождению ими речи:

- 1) кинесические средства (жесты, осанка, выражение лица);
- 2) проксемические средства (расстояние между собеседниками, взаиморасположение);
- 3) такесические средства (рукопожатие, тактильные контакты);
- 4) просодические средства (ритмико-интонационные стороны речи: высота, громкость голосового тона, тембр голоса, сила ударения).

На значимость неверbalных средств коммуникации в продуктивности иноязычного общения указывают многие ученые. Они рассматривают неверbalные средства коммуникации в тесной взаимосвязи с верbalными. Однако поскольку только с помощью речевых высказываний могут одновременно обсуждаться проблемы настоящего, прошлого и будущего, основным средством передачи информации они называют речь, естественный звуковой язык, то есть систему фонетических знаков, включающих лексический и синтаксический принципы. Говоря о неверbalных средствах коммуникации, они отмечают, что данные средства не предполагают использование звуков речи, естественного языка в качестве средства передачи информации, но являются важным дополнением речевой коммуникации.

Опираясь на мнение ученых о функции неверbalных средств как дополнения речи [1, 5, 6, 8 и др.], будем понимать неверbalное сопровождение иноязычной речи как использование неверbalных средств коммуникации с целью дополнения смысла речевого высказывания при общении на иностранном языке.

В содействие повышению качества компетенций общения входит форма предъявления сведений студентам об использовании верbalных и неверbalных средств коммуникации. Даные сведения могут транслироваться самим педагогом. Может использоваться и самостоятельное чтение рекомендованных педагогом источников.

Чтобы полученные сведения об использовании средств коммуникации интериоризировались, студенту необходимо убедиться в полезности данной информации и применить ее на практике. То есть студенту следует принимать участие в моделировании ситуаций общения с использованием неверbalных средств. Но данный вид работы над повышением качества компетенций общения применяется на одном из этапов данного содействия. Перейдем к описанию поэтапного содействия повышению качества общения на иностранном языке у студентов.

На первом этапе обучения общению на иностранном языке отрабатываются компетенции в области использования верbalных средств коммуникации, создаются условия для повышения качества использования данных средств в той или иной ситуации общения. На первом этапе педагог позволяет прибегать к непроизвольному использованию различных неверbalных средств. Содержанием обучения на данном этапе являются диалоги на иностранном языке, соответствующие различным сферам употребления речевого этикета. Цель данного этапа – повышение качества использования языковых единиц иностранного языка в рамках определенной ситуации общения.

На втором этапе обучения общению на иностранном языке отрабатывается неверbalная сторона в данной ситуации общения, делается акцент на компетенции в области использования средств неверbalного сопровождения речи как родной языковой культуры, так и иностранной. Содержанием обучения на данном этапе также являются диалоги на иностранном языке, соответствующие различным сферам употребления речевого этикета, а также отобранные педагогом неверbalные сред-

ства коммуникации. Особенностью второго этапа является осознанное и целенаправленное употребление в диалогической речи тех или иных невербальных средств с учетом особенностей иноязычной культуры. Цель данного этапа – повышение качества использования невербальных средств коммуникации родной и иноязычной культур в определенной ситуации общения. На данном этапе используется принцип бикультуральности языкового образования В.В. Сафоновой, направленный на коммуникативно-ориентированное соизучение иностранного языка и культуры в комплексе с углублением знаний и уровня владения родным языком и знаний о его культуре. Рассматриваемый принцип предусматривает сопоставительную культуроведческую работу обучаемых на занятиях по иностранному языку, которая заключается в изучении особенностей невербальных средств коммуникации родной и иноязычной культур [10].

Изучая совокупности сведений из различных гуманитарных наук, раскрывающих общее и специфическое в духовной, материальной и физической культуре соизучаемых стран и народов, обучаемые знакомятся с основами сопоставительного анализа различных сторон жизнедеятельности общества в соизучаемых странах, концентрируют свое внимание на необходимости учета социокультурного фона иноязычного общения при выборе модели и содержания речевого и неречевого поведения. Таким образом, создаются условия для повышения качества компетенций использования невербальных средств коммуникации родной и иноязычной культур.

На третьем этапе обучаемые разыгрывают диалоги, сопровождая свою речь невербальными средствами, принятыми в той или иной культуре согласно ситуации общения. Каждый участник диалога пробует себя в роли представителя как иностранной, так и родной культуры. На данном этапе создаются условия для повышения качества компетенций владения комплексом верbalных и невербальных средств коммуникации в различных ситуациях общения.

Рассмотрим процесс содействия повышению качества компетенций общения на примере одной из сфер речевого этикета – приветствия и знакомства партнеров.

На первом этапе студенты повышают качество компетенций в области использования вербальных средств коммуникации, работая:

- 1) над культурой речи: постановкой ударения, адекватного ситуации словоупотребления, фонетикой, грамматикой, интонацией;

- 2) качествами грамотной речи (точностью, логичностью, действенностью);

- 3) культурой речевого этикета.

На втором этапе обучения студенты изучают особенности иноязычной культуры поведения (на основе сравнения двух культур) в определенной ситуации, в частности – особенности употребления мимики и жестов. В англоязычной культуре, например, традиционно сложились нормы общения, ограничивающие физический контакт (прикосновения) и предполагающие значительную дистанцию при общении. Русскоязычную культуру характеризуют традиционно сложившиеся правила общения, предполагающие физический контакт и не запрещающие прикосновений.

В силу существующих различий между русскоязычной и англоязычной культурами у представителей каждой из них при погружении в иноязычную культуру возникает так называемый «культурный шок» (ощущение психологического дискомфорта). Русские в Англии чувствуют себя одинокими, изолированными от общества, англичане в России чувствуют себя стесненными и раздавленными. Личное пространство англичан гораздо больше, чем у русских. Данное различие двух культур проявляется в ситуации знакомства их представителей. Обычное крепкое рукопожатие англичанина может показаться русскому чрезмерно крепким, в то время как вежливое рукопожатие русского англичанин считает слишком вялым. Это связано со сложившимися правилами хорошего тона обеих культур: русские считают легкое рукопожатие приличным, а крепкое английское рукопожатие расценивают как агрессивное.

Дистанция в ситуации делового общения, допустимая англичанами – 1–4 метра, русскими – 2,5–3 метра. Поэтому иностранцы в русскоязычной среде испытывают негативные ощущения от излишнего физического контакта, а русские в англоязычной среде ощущают недостаток внимания.

К числу различий культур можно отнести отношение к табаку, сигаретам. Русские часто используют сигареты как часть приветствия, в английской среде использование табака негласно запрещено среди образованных людей и интерпретируется как принадлежность человека к низшему классу [11, 16].

Теория и методика профессионального образования

Вступая в деловой контакт с англичанином, русский партнер уходит от зрительного контакта с собеседником в знак уважительного отношения к нему, для англичанина контакт глаз является первым сигналом искренности, честности, желания идти на контакт.

На третьем этапе содействия повышению качества компетенций общения на иностранном языке изученные особенности поведения и использования невербальных средств коммуникации двух культур находят свое практическое применение. Обучаемые разыгрывают диалоги, сопровождая свою речь невербальными средствами коммуникации, применяемыми в разных странах, так, чтобы другие могли определить, к какой культуре относится каждый из собеседников.

Таким образом, мы определили качество компетенций общения на иностранном языке как признак ценности образования, который рассматриваем в качестве основания определения качества образования в целом. К числу факторов, влияющих на качество образования, мы отнесли качество процесса содействия повышению качества компетенций общения у студентов, которое мы понимаем как особый вид социального влияния на них, предъявляя для усвоения специальным образом систематизированные и проинтерпретированные в соответствии с социально-принятыми ценностными ориентирами сведения об использовании данных компетенций в процессе общения. Обоснованы и выделены критерии использования вербальных и невербальных средств коммуникации при общении на иностранном языке (критерии качества компетенции общения). При этом повышение качества владения компетенциями использования средств коммуникации описано как поэтапный процесс.

Литература

1. Бутовская, М.Л. Язык тела: природа и культура (эволюционные и кросс культурные основы невербальной коммуникации человека) / М.Л. Бутовская. – М.: Научный мир, 2004. – 440 с.
2. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования / Гос. ком. Рос. Федерации по высшему образованию. – М.: Изд. корпорация «Логос», 1995. – 382 с.

3. Грейдин, Н.Л. Основы коммуникативной презентации / Н.Л. Грейдин. – М.: ACT: Восток-Запад, 2005. – 380 с.
4. Качалов, В.А. Стандарты ИСО 9000 и проблемы управления качеством в вузах / В.А. Качалов. – М: ИздАТ, 2001. – 128 с.
5. Крейдлин, Г.Е. Мужчины и женщины в невербальной коммуникации / Г.Е. Крейдлин. – М.: Языки славянской культуры, 2005. – 224 с.
6. Кузнецов, И.Н. Язык мимики и жестов / И.Н. Кузнецов, А.А. Масалов. – Ростов н/Д: Феникс, 2007. – 251 с.
7. Мурашов, А.А. Речевое мастерство учителя (Педагогическая риторика) / А.А. Мурашов. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 394 с.
8. Прохоров, Ю.Е. Русские: коммуникативное поведение / Ю.Е. Прохоров, И.А. Стернин. – 3-е изд., испр. – М.: Флинта: Наука, 2007. – 328 с.
9. Психология и этика делового общения: учеб. для вузов / под ред. проф. В.Н. Лавриненко. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: ЮНИТИ-ДАНА , 2002. – 415 с.
10. Сафонова, В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизации / В.В. Сафонова. – Воронеж: ИСТОКИ, 1996. – 237 с.
11. Сергеева, О. Язык жестов. Как читать мысли без слов, 49 простых правил / О. Сергеева. – М.: Эксмо, 2008. – 128 с.
12. Сериков, Г.Н. Педагогика. Кн. 1: Объект исследований / Г.Н. Сериков. – М.: ВЛАДОС, 2005. – 440 с.
13. Сериков, Г.Н. Управление достижением качества образования / Г.Н. Сериков, С.Г. Сериков. – Челябинск: Уральская академия, 2009. – 265 с.
14. Тулькибаева, Н.Н. Обеспечение качества образовательного процесса в профессиональной школе: теория и практика / Н.Н. Тулькибаева, В.М. Рогоzin. – Челябинск: ЧГПУ, 2009. – 183 с.
15. Чиркова, Е.И Внимание, невербалика! Невербальные средства коммуникации при обучении иностранному языку / Е.И. Чиркова. – СПб.: КАРО, 2009. – 272 с.
16. Brosnahan L. English and Russian non-verbal communication / Leger Brosnahan; Edited by Irina Markovina. – Moscow: Bilingua, 1998. – 120 p.

Поступила в редакцию 19 октября 2009 г.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ВОСПИТАНИЯ НРАВСТВЕННОСТИ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ДОСУГОВОМ ПРОЦЕССЕ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ

Л.Н. Овинова

Южно-Уральский государственный университет

THE TECHNOLOGY IMPLEMENTATION OF ETHICS EDUCATION FOR STUDENTS IN EDUCATIONAL – LEISURE PROCESS AS A FACTOR OF LANGUAGE TRAINING QUALITY IMPROVEMENT

L.N. Ovinova

South Ural State University

Рассмотрена технология воспитания нравственности студентов в образовательно-досуговом процессе и ее влияние на повышение качества языковой подготовки.

Ключевые слова: технология воспитания, нравственность, образовательно-досуговый процесс, языковая подготовка.

The consideration is given to the technology of ethics education for students in educational – leisure process, the influence of this technology on the language training quality improvement.

Keywords: technology of education, educational – leisure process, ethics, language training.

В условиях расширения сотрудничества России с другими странами актуальность владения выпускниками вузов иностранным языком становится очевидной. Однако обеспечение качества подготовки студентов по иностранному языку представляет собой пока весьма сложную задачу. Одной из причин недостаточного качества языковой подготовки в неязыковом вузе является отношение к иностранному языку как второстепенному предмету, вследствие чего на его изучение отводится недостаточное количество учебных часов. Кроме того, обучение иностранному языку в неязыковом вузе имеет ряд специфических особенностей, главной из которых является различный начальный уровень языковой подготовки студентов. Обобщая наиболее значимые работы по психологии, педагогике и методике преподавания иностранного языка в неязыковом вузе, можно сделать вывод: приоритетными становятся те направления деятельности, которые связаны с созданием специальных образовательных технологий,

ориентированных на личность учащихся, на их интересы, потребности и возможности [1].

В статье рассмотрена технология воспитания нравственности студентов в образовательно-досуговом процессе и ее влияние на качество языковой подготовки в вузе.

Рассматривая понятие «нравственность», мы взяли за основу определение Г.Н. Серикова: «нравственность – характеристика специалистов, в которой отражаются личные духовные и душевные качества, проявляющиеся в процессе осуществления ими профессиональной деятельности и обусловливающие сущность самой этой деятельности, а также оказывающие влияние на ее результаты» [3, с. 123].

Воспитание нравственности студентов – это целенаправленное и систематическое взаимодействие преподавателей и студентов в ходе преднамеренного создания и корректировки условий с целью повышения уровня развития нравственности студентов.

Опираясь на общее понятие «технология

Теория и методика профессионального образования

воспитания» [5, с. 212], в статье рассматривается технология воспитания нравственности студентов в образовательно-досуговом процессе с позиции гуманно ориентированной системно-синергетической методологии. В соответствии с данной методологией образовательно-досуговый процесс – это целостность, состоящая из образования и досуга, объединение которых предпринято с целью личностного развития его участников. Досуг используется в качестве «полигона» апробации студентами каких-то аспектов усвоенных в образовательном процессе знаний и умений [4, с. 212].

Соответствующая технология воспитания нравственности студентов предполагает:

- акцентирование содержания образования на аспектах применения усвоенного социального опыта в досуговой деятельности;
- вовлечение студентов в поиск вариантов досуговых мероприятий, направленных на использование усвоенных в образовательном процессе знаний и умений;
- диагностирование содержания, усвоенного в образовательном процессе; вариантов организации досуговых мероприятий; результатов опыта в досуговом процессе.

По результатам диагностики вносятся корректизы в содержание образовательно-досугового процесса, в его организацию, в частности рассматриваются новые варианты применения содержания образования в досуговой деятельности. Таким образом, воспитание нравственности студентов в образовательно-досуговом процессе получает дальнейшее развитие, но с учетом коррекции.

Технология воспитания нравственности студентов в образовательно-досуговом процессе в рамках нашего исследования связана с предметом «Иностранный язык», поэтому она представляет собой систему мер, реализуемую в подборке дополнительного учебного материала для предмета «Иностранный язык», который благодаря своему «беспредметному» (И.А. Зимняя) характеру может служить присвоению и расширению объема нравственных знаний и умений студентов, в спецкурсе «Уроки жизненного опыта», а также в программе досуговых мероприятий.

Система мероприятий досугового процесса также связана с изучением иностранного языка и представляет собой совокупность взаимосвязанных и взаимодействующих форм, методов и видов деятельности, объединенных общими целями.

Особенностями воспитания в досуговом процессе являются:

- добровольное включение в досуговую деятельность;
- воспитание представляет собой организованное взаимовоспитание;
- воспитание носит «скрытый» характер.

Для реализации досуговой деятельности, ориентированной на воспитание нравственности студентов, нами была апробирована клубная форма.

«Клуб любителей немецкого языка» был создан на кафедре иностранных языков Южно-Уральского государственного университета в 2005 году.

Основными направлениями деятельности «Клуба любителей немецкого языка» являются познавательная и ценностно-ориентационная.

Так как основу ценностно-ориентационной деятельности составляет общение, которое, по определению Х.Й. Лийметса, является «обменом ценностей», то традиционными мероприятиями «Клуба любителей немецкого языка» стали: этический театр, праздничные театрализованные вечера, вечера-портреты, вечера-встречи, литературно-музыкальные гостиные, выставки художественного перевода.

Применительно к досуговой деятельности в рамках работы «Клуба любителей немецкого языка» воспитание нравственности студентов предусматривает культуру поведения студентов во время репетиций, в процессе подготовки и проведения мероприятия; проявление ими чувства дружбы, правдивости, скромности и других нравственных качеств личности в ходе взаимодействия участников клуба.

При организации образовательно-досугового процесса, направленного на воспитание нравственности студентов, мы опирались на поэтапное движение процесса нравственного развития личности, обоснованного Лобановым А.А., Шемшуриной А.И. [2, 6]. Нами выделено три этапа воспитания нравственности студентов в образовательно-досуговом процессе.

На первом этапе проводится корректировка учебных программ с учетом выявленного уровня ценностных ориентаций студентов. Цель данной корректировки в смещении акцентов при реализации образовательно-досугового процесса для осуществления ориентирования студентов в области морали и нравственности через широкий спектр насыщения студентов этическими знаниями; озна-

комление студентов с социальным опытом, в котором отражена реализация норм морали в различных текстовых единицах (пословицах, афоризмах, текстах, кино- и видеоматериалах).

Достижение поставленных целей и задач на первом этапе происходило за счет специальным образом отобранного материала, использования разнообразных форм и методов образовательного процесса. На каждом занятии студентам предлагался материал, затрагивающий вопросы нравственного характера. Как правило, это базовый текст, кино- или видеосюжет, содержащие нравственную коллизию для дальнейшего обсуждения на основе разработанных к ним заданий и вопросов.

Досуговые мероприятия на первом этапе направлены на эмоционально-образное сосредоточение студентов на нравственных ориентирах через накопление эмоциональных реакций в ходе просмотра кинофильмов, встреч с интересными людьми, просмотра и участия в театральных постановках.

По окончании первого этапа студентам предлагается ответить на вопросы теста, выявляющего степень развития осведомленности студентов в области этики. Кроме этого, выявляется: а) характер отношений студентов друг с другом, б) специфика нравственной самооценки студентов; в) степень удовлетворения от участия в досуговом мероприятии; г) своеобразие поведения в конфликтных ситуациях; д) изменения в уровне владения иностранным языком, отношение к изучению иностранного языка.

На втором этапе студентам предоставляется возможность проанализировать, самостоятельно дать оценку, выразить собственное мнение о различных ситуациях нравственного выбора, актуальных нравственных проблемах, содержащихся в текстах, литературных произведениях, кино- и видеосюжетах, театральных постановках. Студентам предлагаются для обсуждения моральные дилеммы из различных сфер жизнедеятельности человека на основе разработанного спецкурса «Уроки жизненного опыта».

Спецкурс «Уроки жизненного опыта» предназначен для студентов гуманитарных специальностей университета, рассчитан на 34 часа (2 часа в неделю в течение одного семестра).

Цель данного курса – способствовать возникновению нравственных чувств и на их основе развитию нравственных убеждений студентов в ходе чтения и анализа литератур-

ных и публицистических произведений, материалов прессы.

Досуговая деятельность второго этапа технологии воспитания нравственности студентов непосредственно связана с содержанием спецкурса «Уроки жизненного опыта». В ходе обсуждения нравственных проблем, поднимаемых в материалах спецкурса, на практических занятиях, во внеаудиторной работе, на заседаниях «Клуба любителей немецкого языка», идет выяснение досуговых предпочтений студентов. На основе обсуждения выявленных досуговых предпочтений студентов рождается замысел досуговых мероприятий и затем предлагается развернутый план досуговых мероприятий.

План каждого досугового мероприятия широко обсуждается студентами при поддержке преподавателя, при этом студентам предоставляется возможность проявить инициативу в организации запланированного досугового мероприятия (написание сценария, распределение ролей, определение места и времени проведения репетиций, подбор костюмов, музыкального сопровождения, поиск помещения, приглашение гостей, фото-, видеосъемка; покупка билетов, выбор времени посещения театра, музея, кино).

Досуг для студентов на данном этапе заключается в приобщении к разработке развернутого плана его реализации, а непосредственное участие в досуговых мероприятиях для студентов необязательно и зависит от досуговых предпочтений студента.

Диагностика результатов второго этапа воспитания нравственности студентов в образовательно-досуговом процессе проводится с целью: а) выявления уровня знаний спецкурса «Уроки жизненного опыта»; б) выявления уровня инициативности студентов в досуговой деятельности; с) определения направлений деятельности со студентами, не проявившими инициативы к участию в организованном досуге; д) определения степени продвижения или изменений в ценностных ориентациях личности студента; е) выявления изменений в уровне владения иностранным языком, отношения к изучению иностранного языка.

На основе результатов диагностики второго этапа воспитания нравственности студентов в образовательно-досуговом процессе университета разрабатывается содержание следующего этапа воспитания.

Задачи третьего этапа воспитания нравст-

Теория и методика профессионального образования

венности студентов в образовательно-досуговом процессе университета решаются в рамках досугового процесса, рассматриваемого нами в качестве компонента целостного образовательно-досугового процесса, сориентированного на воспитание нравственности студентов. Досуговый процесс служит фактором воспитания учащихся, ибо они на практике могут пользоваться ценностями, декларативно усвоенными в когнитивной деятельности [4, с. 212].

На третьем этапе акцент ставится непосредственно на досуге, осуществляется подготовка и проведение досугового мероприятия со студентами, которые проявили интерес к данному мероприятию и инициативу к участию в нем. В рамках работы «Клуба любителей немецкого языка» проводятся только те досуговые мероприятия, которые интересны студентам. Самыми популярными мероприятиями среди студентов являются литературно-музыкальные гостиные, театральные постановки по произведениям немецких писателей, театрализованные праздничные представления, поездки в страну изучаемого языка.

Одновременно проводится работа по привлечению к участию в организованном досуге тех студентов, которые не проявили к нему интереса. С этой целью проводится корректировка в организации и содержании образовательного процесса, сориентированного на воспитание нравственности, и решаются конкретные задачи по организации досуга студентов.

Цель диагностики результатов третьего этапа воспитания нравственности студентов в образовательно-досуговом процессе заключается в определении уровня развития нравственности студентов; в выявлении изменений в уровне владения иностранным языком, в отношении к изучению иностранного языка.

Оценивая результаты применения технологии воспитания нравственности студентов в образовательно-досуговом процессе, мы выявляли не только динамику изменений в нравственном развитии студентов, но и качество

подготовки студентов по иностранному языку. В условиях обучения иностранному языку целью и обеспечением качества языковой подготовки является комплексное развитие всех видов речевых навыков и умений. Интерпретируя критерии качества образовательного процесса, предложенные Г.Н. Сериковым (свершающаяся образованность каждого учащегося; изменения в состояниях их здоровья и проявляющиеся потребности в продолжении образования) [4, с. 161] к процессу подготовки студентов по иностранному языку, мы можем констатировать следующее.

По результатам реализации технологии воспитания нравственности студентов в образовательно-досуговом процессе нами было установлено, что у студентов повысился уровень мотивации к изучению иностранного языка. Среди мотивов, определяющих интерес к изучению иностранного (немецкого) языка, студенты отметили:

- желание вести переписку в Интернете с немецкими друзьями на немецком языке;
- намерение получить образование в Германии;
- желание посетить немецкоязычные страны.

Повышение мотивации к изучению иностранного языка свидетельствует о проявлении потребности в продолжении изучения иностранного языка.

Качество подготовки студентов по иностранному языку мы соотносим с повышением уровня владения иностранным языком.

Анализ результатов деятельности студентов позволил заметить значительные положительные тенденции в динамике уровней владения иностранным языком студентов. Для выявления изменений в уровне владения иностранным языком студентами нами была взята за основу общеевропейская шкала уровней владения иностранным языком (табл. 1).

При выявлении принадлежности студентов к определенному уровню владения ино-

Таблица 1

Элементарное владение А		Самостоятельное владение В		Свободное владение С	
A1 – уровень выживания	A2 – предпороговый уровень	B1 – пороговый уровень	B2 – пороговый продвинутый	C1 – уровень профессионального владения	C2 – уровень владения в совершенстве

Таблица 2

№	Критерий	Показатели
1	Решение коммуникативной задачи	– Достижение цели общения; – объем раскрытия темы; – использование социокультурных знаний в соответствии с ситуацией общения
2	Взаимодействие с собеседником	– Способность логично и связанно вести беседу; – проявление инициативы в ходе беседы; – соблюдение очередности при обмене репликами; – умение восстановить беседу в случае сбоя
3	Лексическое оформление речи	– Демонстрация словарного запаса, адекватного поставленной задаче; – точность в подборе слов и их употреблении
4	Грамматическое оформление речи	– Разнообразие использования грамматических структур в соответствии с поставленной задачей; – правильность использования грамматических структур в соответствии с поставленной задачей
5	Произношение	– Соблюдение правильного интонационного рисунка; – правильность произношения звуков в потоке речи

странным языком мы руководствовались следующими критериями и показателями (табл.2).

Согласно диагностике на начало проведения эксперимента по применению технологии воспитания нравственности студентов было установлено следующее распределение студентов по уровням владения иностранным языком:

- уровень А1 (уровень выживания) – 17 % студентов;
- уровень А2 (предпороговый) – 39 % студентов;
- уровень В1 (пороговый уровень) – 48 % студентов;
- уровень В2 (пороговый продвинутый) – 3 % студентов.

По результатам диагностики третьего этапа технологии воспитания нравственности студентов в образовательно-досуговом процессе было установлено следующее распределение студентов по уровням владения иностранным языком:

- уровень А1 (уровень выживания) – 5 %;
- уровень А2 (предпороговый уровень) – 28 %;
- уровень В1 (пороговый уровень) – 59 %;
- уровень В2 (пороговый продвинутый) – 8 %.

Проводя количественный анализ полученных результатов по оценке динамики изменения уровня владения студентами иностранным языком в результате использования

технологии воспитания нравственности студентов в образовательно-досуговом процессе, можно констатировать следующее: количество студентов, которым был присвоен уровень А1 перед применением данной технологии уменьшился на 12 %, также уменьшилось на 11 % количество студентов с уровнем владения иностранным языком А2.

На 11 % увеличилось количество студентов с уровнем владения иностранным языком В1 и на 5 % – количество студентов с уровнем В2.

Таким образом, анализ результатов использования технологии воспитания нравственности студентов в образовательно-досуговом процессе позволил заметить значительные положительные тенденции в динамике изменения уровня владения студентами иностранным языком. Это значит, что использование технологии воспитания нравственности студентов в образовательно-досуговом процессе может рассматриваться как фактор повышения качества языковой подготовки студентов.

Литература

1. Андарало, А.И. Новые педагогические технологии – фактор повышения качества образования в университете / А.И. Андарало, Е.С. Шилова // Адукация i выхаванне. – 2002. – № 10.

Теория и методика профессионального образования

2. Лобанов, А.А. Основы профессионально-педагогического общения: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А.А. Лобанов. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 192 с.
3. Сериков, Г.Н. Образование: аспекты системного отражения / Г.Н. Сериков. – Курган: Зауралье, 1997. – 464 с.
4. Сериков, Г.Н. Образование и развитие человека / Г.Н. Сериков. – М.: Мнемозина, 2002. – 416 с.
5. Сумина, В.Е. Концептуальные основы разработки технологий воспитания средствами иностранного языка в техническом вузе / В.Е. Сумина // Труды 6-й международной научно-практической Интернет-конференции «Преподаватель высшей школы в XXI веке». Сборник 6. – Ростов н/Д.: Рост. гос. ун-т путей сообщения, 2008. – Ч. 2. – 368 с.
6. Шемшурина, А.И. Основы этической культуры: кн. для учителя / А.И. Шемшурина. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 122 с.

Поступила в редакцию 7 октября 2009 г.

ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ЮРИДИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*E.G. Шрайбер
Южно-Уральский государственный университет*

IMPROVING THE QUALITY OF HIGH LAW EDUCATION

*E.G. Shraiber
South Ural State University*

Рассматриваются некоторые вопросы повышения качества высшего юридического образования за счет совершенствования процесса воспитания профессионально значимых личностных качеств будущих юристов в образовательном процессе вуза.

Ключевые слова: качество, высшее юридическое образование, воспитание профессионально значимых качеств, будущие юристы, совесть, справедливость, ответственность.

The article dwells upon the problem of improving of high law education quality that could be possible by means of refining of the upbringing process of professionally important personal qualities of future lawyers.

Keywords: quality, high law education, upbringing of professionally important personal qualities, future lawyers, conscience, justice, responsibility.

В настоящее время изменения в социально-экономической и юридико-правовой области развития нашего государства потребовали повышенного внимания к формированию личности современного юриста. Задача высшего образования состоит в том, чтобы студенты не только приобрели глубокие знания в области юриспруденции, но и стали настоящими юристами с высокой общей и профессиональной культурой, подлинными гуманистами, сознательно принимающими решения и несущими ответственность за свои поступки. Глава Российского государства Д.А. Медведев на встрече с членами президиума Ассоциации юристов России 16.04.2009 г. отметил, что качество юридического образования необходимо повышать, поскольку плохо подготовленные специалисты могут быть попросту опасны. По словам Д.А. Медведева, если неграмотный юрист помогает компании, юридическому лицу, то это может создать проблемы для предприятия, но если такой выпускник оказывается в кресле следователя, адвоката или, что еще хуже, судьи, это может иметь очень серьезный негативный эффект для всей страны. Поэтому, улучшая качество образования будущих юристов, необходимо уделять более

пристальное внимание воспитанию профессионально значимых личностных качеств специалистов. В связи с этим в рамках решения общей проблемы повышения качества образования юристов нами была поставлена задача выявления их профессионально значимых личностных качеств. Их сформированность на уровне, достаточном для качественного осуществления юридической деятельности, является внешним критерием качества образования, связанным с потребностями в таких специалистах, с их востребованностью, а также с удовлетворенностью заказчика уровнем сформированности профессиональных качеств у сотрудников. В свою очередь, отличительные признаки выявленных профессионально значимых личностных качеств юристов могут интерпретироваться как внутренние критерии измерения и оценки качества результатов образовательного процесса.

Для решения задачи выявления профессионально значимых личностных качеств специалиста нами были изучены документы и научная литература по данному предмету. В программе профессионального образования особое внимание уделяется двум составляющим модели выпускника: профессиональной

Теория и методика профессионального образования

компетентности и личностным качествам будущего специалиста, которые являются составной частью профессиональной компетентности, если они влияют на эффективность (продуктивность) исполнения профессиональных компетенций [6]. Профессиональная деятельность юриста имеет свою специфику, обусловленную особенностями его нравственного и социального положения. В этических кодексах судьи, адвоката, нотариуса, начальствующего состава органов внутренних дел РФ и др., в Государственном образовательном стандарте специальности 030501 «Юриспруденция», квалификационной характеристике специалиста (юриста), литературе по юридической этике и психологии перечисляются многие важные для осуществления профессиональных полномочий качества личности юриста, например, такие как честность, организованность, патриотизм, смелость, но охватить все качества не представляется возможным [6, 12]. Поэтому мы поставили задачу выявить «ядро» всех нравственных качеств личности юриста, наряду с которым могут быть задействованы и другие качества: совесть, справедливость и ответственность. Выявив данную триаду качеств, которую, согласно логике системного отражения мира, мы рассмотрели как систему со свойственными ей морфологическими, структурными, функциональными и генетическими характеристиками, мы пришли к выводу о том, что в основе всей нравственной сущности личности специалиста-юриста лежит именно чувство совести (системообразующее качество), являющееся его нравственным стержнем, способностью личности к нравственному самоконтролю.

Справедливость, проявляющаяся в способности устанавливать правильное соотношение между деянием и воздаянием (преступлением и наказанием), по праву считается одним из основных качеств, которым должен обладать юрист, так как все решения и действия должны быть беспристрастными и объективными, то есть справедливыми. Чувство же ответственности как способности человека осознанно выполнять профессиональные и моральные требования замыкает данную триаду, характеризуя личность с точки зрения выполнения ею правовых норм. Кроме того, на современном этапе развития естествознания приоритетным направлением считается проведение анализа явлений именно с позиции трихотомии [2, 10].

Признавая природоопределенность совес-

ти (Аристотель, И. Кант, А. Маслоу; Н.А. Бердяев, С.Н. Булгаков и др.), «через призму» которой мы рассматриваем два других качества, полагаем, что справедливость и ответственность базируются на совести и образуют, как две «чаши весов», наряду с совестью, основу для гармоничного развития нравственной личности специалиста-юриста [1, 3, 5, 8, 9]. Очень важно отметить, что моральные противоречия, возникающие между справедливостью (стремлением установить правильное соотношение между преступлением и наказанием) и ответственностью (соответствием закону), связанные с разрешением той или иной моральной дилеммы в работе юриста, призваны разрешаться при участии совести как внутреннего механизма оценки и самооценки человеком своих поступков.

Поэтому, учитывая особенность юридической профессии, заключающейся в обнаружении противоречия между знанием и внутренней нравственной оценкой нормы закона специалистом-юристом (В.И. Букреев, И.Н. Римская), в нашем диссертационном исследовании сделано предположение, согласно которому чувство совести лежит в основе поиска оптимального соотношения между справедливостью и ответственностью: моралью и правом [4]. Полагаем, что именно данные качества, проявляясь в целостности как некое интегративное свойство личности юриста, способствуют разрешению данного внутриличностного конфликта в процессе принятия им профессиональных решений.

Таким образом, под профессионально значимыми личностными качествами будущего юриста мы понимаем развившееся интегративное свойство его личности, проявляющееся в разрешении противоречий между моралью и правом в опоре на совесть при принятии профессиональных решений. Во-первых, данные качества указываются в документах об образования, кодексах чести юриста, специальной литературе по этике и психологии юриста. Во-вторых, как взаимосвязанные качества, образующие целостность, они обусловили появление нового интегративного свойства личности, способствующего принятию юристом взвешенных и обоснованных профессиональных решений при возникновении противоречия между моралью и правом в процессе осуществления профессиональных компетенций. В-третьих, данное «ядро» качеств, как показало исследование, содержит необходимый и достаточный набор профес-

сионально значимых личностных качеств будущего юриста, способствующий решению профессиональных задач. В-четвертых, стабильность, устойчивость понятия зачастую обеспечивается как раз третьим членом системной триады, которая является структурной опорой определения «профессионально значимые личностные качества будущих юристов», обеспечивающим жизнеспособность всего комплекса.

Для определения уровня воспитанности выявленной триады качеств нами были выделены следующие критерии: осведомленность, сознательность, действенность и умелость, разработанные на основе критериев образованности Г.Н. Серикова [11]. Одновременно они служат внутренними критериями измерения и оценки качества одного из результатов образования – сформированности профессионально значимых личностных качеств выпускника вуза – будущего юриста.

Осведомленность по отношению к совести, справедливости и ответственности для юриста – это представление о совести, справедливости и ответственности как об этических и правовых категориях, это знание о нравственных нормах, составляющих основу нравственных качеств (совести, справедливости и ответственности), а также представление о сопоставимости указанных категорий и правоприменимой деятельности и представление о значимости вышеуказанных качеств для юриста в его профессиональной деятельности. Сознательность по отношению к совести, справедливости и ответственности для юриста – это мера воздействия усваиваемых знаний о совести, справедливости и ответственности как этических и правовых категориях и нравственных качествах на его способности выражать собственное отношение к себе и к окружению. Сознательность по отношению к совести, справедливости и ответственности проявляется через убежденность будущих юристов в истинности усвоенных знаний (представлений), то есть в их переходе в субъективные знания. Действенность по отношению к совести, справедливости и ответственности для юриста – это мера воздействия осведомленности и сознательности будущего юриста на его отношение к себе и к окружению, а также на его вовлеченность в практическую реализацию своей профессиональной деятельности. Сталкиваясь с противоречиями между личными знаниями о совести, справедливости и ответственности и наблюдаемыми

явлениями, событиями, юрист стремится реагировать на них, прежде всего, исходя из своих знаний и представлений. Если разрешение такого рода противоречий происходит болезненно, сложно, то это свидетельствует о «силе» действенности как характеристики образованности будущего юриста. Умелость как мера способности человека выражать свои актуализированные потребности, пользоваться знаниями в процессе жизнедеятельности посредством обоснованных (через усвоенные знания) действий характеризуется результативностью, то есть накопленным человеком опытом по применению своих знаний в той сфере жизнедеятельности, по отношению к которой измеряется его умелость.

Показателями осведомленности и сознательности относительно профессионально значимых личностных качеств будущих юристов являются точность и полнота знаний и представлений о совести, справедливости и ответственности как правовых и этических категориях, как качествах, необходимых юристу в его профессиональной деятельности; убежденность в правоте собственных трактовок усвоенных знаний и представлений. Показателем действенности служит активность студентов в проявлении устойчивого позитивного отношения к совести, справедливости, ответственности в индивидуальной интерпретации исполнения профессиональных компетенций, а умелости – опора на единство совести, справедливости, ответственности при принятии профессиональных решений в ситуациях морального выбора.

Воспитание профессионально значимых личностных качеств будущих юристов осуществляется в рамках образовательного процесса в вузе. Образовательный процесс, направленный на воспитание профессионально значимых личностных качеств будущих юристов, призван достичь некой общности, выраженной в согласованном педагогическом партнерстве, в гуманном учебно-педагогическом взаимодействии. Цель данного взаимодействия – содействовать изменению определенных свойств участников образования и достижению ими определенного уровня воспитанности; способствовать самореализации студентов в социально приемлемых проявлениях; а также дать студентам векторное направление развития их духовности как предпосылки дальнейшего самообразования.

Реализация образовательного процесса будет успешнее, если он будет протекать при

Теория и методика профессионального образования

специальным образом созданном комплексе педагогических условий.

Для выявления комплекса педагогических условий, обеспечивающих эффективное функционирование модели воспитания профессионально значимых личностных качеств будущих юристов в вузе, нами был определен социальный заказ общества высшей школе, наивысший отражение в нормативных документах в области образования, проанализированы научная литература и эффективный педагогический опыт по проблеме исследования, учтены особенности модели, использованы возможности избранной методологии.

В результате мы пришли к выводу, что процесс воспитания профессионально значимых личностных качеств будущих юристов в вузе будет более успешным при следующем комплексе педагогических условий: 1) ориентация содержания, методов и форм организации образовательного процесса на выявленный уровень воспитанности профессионально значимых личностных качеств будущих юристов; 2) интеграция предметных областей общих гуманитарных и социально-экономических дисциплин федерального компонента и общих профессиональных дисциплин федерального и вузовского компонентов; 3) согласованное сотрудничество педагогов и студентов.

Сущность первого педагогического условия вытекает из положений синергетического и гуманно ориентированного подходов, учитывающих природоопределенные свойства студентов и особенности субъект-субъектного взаимодействия. Выявленный уровень воспитанности профессионально значимых личностных качеств будущих юристов посредством промежуточных контрольных срезов позволил выбрать максимально эффективные на каждом конкретном этапе реализации модели воспитания методы и формы организации образовательного процесса, к примеру, произвести замену групповых форм на индивидуальные. Ориентация содержания образования на выявленный уровень воспитанности путем последовательно или в сочетании используемых его (содержания образования) компонентов, способствует более эффективному достижению поставленной цели каждого этапа с учетом достигнутых результатов, показанных студентами.

Сущность второго условия, основанного на методологических положениях синергетического и гуманно ориентированного подходов о педагогическом партнерстве, заключа-

ется в интеграции предметных областей следующих дисциплин: иностранный язык, философия, социология, история государства и права, профессиональная этика юриста, уголовное право, гражданское право на уровне межпредметных связей. Выбор данных предметов обусловлен их содержательными возможностями в осуществлении процесса воспитания профессионально значимых личностных качеств будущих юристов в вузе. В отобранных дисциплинах установлено смысловое соотношение элементов содержания, отобраны методы и формы организации образовательного процесса, адекватные предметам, между которыми устанавливается связь. В рамках нашего исследования реализация второго условия осуществлялась в ходе преподавания иностранного языка (ГСЭ.Ф) и профессиональной этики юриста (ОПД.В) на уровне межпредметных связей. Согласно рабочей программе дисциплины «Профессиональная этика юриста», студенты знакомятся с понятием и сущностью морали, соотношением морали и права, со спецификой нравственных проблем юридической деятельности, с нравственными основами законодательства о правосудии и правоохранительной деятельности разных стран, с нравственными началами уголовно-процессуального доказывания, рассматривают основные категории этики, личностные качества, необходимые для осуществления профессиональной деятельности, и т.д. В свою очередь, «беспредметность» иностранного языка (И.А. Зимняя) позволяет адаптировать разработанное содержание образования на предметном уровне с учетом поставленной цели, с привлечением элементов содержания образования на уровне понятий и идей из предметных областей философии, социологии, истории государства и права, профессиональной этики юриста и др. [7].

Третье педагогическое условие методологически обусловлено положениями синергетического и гуманно ориентированного подходов и состоит в том, что общими усилиями педагогов и студентов, руководствующихся сходными представлениями о гуманизме и настроенными на претворение этих представлений в действительность во взаимодействии друг с другом, достигаются положительные результаты в воспитании профессионально значимых личностных качеств будущих юристов в вузе. При согласованном сотрудничестве мотив достижения поставленной цели становится внутренней предпосылкой со-

трудничества, приводящей к реализации всего богатства форм взаимодействия как педагогов со студентами, так и студентов друг с другом. Третье условие реализуется при определении содержания образования, при распределении полномочий между педагогами и студентами, при достижении доброжелательных межличностных взаимоотношений.

Ответственным лицом за внедрение выявленного комплекса педагогических условий воспитания профессионально значимых личностных качеств будущих юристов в вузе выступает выпускающая кафедра в сотрудничестве с кафедрами всех задействованных дисциплин (философии, иностранного языка и др.). Данное исследование может явиться попыткой достижения одной из целей в области качества образования, состоящей в создании комплексных межкафедральных и межфакультетских лабораторий.

Нормативное подтверждение тому мы находим в Уставе Государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Южно-Уральский государственный университет», в котором прописаны обязанности преподавателей, заключающиеся в выполнении «учебной, воспитательной и методической работы на высоком профессиональном уровне, в проявлении заботы о нравственном, культурном и физическом развитии студентов».

В «Положении о кафедрах» сказано, что преподаватель, доцент, профессор кафедры должны руководить учебно-исследовательской работой студентов, организовывать студенческие научные конференции, олимпиады, конкурсы и другие массовые мероприятия учебного и воспитательного характера (приказ №46 от 01.04.2003 г. «Об утверждении Положения о кафедрах»). Кроме того, в планах работы кафедры прописываются основные направления воспитательной работы со студентами. Одним из таких направлений является нравственное воспитание, в рамках которого и происходит воспитание совести, справедливости и ответственности как профессионально значимых личностных качеств будущих юристов. Каждый отдельный преподаватель всех вовлеченных в образовательный процесс дисциплин является ответственным лицом за реализацию комплекса педагогических условий, что должно быть отмечено в индивидуальных планах преподавателя, в разделе «Воспитательная работа».

Гуманно ориентированный образователь-

ный процесс, направленный на воспитание профессионально значимых личностных качеств будущих юристов, а именно: совести, справедливости и ответственности, предстает как систематически совершающееся согласованное взаимодействие педагогов, сопровождающих образовательную деятельность своих студентов, с каждым из них. Качество подготовки будущих юристов возрастает, если в образовательном процессе происходит взаимодействие между студентами, педагогами и студентами, самими педагогами. Учитываются ресурсы (способности и потенциалы) всех участников образовательного процесса, которые многократно возрастают, если между участниками образовательного процесса рождается и зреет согласие относительно сотрудничества друг с другом. Многократно возрастает и качество педагогически сопровождаемой образовательной деятельности учащихся, если в процессуальном плане образовательный процесс предстает как вполне согласованное сотрудничество между педагогами.

Таким образом, при решении задачи о выявлении мер повышения качества образования будущих юристов нами получены следующие результаты:

1) уровень сформированности профессионально значимых личностных качеств будущих юристов представляет собой один из внешних критериев качества их профессионального образования, а также определяет качество будущей профессиональной деятельности, обусловливая исполнение профессиональных компетенций юриста;

2) в число внутренних критериев измерения и оценки качества образования входят осведомленность, сознательность, действенность и умелость, конкретизированные относительно результатов образования будущих юристов и являющиеся показателями воспитанности профессионально значимых личностных качеств будущих юристов;

3) повышению качества профессионального образования будущих юристов способствует выявленный, обоснованный и апробированный комплекс вышеизложенных условий;

4) качество достижения результатов обусловлено качеством содержания процесса воспитания профессионально значимых личностных качеств будущих юристов в вузе и его структуры в системе высшего профессионального образования.

Теория и методика профессионального образования

Литература

1. Аристотель. Этика / Аристотель; пер. Н. В. Брагинской, Т.А. Миллер; вступ. ст. Ф.Х. Кессиди; примеч. Н.В. Брагинской, В.В. Бибихина. – М.: АСТ, 2004. – 492 с.
2. Баранцев, Р.Г. Синергетика в современном естествознании / Р.Г. Баранцев. – СПб, 2003. – Режим доступа: <http://spkurdyumov.narod.ru/Bapants10.htm>.
3. Бердяев, Н.А. О назначении человека / Н.А. Бердяев. – М.: Республика, 1993. – 383 с.
4. Букреев, В.И. Этика права: От истоков этики и права к мировоззрению: учеб. пособие / В.И. Букреев, И.Н. Римская. – М.: Юрайт, 1998. – 336 с.
5. Булгаков, С.Н. Православие / С.Н. Булгаков. – М.; Харьков: АСТ: Фолио, 2001. – 471 с.
6. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Специальность 021100 «Юриспруденция». Квалификация – Юрист. – Введ. 2000–27–03. – М.: М-во образования РФ,
2000. – Режим доступа: http://db.informika.ru/spe/os_zip/021100.html
7. Зимняя, И.А. Интенсивное обучение иностранным языкам в высшей школе: учеб. пособие / И.А. Зимняя; под ред. Г.А. Китайгородской. – М.: Изд-во МГУ, 1987. – 157 с.
8. Кант, И. Лекции по этике / И. Кант; ред., сост. и вступ. ст. А.А. Гусейнова. – М.: Республика, 2005. – 430 с.
9. Маслоу, А. Мотивация и личность: пер. с англ. / А. Маслоу. – СПб.: Питер, 2006. – 351 с.
10. Найдыш, В.М. Концепции современного естествознания: учеб. пособие для вузов по гуманитар. специальностям / В.М. Найдыш. – М.: Гардарики, 2003. – 475 с.
11. Сериков, Г.Н. Образование: аспекты системного отражения / Г.Н. Сериков. – Курган: Изд-во «Зауралье», 1997. – 464 с.
12. Юридическая педагогика: учеб. для студентов вузов, обучающихся по специальности 021100 «Юриспруденция» / под ред. проф. В.Я. Кикотя, проф. А.М. Столяренко. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, Закон и право, 2004. – 895 с.

Поступила в редакцию 6 октября 2009 г.

ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ВТОРИЧНОГО ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ НА ОСНОВЕ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ

M.V. Цытович

Южно-Уральский государственный университет

QUALITY IMPROVEMENT OF TECHNIC SPECIALITY STUDENTS' SECONDARY LANGUAGE EDUCATION ON THE BASIS OF INTERSUBJECT COMMUNICATIONS

M.V. Tsytovich

South Ural State University

Описываются особенности вторичного языкового образования в нашей стране. Выявлены резервы повышения его качества для студентов технических специальностей, которые скрыты в каждой из них, на основе использования профессионально-ориентированного подхода, реализации межпредметных связей и педагогического партнерства.

Ключевые слова: вторичное языковое образование, качество образования, профессионально-ориентированный подход, межпредметные связи.

The peculiarities of secondary language education in our country are described. The reserves of its quality improvement for technic speciality students which are hidden in each of them on the basis of the professionally oriented approach, realization of intersubject communications and pedagogical partnership have been revealed.

Keywords: secondary language education, quality of education, professionally oriented approach, intersubject communications.

Языковое образование в России имеет ряд особенностей. Первая особенность – это всеобщий характер языкового образования. Иностранный язык изучается девять лет в школе, потом два года в институте, и в этом есть как отрицательные, так и положительные стороны. С одной стороны, в условиях, когда открываются границы, увеличивается число международных контактов и совместных предприятий, специалисту необходимо владение иностранным языком для успешного карьерного роста. С другой стороны, такой массовый характер языковой подготовки неизбежно приводит к снижению ее качества из-за невозможности обеспечить индивидуализацию и дифференциацию в образовательном процессе. В настоящее время есть прецеденты, когда курс иностранного языка делают факультативным для ряда специальностей. Но, на наш взгляд, существуют и другие ре-

зервы повышения качества языкового образования будущих специалистов.

Категория «качество» в педагогике имеет различные трактовки и применяется для анализа различных явлений [4]. В целом, качество образования рассматривают в двух аспектах:

1. Качество результата образования – образованность студентов [5], т. е. соответствие знаний студентов и выпускников требованиям государственного образовательного стандарта.

2. Качество самого образовательного процесса, направленного на получение данного результата. Сюда относятся уровень подготовки абитуриентов, содержание образования, используемые методы, преподавательский состав, материально-техническая база, т. е. характеристики системы обеспечения качества.

Для студента и работодателя важен первый аспект, потому что он отражает соответ-

Теория и методика профессионального образования

ствие квалификационным требованиям специальности. Однако, очевидно, что обеспечить качество результата невозможно без повышения качества образовательного процесса. Поэтому роль второго аспекта качества образования существенно возрастает. Таким образом, мы будем придерживаться достаточно обобщенной трактовки качества образования: качество образования – это системная категория, отражающая все компоненты и аспекты развития образования как системы [1]. В такой трактовке качество всей системы снижается, если не в полной мере используются потенциальные возможности того или иного компонента (элемента).

Оценим с системной позиции качество вторичного языкового образования российских студентов. Первая особенность состоит в том, что приоритет отдается развитию одного языкового умения, а именно чтения, в ущерб остальным (аудирование, говорение, письмо). Это сложилось исторически со временем «железного занавеса», когда изучение иностранного языка строилось преимущественно на чтении художественной и научно-публицистической литературы. В современных условиях глобализации мирового сообщества этого, конечно, недостаточно. Специалисту необходимы специальные умения для осуществления профессионально-ориентированной межкультурной коммуникации. Рассматривая качество с системных позиций, предлагаем построить образовательный процесс по иностранному языку должен быть построен на паритетных началах, т. е. в нем в равной мере необходимо уделять внимание развитию всех четырех языковых умений, причем на практических занятиях нужно отдавать приоритет развитию навыков говорения, аудирования и письма, а развитие навыков чтения может успешно происходить в ходе самостоятельной работы студентов.

Чтобы обеспечить паритетность в развитии языковых умений в условиях ограниченного количества аудиторных занятий, нами было разработано учебное пособие для самостоятельной работы студентов «English for engineers». Целью пособия является развитие умений поискового, ознакомительного, просмотрового и изучающего чтения текстов профессионально-ориентированного характера. Пособие состоит из четырех разделов. Оно содержит комплекс предтекстовых, текстовых, послетекстовых упражнений и ключи для самопроверки.

Вторая особенность вторичного языкового образования в России – чрезмерное внимание к изучению грамматических и синтаксических аспектов языка является закономерным следствием предыдущей особенности. Так как письменная речь намного сложнее устной, то чтобы хорошо читать, нужно знать различные грамматические обороты и понимать структуру сложных предложений. С одной стороны, это хорошо, так как грамматика – это основа языка и без нее невозможно понимание и грамотное говорение. С другой стороны, такой подход с опорой только на чтение формирует лишь рецептивные грамматические навыки, репродуктивные и продуктивные навыки остаются неразвитыми. Возникает вопрос, нужно ли изучать все шестнадцать времен, если половина из них не используется, и зачем студентам знать такие грамматические обороты, которые не знают сами носители языка. На наш взгляд, если устранить перегруженность курса иностранного языка для будущих инженеров грамматическим материалом, высвободится достаточное количество времени для активизации грамматических структур в устной и письменной речи.

Третья особенность связана со спецификой нашего менталитета. В системе российского образования прослеживается тенденция к теоретизации и фундаментализации языка и пренебрежение к его pragmatischemu аспекту. Поэтому при языковой подготовке изучается зачастую язык в языке и ради самого языка и очень мало выходов в практическую деятельность, что особенно недопустимо на неязыковых специальностях. Примером фундаментального подхода может служить традиционный алгоритм, используемый для преподавания грамматики. Сначала изучается грамматическое правило, затем грамматическая форма, потом изучаются примеры и закрепление происходит в ходе тренировочных упражнений. При практико-ориентированном подходе алгоритм преподавания грамматики может быть следующим: начинаем с чтения текста или с работы с любым другим языковым образцом, находим пример того или иного грамматического явления, выделяем грамматическую форму и затем формулируем правило.

Все описанные выше особенности в той или иной степени относятся и к системе вторичной языковой подготовки студентов технических специальностей. Мы продолжаем учить читать и переводить, тогда как совре-

менному специалисту необходимы навыки аудирования, говорения, письма для осуществления межкультурной профессиональной коммуникации в устной и письменной форме.

Одним из путей решения обозначенных противоречий и повышения качества языкового образования на технических специальностях является профессионально-ориентированный подход, основанный на реализации межпредметных связей иностранного языка с общетехническими и специальными предметами и на педагогическом партнерстве с выпускающими кафедрами. «Под профессионально-ориентированным понимается обучение, основанное на учете потребностей студентов в изучении иностранного языка, диктуемых особенностями будущей профессии или специальности. Оно предполагает сочетание овладения профессионально-ориентированным языком с развитием личностных качеств будущего специалиста, знанием культуры страны изучаемого языка и приобретением специальных умений, основанных на профессиональных и лингвистических знаниях» [2, с. 3].

Анализ педагогической литературы показал, что в настоящее время ставится задача овладения не только навыками общения на иностранном языке, но и некоторыми межпредметными навыками, а также задача приобретения знаний по специальности. Таких позиций придерживаются Е.В. Рощина, А.А. Рыбкина, М.В. Ляховицкий, которые подчеркивают, что изучение иностранного языка должно быть не самоцелью, а средством достижения цели повышения уровня образованности, эрудиции по своей специальности.

В рамках данного подхода в целях повышения качества на основе паритета всех видов языковой деятельности наше исследование проходило в нескольких направлениях. Были осуществлены: анализ профессиограмм «Инженер», опросы студентов, преподавателей, выпускников с целью выявления частотных ситуаций межкультурного общения инженера и языковых умений, необходимых в профессиональной деятельности; анализ психологических описаний профессий и обобщение опыта практической деятельности с целью отбора методов, приемов, педагогических средств, наиболее подходящих для людей данной профессии; а также анализ учебных планов и рабочих программ по специальности с целью выявления межпредметных связей с дисциплиной «иностранный язык» и уточнения содержания профессионально-ориентированного учебного материала.

Одним из результатов исследования является разработка межпредметных заданий, в ходе выполнения которых происходит развитие вторичных языковых умений, некоторых специальных умений, а также межпредметных умений. К ним относятся: создание лексических компьютерных тренажеров, разработка грамматических слайдов и презентаций в PowerPoint, написание межпредметных курсовых работ и работа над межпредметным проектом или межпредметным телекоммуникационным проектом. Межпредметность лексических тренажеров заключается в том, что, с одной стороны, происходит расширение словарного запаса по иностранному языку, а с другой стороны, формируются некоторые специальные навыки, а именно, навыки программирования, создания небольших программ. В ходе разработки презентаций по грамматике происходит автоматическое запоминание грамматических правил и норм, формируются навыки работы в PowerPoint, а также формируется такое межпредметное умение, как умение делать презентацию материала.

Межпредметный характер курсовой работы может быть обеспечен несколькими способами: включением требования анализа нескольких источников на английском языке; выполнением одного из разделов курсовой работы на иностранном языке, постановкой темы курсовой работы на стыке нескольких предметов, например, создание компьютерной обучающей программы по иностранному языку.

Особое внимание необходимо уделить межпредметным проектам. В неязыковом вузе методы, основанные на принципах проектирования, все чаще стали применяться в образовательном процессе по иностранному языку. Метод, с точки зрения педагогики, это совокупность приемов, операций овладения определенной областью практических или теоретических знаний. Проект же – это замысел, план чего-либо. Следовательно, метод проектов – это способ достижения дидактической цели через детальную проработку проблемы, которая должна завершиться реальным практическим результатом, оформленным тем или иным образом.

Любой проект должен отвечать следующим требованиям: наличие проблемы или задачи, значимой в исследовательском, творческом плане; практическая значимость результата; самостоятельная деятельность студентов по его разработке; структурирование содер-

Теория и методика профессионального образования

жательной части, четкое разбиение на этапы в процессе работы над проектом; использование исследовательских методов; групповая работа студентов над проектом.

Для каждого предмета метод проектов имеет свою специфику. Так, проект по иностранному языку должен носить коммуникативный характер, что подразумевает активную устную практику, и должен обеспечить переход от языковых упражнений к самостоятельной мыслительной деятельности студента.

Существует обширная типология проектов: исследовательский, информационный, с открытой координацией, краткосрочный и др. От типа проекта зависит его структура, методы, источники информации. Но всех их объединяет общая черта – метод проектов позволяет органично интегрировать знания студентов из разных областей вокруг решения одной проблемы. Исходя из этого, можно сделать вывод, что любой проект является межпредметным при условии, что в ходе его осуществления реализуются межпредметные связи. В таблице показано, какие связи и ка-

кими средствами реализуются на разных этапах проекта.

Таким образом, вторичное языковое образование в России вообще и вторичное языковое образование студентов технических специальностей в частности имеет ряд противоречивых особенностей, в каждой из которых есть резервы для повышения его качества. Нами выявлены следующие резервы повышения качества образования вторичной языковой образованности студентов: обеспечение паритета в развитии всех четырех языковых умений – чтения, письма, аудирования, говорения; устранение перегруженности образовательных программ грамматическим материалом и, прежде всего, повышение « pragmaticности », практико-ориентированности языка. Для студентов неязыковых специальностей это возможно в рамках профессионально-ориентированного подхода через педагогическое партнерство с выпускающими кафедрами и через реализацию межпредметных связей иностранного языка с дисциплинами предметной подготовки.

Этапы межпредметного проекта

Этап	Способы и средства реализации межпредметных связей	Типы и виды межпредметных связей
I. Предпроектная подготовка	Выбор тематики	Содержательные
	Планирование этапов проекта и видов контроля	Временные, методико-организационные
	Подготовительная работа со студентами	Содержательные
II. Осуществление проекта		
II.1. Планирование со студентами	Первоначальное обсуждение в группе идеи проекта, определение целей и задач проекта	Операционные
II.2. Работа над проектом	Сбор материала	Виды содержательных связей: по теории, по понятиям, по фактам
	Анализ	Аналитико-синтетические
	Структурирование	
	Выделение критериев оценки	Сравнительные
	Проведение экспериментов	
	Обсуждение в подгруппах	Практические
III. Представление результатов		
III.1 Представление промежуточных результатов	Устное сообщение	Обобщающие
	Составление сравнительных таблиц, графиков, диаграмм	
III.2 Представление конечных результатов	Устное сообщение на конференции с демонстрацией результатов посредством ТСО	Методико-операционные, обобщающие

Литература

1. Богдан, Н.В. Некоторые проблемы оценки качества образования в вузе/ Н.В. Богдан // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование, здравоохранение, физическая культура». – 2007. – Вып. 13. – № 26(98).
2. Журавский, В.А. Высшая техническая школа на рубеже веков / В.А. Журавский, В.Н. Приходько, И.С. Федоров // Высшее образование в России. – 1999. – № 1.
3. Мыльцева, Н.А. Подготовка специалистов со знанием иностранных языков в высших учебных заведениях / Н.А. Мыльцева //

Иностранные языки в школе. – 2006. – № 10.

4. Поташник, М.М. Качество образования. Проблемы и технология управления (в вопросах и ответах) / М.М. Поташник. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 352 с.
5. Сериков Г.Н. Педагогика. Книга 1: Объект исследований / Г.Н. Сериков. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2005. – 440 с.
6. Сериков Г.Н. Качество образования как ценность / Г.Н. Сериков, С.Г. Сериков // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». – 2008. – Вып. 17.– С. 11–31.

Поступила в редакцию 13 октября 2009 г.

КРИТЕРИИ КАЧЕСТВА ОСВОЕНИЯ СТУДЕНТАМИ МЛАДШИХ КУРСОВ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ

A.V. Веряшкина
Южно-Уральский государственный университет

QUALITY CRITERIA OF FRESHMAN CLASSES STUDENTS' MASTERING OF RESEARCHING COMPETENCIES

A.V. Veryashkina
South Ural State University

Рассмотрены критерии качества в связи с развитием исследовательских компетенций, выявлены этапы развития исследовательских компетенций, осуществлена классификация исследовательских компетенций, конкретизированы исследовательские компетенции студентов второго курса.

Ключевые слова: исследование, компетенция, исследовательская деятельность, исследовательские компетенции.

The article reveals the quality criteria in connection with the development of research competencies, the stages of research competencies development have been found out, the classification of research competencies is offered, the research competencies of second-year students are concretized.

Keywords: research, competence, research activity, research competencies.

Повышение качества подготовки специалистов – важная задача, поставленная перед педагогами высшей школы. В контексте идей, выраженных в Болонской декларации, и традиций университетского образования в России одним из путей повышения качества подготовки студентов является их участие в исследовательской деятельности.

Анализ социального заказа высшей школы и опыта показывает, что конкурентоспособный специалист должен владеть исследовательскими знаниями и умениями. Исследовательский принцип в обучении предполагает организацию образовательного процесса, при котором студенты усваивают теорию исследования, элементы исследовательской методики, самостоятельно проводят исследования объектов окружающей среды. Поэтому студентам необходимо владеть исследовательскими компетенциями.

Остановимся подробнее на понятии «исследовательская компетенция» студентов. Рассмотрим сначала понятие «исследование». Исследование – деятельность, направленная на поиск, извлечение, логический вывод новых знаний [4].

С целью трактовки понятия «исследовательская компетентность» рассмотрим понятие «компетенция», которое является родовым по отношению к нему. Существует много подходов к определению понятия «компетенция». Мы, следуя позиции авторов И.Г. Агапова и И.Г. Шишова, под компетенцией будем понимать способность студентов использовать свои знания, умения в учебно-исследовательской работе [5].

Исследовательскую компетентность мы рассматриваем как готовность студентов к определенным действиям и операциям в соответствии с поставленной целью, на основе имеющихся знаний и навыков, то есть готовность к исполнению исследовательских компетенций.

В связи с этим закономерен вывод о том, что становление исследовательских компетенций неотделимо от исследовательской работы студентов (учебно-исследовательской, научно-исследовательской). В данной статье мы будем рассматривать лишь учебно-исследовательскую работу студентов 1-х и 2-х курсов. Учебно-исследовательская работа студента является обязательной. Её основные

этапы регламентированы учебным планом и рабочими программами дисциплин. В то же время учебно-исследовательская работа допускает определенный свободный выбор путей решения поставленных проблем, то есть формирует у студентов навыки исследовательской работы, следовательно, и исследовательские компетенции.

Исследовательская работа студентов включает в себя следующие этапы:

1-й этап – разработка проектов решения проблем исследования;

2-й этап – логическое обоснование проектов;

3-й этап – апробация проектов;

4-й этап – синтез и оценка результатов исследований [7].

На каждом этапе исследователь выполняет те или иные компетенции. В табл. 1 опишем, какие исследовательские компетенции

развиваются на каждом этапе исследования.

Начиная с первого курса, студентов университета следует готовить к исполнению исследовательских компетенций, потому что именно этот вид компетенций указан как один из ключевых в новом поколении государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования [3].

Мы считаем, что формированию вышеперечисленных исследовательских компетенций у студентов младших курсов способствует изучение следующих дисциплин: «Педагогика», «Психология», «Русский язык и культура речи», «Информатика», «Теория исследования», «Экспериментальное исследование». При изучении психологии и педагогики студенты знакомятся с основными понятиями предмета исследования.

Основной целью изучения курса «Русский язык и культура речи» является повышение

Развитие исследовательских компетенций в соответствии с этапами исследования

Таблица 1

Этап исследования	Исследовательские компетенции
Разработка проектов решения проблем исследования	<ul style="list-style-type: none"> – Подбирать и анализировать литературу по проблеме; – делать сравнительный анализ литературных источников; – работать с информацией из различных источников; – формулировать цель, объект, предмет и задачи исследования; – ставить исследовательские задачи, определять требования к результатам их решения; – планировать и обосновывать ход решения исследовательских задач; – определять круг адекватных методов выполнения исследования исследовательских действий; – проектировать эксперимент; – разрабатывать необходимый инструментарий; – организовывать учебную и исследовательскую деятельность
Логическое обоснование проектов	<ul style="list-style-type: none"> – Обосновать корректность своего проекта; – обосновать корректность оформления проекта на научном языке; – прогнозировать результаты своего исследования; – применять методы умозаключения (выведение форм предоставления мыслей), методы описания высказываний, методы индукции, дедукции и аналогии (методы вывода по признакам равенства, сходства и подобия); – осуществлять практический анализ
Апробация проектов	<ul style="list-style-type: none"> – Готовность к проведению констатирующего и формирующего экспериментов; – готовность к организационно-управленческой работе с малым коллективом; – готовность к совместной деятельности с коллегой
Синтез и оценка результатов исследований	<ul style="list-style-type: none"> – Осуществлять обработку экспериментальных данных с использованием различных задач математической статистики; – обобщать, систематизировать результаты эксперимента, делать выводы

Теория и методика профессионального образования

ние речевой культуры. Также в задачи курса входит: сформировать навыки деловой устной и письменной речи; познакомить с правилами оформления научных работ различного жанра (реферат, тезисы, статья, доклад).

При изучении курса информатики студенты приобретают следующие практические навыки: основы верстки научного текста; правила создания и оформления презентации; основы поиска информации в сети Internet; технологию применения электронных таблиц для автоматизации математических расчетов.

На первом курсе студенты выполняют межпредметные задания – написание и оформление реферата, библиографии; анализ литературных источников; подготовка доклада и презентации.

Рассмотрим дисциплины, которые изучаются студентами на втором курсе: «Теория исследования», «Экспериментальное исследование». Эти предметы являются наиболее важными при формировании у студентов исследовательских компетенций.

При изучении курса «Теория исследования» студенты знакомятся с организацией исследований, методологией научного познания; получают сведения о принципах выбора направления и этапов исследовательской работы, поиска, накопления и обработки информации.

Цель преподавания дисциплины «Экспериментальное исследование» – дать общее представление о принципах и методах организации, планирования и управления экспериментом; научить практическим навыкам решения некоторых вопросов теоретических и экспериментальных исследований.

Межпредметным заданием на втором курсе является курсовая работа. Курсовая работа является индивидуальной, самостоятельно выполненной работой студента. Содержание курсовой работы направлено на решение следующих задач:

- воспитания ценностного отношения к профессиональной деятельности;
- общепрофессиональной психолого-педагогической подготовки студентов;
- предметной подготовки студентов;
- подготовки студентов к исследовательской деятельности.

При написании курсовой работы студенты должны обладать следующими исследовательскими компетенциями:

- находить информацию в различных источниках;

– анализировать, сравнивать, обосновывать свою позицию по предмету исследования;

– определять объект, предмет исследования;

– владеть методами извлечения сведений;

– проектировать, организовывать, контролировать исследование;

– выделять главные позиции проведенного исследования;

– владеть компьютерными технологиями обработки текстовой, графической, табличной информации;

– владеть устной научной речью;

– владеть культурой выступления;

– устанавливать контакт с аудиторией;

– обладать чувством времени;

– владеть невербальными приемами общения и др.

Все исследовательские компетенции мы разобъем на следующие группы:

– компетенции, связанные с теоретическим исследованием;

– компетенции, связанные с эмпирическим исследованием;

– компетенции, связанные с работой с источниками информации;

– компетенции, связанные с оформлением и презентацией результатов исследования;

– компетенции, связанные с управлением исследования.

Подготовка к исполнению исследовательских компетенций осуществляется непрерывно в течение пяти лет на основании скоординированных действий всех предметов и с учетом преемственности.

В какой-то мере все студенты младших курсов к окончанию второго курса приобретают некоторые исследовательские компетенции.

Но возникает вопрос, на каком уровне должны находиться исследовательские компетенции студента второго курса, чтобы можно было утверждать о достаточном качестве достигнутого результата образования.

Для оценки качества исследовательских компетенций нами были использованы средства измерения исследовательских компетенций:

– проведено исследование, которое включало опрос студентов и преподавателей, изучение результатов учебно-исследовательской работы, анализ соответствующих работ педагогики;

– изучены научные работы, посвященные исследовательской деятельности, ее специфики и особенностям, Ю.К. Бабанского,

Таблица 2

Связь исследовательских компетенций с критериями качества

Вид компетенций	Критерии качества
Компетенции, связанные с теоретическим исследованием	<ul style="list-style-type: none"> – Самостоятельно анализировать, сравнивать, обосновывать свою позицию по предмету исследования; – самостоятельно определять объект, предмет исследования
Компетенции, связанные с эмпирическим исследованием	<ul style="list-style-type: none"> – Самостоятельно проектировать, организовывать, контролировать исследование; – самостоятельно выделять главные позиции проведенного исследования
Компетенции, связанные с работой с источниками информации	<ul style="list-style-type: none"> – Самостоятельно находить информацию в различных источниках; – владеть методами извлечения сведений
Компетенции, связанные с оформлением и презентацией результатов исследования	<ul style="list-style-type: none"> – Владеть компьютерными технологиями обработки текстовой, графической, табличной информации; – владеть устной научной речью; – владеть культурой выступления; – устанавливать контакт с аудиторией; – обладать чувством времени; – владеть невербальными средствами общения
Компетенции, связанные с управлением исследования	<ul style="list-style-type: none"> – Планировать свои действия, то есть выбирать свои цели, определять программы и методы их достижения; – организовывать, то есть объединять свои ресурсы для решения поставленных задач; – управлять своей деятельностью, то есть осуществлять самоконтроль с последующей коррекцией своих действий

П.А. Изотовой, И.О. Котляровой, П.И. Пидкастого, Г.Н. Серикова и др. [1, 2, 4, 6, 8].

В результате систематизации полученных наблюдений в ходе исследования нами разработаны критерии качества освоения студентами младших курсов исследовательских компетенций. Данные представлены в табл. 2.

Литература

1. Бабанский, Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса / Ю.К. Бабанский. – М.: Просвещение, 1982. – 192 с.
2. Изотова, П.А. Исследовательская деятельность студентов как условие повышения качества подготовки специалистов / П.А. Изотова // Рынок труда и профессиональное образование: материалы докладов и выступлений участников республиканской научно-практической конференции, 17 декабря 2004 г. / под ред. д-ра педагогических наук, проф. П.Н. Осипова. – Казань: РИЦ «Школа», 2004. – С. 67–69.
3. Котлововский, И.Б. Новые стандарты и совершенствование системы высшего

профессионального образования / И.Б. Котлововский, И.Г. Телешова. – [www.rc.edu.ru/
rc/s8/dnevnik_2009/1h09/052009/sb1_03.pdf](http://www.rc.edu.ru/rc/s8/dnevnik_2009/1h09/052009/sb1_03.pdf)

4. Котлярова, И.О. Исследовательская работа студентов по высшей математике: учеб. пособие / И.О. Котлярова. – Челябинск: ЧГТУ, 1995. – 43 с.

5. Львов, Л.В. Профессиональное образование: компетентностно-контекстный подход: учеб. пособие / Л.В. Львов. – Челябинск: ЧГАУ, 2007. – 120 с.

6. Пидкастый, П.И. Организация учебно-познавательной деятельности студентов. – 2 изд., доп. и перераб. / П.И. Пидкастый. – М.: Педагогическое общество России, 2005. – 144 с.

7. Сериков, Г.Н. Педагогика. Кн. 2: Методология исследования / Г.Н. Сериков. – М.: Гуманитар. изд. Центр «ВЛАДОС», 2006. – 456 с.

8. Сериков, Г.Н. Самообразование: Совершенствование подготовки студентов / Г.Н. Сериков. – Иркутск: Изд-во Иркут. ун-та, 1991. – 232 с.

Поступила в редакцию 28 сентября 2009 г.

ОРГАНИЗАЦИЯ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ СВЯЗЕЙ ПРЕДМЕТНЫХ БЛОКОВ «ФИЗИКА» И «ИНФОРМАТИКА» С ПОЗИЦИИ ИНФОРМАЦИОННОГО ПРОСТРАНСТВА КАК ОДИН ИЗ ПУТЕЙ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

Д.И. Сиделов

Оренбургский государственный педагогический университет

THE ORGANIZATION OF INTERDISCIPLINARY RELATIONSHIPS OF SUBJECT BLOCKS “PHYSICS” AND “INFORMATION SCIENCE” FROM THE POSITION OF INFORMATION AREA AS ONE OF THE WAYS TO RAISE THE QUALITY OF EDUCATION

D. Sidelov

The Orenburg State Pedagogical University

Рассмотрена возможность повышения качества образования студентов педагогических специальностей, основанная на связях между дисциплинами. Определено понятие информационного пространства объекта. Проанализировано отображение междисциплинарных связей на теорию множеств с наглядной графической интерпретацией. Указаны конкретные меры повышения качества освоения междисциплинарных связей студентами педвузов.

Ключевые слова: междисциплинарные связи, информационное пространство объекта, качество образования.

The author examines the possibility to raise the quality of education for students of pedagogical professions which is founded on the connections between the disciplines. The conception of object information area is given. The author also analyses the reflection of interdisciplinary relationships onto the theory of multitude with visual graphic interpretation. The concrete measures of raising the quality of mastering the interdisciplinary relationships for students of pedagogical professions are pointed.

The keywords: interdisciplinary relationships, object information area, quality of education.

Одним из наиболее значимых показателей качества результатов в условиях высшего профессионального образования является становление у студентов целостного научного мировоззрения, а также представления о мире и месте человека в нём. Основу научного мировоззрения составляет естественнонаучная картина мира, которая является результатом интеграции знаний физики, химии, биологии, информатики и других наук [3].

Особая роль в организации связей дисциплин естественнонаучного цикла отводится формируемому у студентов в процессе образования информационному пространству, включающего в себя как знания (по сути, информацию), так и умения их получать, хра-

нить и синтезировать новые на основе уже имеющихся (методология информационных процессов). Особенность обучения в педагогическом вузе заключается в формировании у студентов умения передавать информацию и сопровождать учащегося в его информационном пространстве по индивидуальной образовательной траектории.

Проблема выявления и использования междисциплинарных связей (МДС) в высшей школе носит комплексный характер. Для ее решения необходимо объединение усилий ученых-педагогов и преподавателей-практиков, творчески развивающих дидактические основы обучения.

МДС следует рассматривать как отраже-

ние в учебном процессе межнаучных связей, составляющих одну из характерных черт современного научного познания. Объективная и историческая закономерности связей между различными науками исходят из общего объекта изучения – природы, с одной стороны, а с другой стороны, все современные естественные науки проистекают из средневековой натурфилософии.

Как подсистема образования МДС вполне удовлетворяет структуре ценностей образования, т. е. обладает системными свойствами: полезности, привлекательности, информативности и упорядоченности [5].

Определим роль педагогического взаимодействия преподавателя и студента в организации МДС. Это взаимодействие может происходить в двух плоскостях: либо в процессе трансляции передаваемой от преподавателя к студенту информации, либо при сопровождении преподавателем каждого студента в информационном пространстве по индивидуальной образовательной траектории. В первом случае МДС вычленяются и подчеркиваются преподавателем, а во втором – студенты должны выделить и освоить эти связи под руководством преподавателя. Оба метода имеют достоинства и недостатки при решении задачи повышения качества образовательного процесса и активно дополняют друг друга, поэтому должны использоваться на различных этапах обучения.

За основу определения пространства примем определение античных философов: *пространство как нечто, вмещающее в себя все сущее*.

Система – это сложный объект, состоящий из взаимодействующих частей (подсистем), причем отсутствие любой из частей неизбежно приводит к нарушениям целостности и функционирования, а простое (аддитивное) суммирование подсистем не приводит к образованию системы. С точки зрения теории графов, система может представлять собой граф, вершины которого являются подсистемами, а ребра – связями между подсистемами.

Процесс – совокупность взаимосвязанных и взаимодействующих видов деятельности, преобразующих входы и выходы. Образовательные процессы характеризуются единством обучения и воспитания и приводят к созданию образовательной продукции (на входе – абитуриенты, на выходе – специалисты, бакалавры или магистры).

Деятельность – осознанная активность

индивидуума, направленная на достижение цели.

Цель – есть образ желаемого результата. Цели характеризуются высокой степенью субъективности.

Информация – это разъяснение, уменьшающее степень нашего незнания об объекте. Информация (I) тесно связана с понятием энтропии (H), меры хаоса, неопределенности [4]. Связь их устанавливается формулой $I = H_1 - H_2$, где H_1 и H_2 – соответственно, начальное и достигнутое состояния энтропии.

Энтропия есть функция состояния системы, в то время как информация служит функцией описывающей процессы передачи информации (информационные процессы, к ним относятся также получение, хранение и накопление). Если после прохождения информационного процесса энтропия системы не изменилась ($H_1 = H_2$), то полученная системой информация равна нулю (это самый неблагоприятный исход в применении к образовательному процессу). Если следствием прохождения информационного процесса явилось уменьшение энтропии до нуля ($H_2 = 0$), соответственно

$$I = H_1,$$

то происходит получение «полной» информации (это идеальный вариант исхода образовательного процесса). Идеальным вариантом прохождения информационных процессов мешают шумы или помехи.

Информационное пространство (ИП) объекта – это множество всей известной информации о данном объекте. Информационное пространство объективно.

Информационное пространство приобретает особую роль в связи с развитием INTERNET-технологий, а также переводом книг и учебных пособий в электронный вид. В этом смысле электронные носители отлично дополняют бумажные (хотя полностью и не заменяют их).

ИП обладает свойствами структурности и целостности, а значит является системой. Структура ИП включает в себя идентификацию (декомпозиция, определение) объекта, информацию о производстве и применении объекта и т. д. В случае, если сведения об объекте разрозненные, то информационное пространство терпит разрыв в точках неопределенности (в применении к образовательному учреждению такая ситуация соответствует бессистемному знанию, получаемому в ходе неверно организованного образовательного процесса).

Кроме того, учитывая, что информация об

Теория и методика профессионального образования

объекте есть величина аддитивная (накапливаемая), то размеры информационного пространства, по крайней мере, не уменьшаются. Поэтому прогресс в получении информации бесконечен, как и сама информация, содержащаяся в объекте [1].

Поскольку человек – существо с ограниченными возможностями восприятия, его информационные каналы обладают конечной пропускной способностью, следовательно, информация, которую он может получить о каком-либо объекте, также конечна по величине. Отсюда следует объективная необходимость структурировать информационное пространство и вводить дихотомические и трихотомические градации.

Из теории информации известно, что максимальное количество информации можно закодировать, если число равновероятных градаций равно основанию натурального логарифма, равного примерно 2,7, что находится в числовом интервале между 2 (дихотомия) и 3 (трихотомия) [2]. Реально структурность может быть более сложной, поскольку градации обычно не равновероятны.

Итак, в идеале студент под руководством преподавателя на выходе из образовательного процесса должен продемонстрировать полное освоение информационного пространства изученных дисциплин и свободно ориентироваться в нем. Только в этом случае выпускается компетентный специалист (бакалавр или магистр).

В трактовке информационного пространства МДС приобретают особенную прозрачность. В тех случаях, когда мы анализируем один и тот же объект с позиций различных дисциплин (со своими специфическими методами и понятийным аппаратом), то получаем объединение двух информационных подпространств подобно объединению подмножеств в математике. В этом случае информация, добывая средствами одной науки, дополняется информацией от другой науки, и такое сотрудничество крайне полезно, поскольку в результате выигрывают все.

Если объект изучается двумя дисциплинами со схожими методологиями и понятийным аппаратом, то происходит пересечение двух информационных подпространств. Именно в области пересечения двух подмножеств активно проявляются МДС. Поскольку информация из области пересечения может встретиться при изучении как одной дисциплины, так и другой, то на данном этапе освоения информационного пространства студен-

тами можно оптимизировать образовательный процесс во времени.

В любом случае, гностический процесс студента протекает успешнее при условии сопровождения его преподавателем. Именно преподаватель задает вектор, направляющий движение студента по индивидуальной образовательной траектории в информационном пространстве.

Выявление МДС в образовательном процессе так или иначе сводится к решению задачи о нахождении множества понятий, законов, методов наук, являющихся пересечением информационных подпространств этих дисциплин.

Согласно стандарту ГОСТ Р ИСО 9000-2001 под *качеством* будем понимать степень соответствия присущих объекту характеристики требованиям к нему. Так как характеристики требований законодательно регламентированы образовательными стандартами, то успешность образовательного процесса будет зависеть от соответствия характеристик выходящей образовательной продукции критериям качества, задаваемым преподавателем (или принятым в образовательном учреждении). В этом смысле успешность носит субъективный характер. С другой стороны, невозможно предложить полную систему критериев качества образования, которая базировалась бы только либо на объективном, либо на субъективном подходах (принцип дополнительности Н. Бора).

На профессорско-преподавательский состав кафедр в данном случае возлагается ответственность за разработку и внедрение собственных индикаторов качества образовательного процесса.

Особенность организации МДС предметных блоков «Физика» и «Информатика» на соответствующей специальности педагогического вуза состоит в том, что курс «Информатика» начинают читать с первого семестра, а курс общей и экспериментальной физики («Механика») – только со второго. За счет введения корректирующего курса «Элементарная физика» в первом семестре понятийный аппарат обоих блоков студенты к концу первого года осваивают на уровне, необходимом для дальнейшего обучения.

Информатика как дисциплина может использовать для демонстрации своих возможностей информацию, полученную любой наукой, поэтому некоторые дисциплины из блока «Информатика» можно наполнять физическим содержанием. В этот блок входят: «Информатика» и «Программное обеспечение ЭВМ» (1-й, 2-й семестры), «Практикум реше-

ния задач на ЭВМ» (3-й, 4-й семестр), «Компьютерное моделирование» (8-й семестр).

В качестве ведущего метода работы со студентами первого и второго курсов предлагается метод проектов. На первом занятии разъясняется суть метода проектирования, ставится цель, намечаются задачи и конкретные меры по преодолению проблем на пути достижения целей. Далее каждое занятие будет посвящено определенному преподавателем проекту.

При изучении пакетов математических программ (MathCad) студентам предлагается решить задачу о движении тела в вязкой жидкости («Процедура Odesolve») и ряд других чисто физических задач.

При освоении дисциплины «Практикум решения задач на ЭВМ» студенты выполняют проекты по решению задач:

- о скатывании тел разной формы без проскальзывания с наклонной плоскости;
- о движении трех черепах;
- о колебаниях математического маятника в гармоническом и ангармоническом режимах и др.

Во время занятий по дисциплине «Компьютерное моделирование» студенты четвертого курса решают следующие задачи с физическим содержанием:

- об остывании кофе;
- о падении тел;
- о движении тела, брошенного под углом к горизонту;
- о движении планет (законы Кеплера);
- о механических колебаниях;
- о колебаниях в идеальном и неидеальном контурах, резонансе, а также интерференционные и дифракционные задачи волновой оптики.

При изучении дисциплин физического блока особо следует выделить спецкурс по теме «Молекулярный дизайн», который проводится с привлечением программных комплексов, используемых для определения оптимизированной геометрии молекул (длин связей, валентных и двугранных углов выхода связей и т. д.), квантово-химических величин (электрооптических параметров, энергии связи молекулы и пр.), а также визуализации внутримолекулярных движений.

По всем вышеописанным дисциплинам составлены и внедрены тесты как форма промежуточного внутреннего контроля и допуска к экзамену. Тесты построены таким образом, что позволяют оценивать качество освоения

студентами междисциплинарных связей. Успешное прохождение тестового контроля не отменяет обязательного экзамена. Мониторинг освоения дисциплин и входящих в них дидактических единиц происходит не только в конце семестра (зачетная неделя, сессия), но и в течение всего семестра (метод проектов, контрольные работы, промежуточный тестовый контроль). По результатам этого мониторинга делаются выводы о качестве образовательного процесса и росте уровня осведомленности студента на выходе из этого процесса.

В заключение приведем ряд обобщающих замечаний:

- 1) систему МДС для образовательного процесса можно построить на основании формирования информационного пространства;
- 2) МДС эквивалентны пересечению информационных подпространств различных дисциплин;
- 3) необходимо использовать МДС для формирования индивидуальной образовательной траектории студентов в информационном пространстве;
- 4) МДС позволяют оптимизировать временные ресурсы образовательного процесса и таким образом повышать качество высшего образования;
- 5) освоение студентами МДС является одним из критериев качества их образования;
- 6) для эффективного внедрения МДС различных дисциплин необходим непрерывный мониторинг качества образовательного процесса.

Литература

1. Бор, Н. Атомная физика и человеческое познание / Н. Бор. – М.: Иностранная литература, 1961. – 39 с.
2. Голицын, Г.А. Информация – поведение – творчество / Г.А. Голицын, В.М. Петров. – М.: Наука, 1991. – 224 с.
3. Зверев, И.Д. Взаимная связь учебных предметов / И.Д. Зверев. – М.: Знание, 1977. – 215 с.
4. Колмогоров, А.Н. Три подхода к определению понятия «Количество информации»/ А.Н. Колмогоров // Новое в жизни, науке, технике. Сер. «Математика, кибернетика». – № 1. – 1991. – С. 24–29.
5. Сериков, Г.Н. Управление образованием: Системная интерпретация / Г.Н. Сериков. – Челябинск: Изд-во «Факел», 1998. – 664 с.

Поступила в редакцию 20 сентября 2009 г.

МАТЕМАТИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА КАК ЭЛЕМЕНТ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*T.B. Дубынина
Филиал ЮУрГУ в г. Кыштыме*

MATHEMATICAL CULTURE AS AN ELEMENT OF MODERN EDUCATION

*T. Dubynina
The Branch of SUSU in Kyshtym*

Рассматривается роль и место математической культуры в свете тенденций современного образования.

Ключевые слова: математическая культура, тенденции современного образования, преемственность, принцип соответствия, принцип простоты, стандартизация, индивидуализация, психологизация, компьютеризация.

The article is devoted to the role and place of mathematical culture in the light of the tendencies of modern education.

Keywords: mathematical culture, tendencies of modern education, succession, the principle of conformity, the principle of simplicity, standardization, individualization, phychologization, computerization.

В настоящее время в российском обществе происходят глубокие социально-экономические преобразования: страна входит в мировую экономическую систему и мировое образовательное пространство; компьютеризация заняла ведущее положение во всех сферах производства, торговли, финансов; наметилось снижение административного давления на образовательные учреждения. Образование становится сегодня общенациональным приоритетом России, и его развитие идет с учетом общих направлений Болонского процесса.

Содержание образования как предметное поле формирования личности представляет собой комплекс специальным образом отобранных, социально значимых и необходимых знаний, умений и навыков, именуемых в дальнейшем компетенциями, усвоение которых необходимо для развития личности и эффективного включения её в жизнь общества. Для обеспечения высокого качества образования должно произойти смещение акцентов с количественно-затратных показателей на показатели результата: компетентность и обученность.

В настоящее время Министерство образо-

вания и науки РФ приступило к разработке сопоставимых критериев и методологий оценки качества образования, цель которых – согласование требований университетов Европейского Союза и вузов России. В современном научном гуманитарном знании существуют разные концепции содержания образования, отличающиеся трактовкой места и функций человека в мире и социуме. На сегодняшний день технократическая направленность образовательного процесса всё более замещается гуманистической. Следует отметить, что хотя принцип гуманизации является одним из традиционных общепедагогических принципов, на современном этапе развития образования его реализация обеспечивается несколько иными условиями, в первую очередь комплексностью традиционных и новых тенденций функционирования образовательной системы.

Педагогическая практика вооружается новым набором технологий обучения, способствующим реализации новой парадигмы образования и воспитания, которая ставит во главу угла междисциплинарный подход синергетики, объединяющий строгие математи-

ческие и физические модели постижения действительности с наукой об обществе.

В наш век знания устаревают невероятно быстро, так как значительная их часть, которая понадобится специалисту через несколько лет, может быть качественно иной. Это требует постоянной переработки информации и оперативности в управлении, а значит повышается роль системного усвоения знаний будущим специалистом. Вышесказанное обуславливает необходимость разработок новых методов и интенсивных форм обучения как в средней, так и в высшей школе. Нынешнее информационное общество отражает иную стратегическую задачу образования – формирование новых качеств личности: самостоятельность, способность к мировоззренческому выбору и компетентному профессиональному действию, к самоуправлению, самообразованию и воспитанию. На сегодняшний день в практике обучения актуально применение гибких систем образования. Целью таких систем является не формирование завершённого специалиста, а развитие в нём способности к постоянному самостоятельному приобретению информации. Подход к образованию, который не сводится к знаниево-ориентированному компоненту, а предполагает целостный опыт решения жизненных проблем, выполнения ключевых функций, социальных ролей – компетенций, понимается как компетентностный подход. Анализируя применение компетентностного подхода к проектам государственных стандартов высшего образования третьего поколения, Ю.Г. Татур отмечает, что такой переход обеспечит формирование обобщённой модели качества, позволяющей говорить о более широком поле деятельности молодого специалиста, что весьма важно для повышения его мобильности на рынке труда. Поэтому поиск средств развития познавательных творческих способностей в процессе обучения математике является актуальным, что и обуславливает необходимость существенных изменений в математическом образовании студентов.

Требование математизации новых разделов науки неизбежно приводит к обратному влиянию этих разделов на развитие математики и, как следствие, существенно изменяет лицо самой математики. Успех в прикладной науке требует широкой математической подготовки, поскольку только такая подготовка может обеспечить приспособляемость к непрерывно меняющимся типам задач, предъявляемых к решению. Возрастает значение ма-

тематической культуры, составляющей стержень научного знания.

Согласно определению В.Н. Худякова, «математическая культура специалиста – интегральное образование личности специалиста, основывающееся на математическом познании, математической речи и мышлении; отражающее технологию профессиональной деятельности и способствующее переводу её профессионально-математического состава на технологический уровень. С другой стороны, это индивидуально-творческий стиль профессионально математической деятельности, раскрывающий концепцию смысла профессиональной деятельности и творческое воплощение её технологии» [4, с. 33]. Неотъемлемой частью математической культуры являются следующие компетенции: логическое мышление, оперирование абстрактными объектами, корректность в употреблении математических понятий и символов для выражения качественных и количественных отношений.

Один из ведущих исследователей проблем психологии высшего образования А.А. Вербицкий выделил следующие тенденции в образовании, которые проявляются и будут проявляться в разной степени в ближайшем будущем [2, 3]. Попытаемся определить роль и место математической культуры в свете этих тенденций.

Первая тенденция предполагает решение проблемы преемственности не только между школой и вузом, но и между вузом и будущей производственной деятельностью студентов, что ставит задачу моделирования производственных ситуаций в учебной деятельности студентов. По мнению Ю.А. Кустова, преемственность – это категория дидактики, которая отражает закономерность изменения структуры, содержания учебного материала и сочетания методов обучения, направленных на преодоление линейно-дискретного характера процесса обучения, а также способы реализации этих закономерностей в соответствии с целями обучения, развития интеллектуальных способностей молодёжи и её воспитания [1].

Педагогический процесс в средней и высшей школах развивается диалектически, поэтому на каждой ступени он имеет свои особенности и своё проявление преемственности. Внутри одной системы обучения преемственность происходит на одном уровне, где имеют место преимущественно количественные изменения, а при переходе от одной

Теория и методика профессионального образования

системы к другой происходят качественные изменения, приводящие к скачку. Согласно концепции К.Н. Лунгу [1] в процессе обучения математике, особенно на завершающем школьном и начальном вузовском этапах, а также на завершающем вузовском этапе, главное внимание должно быть уделено формированию системных математических знаний по всем математическим темам, разделам и дисциплинам. В основу этой концепции положены классические принципы определения рациональных путей научного поиска в педагогике высшей школы, сформулированные С.И. Архангельским: *принцип соответствия* и *принцип простоты*.

Принцип соответствия заключается в том, что в науке всё новое возникает и развивается на основе ранее созданного. Этот принцип указывает на путь перехода от неполного знания к более полному. На его основе устанавливаются системность, преемственность, последовательность изучения тем, глав, разделов учебного курса.

Принцип простоты указывает на то, что переход от одного уровня сложности к другому, более высокому, следует достигать как можно более простыми средствами. Простота в обучении математике связана с поиском оптимального пути решения возникающих проблем, а сложные задачи, знания и действия необходимо расчленять на более простые элементы.

Исследование процессов самоорганизации в довузовской и вузовской системах обучения способствует поиску и нахождению эффективных управляющих воздействий на соответствующую систему с целью её улучшения. В «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» говорится: «Общеобразовательная школа должна формировать целостную систему деятельности и личной ответственности обучающихся, то есть ключевые компетенции, определяющие современное качество содержания образования» [9, с. 260]. Тогда как задачей высшего профессионального образования является формирование когнитивной компетенции, которая представляет собой готовность к постоянному повышению образовательного уровня, потребность в актуализации и реализации своего личностного потенциала, способность самостоятельно приобретать новые знания и умения, способность к саморазвитию.

Вторая тенденция подразумевает компьютеризацию обучения и неизбежно сопро-

вождающую её технологизацию. Это позволяет создавать и использовать новые модели обучения и проверки результативности усвоения его содержания, например, программируемое обучение. Компьютеризация образовательного процесса во многом расширяет возможности заочного обучения, особенно для лиц, которые по состоянию здоровья не способны посещать образовательные учреждения. Функциональное назначение компьютера в обучении различно по отношению к учащимся и преподавателям. Для преподавателя компьютерная техника является орудием его труда, для студентов – средством их психического развития.

Попытка обучить среднестатистического ученика математике в школе и вузе даёт, мягко говоря, не слишком впечатляющие результаты. Даже студенты старших курсов, прошедшие обширный и фундаментальный курс высшей математики, проявляют поразительную забывчивость при необходимости применения математических методов на практике. В этой связи нельзя недооценивать новое, актуальное, практически полезное и просто увлекательное научное направление – *компьютерная математика*. Это совокупность теоретических, методических, аппаратных и программных средств, обеспечивающих эффективное автоматическое и диалоговое выполнение с помощью компьютеров всех видов математических вычислений с высокой степенью их визуализации. Системы символьной математики вполне могут сыграть роль палочки-выручалочки в облегчении обучения математике большинства учащихся. В этой роли системы широко известны за рубежом и интенсивно развиваются. Нет никаких серьёзных оснований не пользоваться возможностями ПК в аналитических вычислениях и преобразованиях, так как большая часть из них формализована и подчиняется хотя и многочисленным, но формальным правилам. Работа с современными математическими системами увлекает и снимает барьер, существующий у многих при изучении трудных разделов математики. Можно сказать, что она весьма удачно сочетает полезное с приятным, обучая основам математики и правилам работы с современными ПК.

Но не стоит опускать уникальный человеческий разум до уровня, пусть даже самого совершенного компьютера, представляющего собой всего лишь продукт инженерного воплощения – производную от разума [6]. С од-

ной стороны, компьютеры облегчают процесс обучения в смысле повышения оперативности передачи учебной информации, контроля её усвоения, коррекции разного рода отклонений в обучении. С другой – чрезмерное увлечение компьютерами, неумелое их применение может стать источником потери познавательных интересов, лености мышления и других нежелательных последствий у обучающихся. Массовая компьютеризация обучения началась практически без предварительного изучения влияния компьютера на человека, его развитие. Каких последствий будет больше, положительных или негативных, покажут будущие исследования и опыт массового применения компьютеров в обучении, но уже сейчас очевидно, что в процессе компьютеризации формируется социально-информационная компетенция – владение информационными технологиями и коммуникативная компетенция – навыки устного и письменного общения на разных языках, в том числе и компьютерного программирования.

Третья тенденция – переход от «школы воспроизведения» к «школе мышления» включает элементы проблемности, научного поиска, широкое использование резервов самостоятельной работы учащихся и соотносится с переходом от жёстко регламентированных контролирующих способов организации учебного процесса к развивающим и активизирующим креативность учащихся. Особое значение в современной модели образования имеет образование личности обучающегося посредством развития творческой мыслительной деятельности, усиления *проблемности* обучения, воспитания самостоятельности и активности, гибкости и устойчивости. Проблемный метод связан с мотивацией учения. А.М. Матюшкин [7] утверждает, что процесс усвоения осуществляется не мышлением самим по себе, а думающей личностью с присущими ей способностями и интересами, потребностями и определяющими мотивами поведения.

На сегодняшний день достаточно чётко выражена потребность в специалистах, обладающих высоким творческим потенциалом, умением системно ставить и решать различные задачи. Творчество как важнейший механизм приспособления в более широком плане можно рассматривать не только как профессиональную характеристику, но и как необходимое личностное качество, позволяющее человеку адаптироваться в быстро меняющихся

социальных условиях и ориентироваться во всё более расширяющемся информационном поле. Формирование такого качества невозможно без сформированной *математической культуры*, оно требует системного подхода и может успешно реализовываться на всех ступенях образования с учётом возрастных и индивидуальных особенностей личности.

Ещё в XVII в. Лейбниц выступил с предложением заменить содержательные рассуждения исчислением на основе математики, чтобы с помощью арифметики и алгебры достичь удивительного искусства в открытиях и найти анализ, который в других областях дал бы нечто подобное тому, что алгебра дала в области чисел. Будучи наукой о количественных отношениях и пространственных формах, абстрагированных от их конкретного содержания, математика разработала и применила на деле конкретные методы отвлечения формы от содержания и сформулировала правила рассмотрения формы как самостоятельного объекта в виде чисел, величин множеств и математических структур, оперирование с которыми подчиняется арифметическим и алгебраическим законам. Это упрощает, облегчает и ускоряет процесс познания, позволяет глубже выявить внутреннюю логическую связь между объектами, от которых абстрагирована форма, вычленить исходные положения, приучает к точности и строгости суждений. При этом математика на своем примере учит, что можно рассматривать не только непосредственно абстрагированные количественные отношения и пространственные формы, но и логически возможные, т. е. такие, которые выводят по логическим правилам из ранее известных отношений и форм. Она дает образец дедуктивного построения теории, чему может поучиться любая наука, использующая как индуктивный, так и дедуктивный пути познания. В математике обстоятельно разработаны выводы из посылок, выявлены пути образования идеализаций, т. е. понятий, в которых отражены идеальные объекты, которые в реальном мире не существуют, но имеют в нем свой прообраз. Математика первой применила широко распространяющийся в наши дни аксиоматический метод построения теории и сформулировала требования к любой аксиоматической системе (непротиворечивость, независимость ее аксиом и полноту). Аксиоматический метод облегчает организацию и систематизацию научного знания. Математика, являясь методом формирования

Теория и методика профессионального образования

количественных отношений, дает и аппарат для построения теории и для решения задач. «Значение математики, – пишет академик А. Александров, – состоит именно в том, что она оказывается методом, своего рода «идеальной техникой», создающей аппарат для других наук» [8, с. 332].

В свете этого математическая культура предполагает компетентность, то есть способность использовать такую «технику» при решении проблемных задач.

Четвёртая тенденция – создание предпосылок для развития активности, инициативы и творчества участников образовательного процесса (учащихся и педагогов), широкое привлечение общественности к управлению образованием.

Одна из отличительных особенностей современной системы образования – переход от государственного к государственно-общественному управлению образованием, основная идея которого состоит в том, чтобы объединить усилия государства и общества в решении проблем образования, предоставить учителям, учащимся и родителям больше прав и свобод в выборе содержания, форм и методов организации учебного процесса, различных типов образовательных учреждений. Выбор прав и свобод делает человека не только объектом образования, но и его активным субъектом, самостоятельно определяющим свой выбор из широкого спектра образовательных программ, учебных заведений, типов отношений. Для современного состояния системы управления образованием наиболее характерен процесс децентрализации, т. е. передача ряда функций и полномочий от высших органов управления низшим, при которой федеральные органы разрабатывают наиболее общие стратегические направления, а региональные и местные органы сосредотачивают усилия на решении конкретных финансовых, кадровых, материальных, организационных проблем. При этом должна сохраняться *тенденция стандартизации* содержания образования, характерная для современной международной практики образования и вызванная необходимостью создания единого уровня общего образования независимо от типа образовательного учреждения. Она понимается как система основных параметров, принятых в качестве государственной нормы образованности, отражающей общественный идеал и учитывающей возможности личности для достижения этого идеала.

В настоящее время ещёрабатываются стандарты образования по направлениям и специальностям. Для каждого направления должен быть определён тот минимум, ниже которого опуститься нельзя. Это относится как к объёму математического материала, так и к качеству усвоения, включающему в себя уровень строгости и уровень обоснованности. Объём материала и уровень строгости определяют уровень математической культуры направления или специальности, который напрямую зависит от условий применения соответствующих знаний профессионалом, специалистом. Это повлечёт необходимость разработки новых программ, в том числе и по высшей математике, для вузов, предусматривающих воспитание достаточно высокой *математической культуры*, привитие навыков современных видов математического мышления, использование математических методов и основ математического моделирования в практической деятельности, что будет способствовать формированию совокупности профессиональных качеств личности, обеспечивающих эффективную реализацию компетенций – компетентности [10, с. 4].

Пятая и шестая тенденции относятся к организации взаимодействия обучающегося и преподавателя и отмечают необходимость переноса акцента «с обучающей деятельности преподавателя» на «познающую деятельность студента».

Их можно условно разделить на тенденцию *индивидуализации* и *психологизации*, хотя они взаимосвязаны и взаимопроникаемы.

Индивидуализация рассматривается как усиление традиционного дидактического принципа необходимости индивидуального подхода. Реализация этого принципа проявляется в организации лично-деятельностного подхода в образовании. Появление такого комплексного, системного подхода к воспитанию и обучению обусловлено назревшим кризисом существующей системы образования. Особенностью такого подхода является рассмотрение процесса обучения как специфической формы субъектно-объектных отношений между педагогом и учеником. В самом названии подчёркивается взаимосвязь двух его основных компонентов: личностного и деятельностного.

Личностный подход предполагает, что в центре обучения находится обучающийся с его индивидуально-психологическими, возрастными, половыми, национальными осо-

бенностями. В рамках этого подхода обучение должно строиться с учётом индивидуальных особенностей и «зоны ближайшего развития» ученика, что и проявляется в содержании учебных программ, формах организации учебного процесса и характере общения.

Суть деятельностного компонента заключается в том, что образование способствует развитию личности только в том случае, если оно побуждает к деятельности. Значимость деятельности и её результата влияет на эффективность овладения человеком общечеловеческой культурой. При планировании учебной деятельности необходимо учитывать не только общие характеристики деятельности (предметность, субъектность, мотивированность, целенаправленность, осознанность), но и её структуру (действия, операции), и компоненты (предмет, средства, способы, продукт, результат). Выделение каждого из рассмотренных компонентов личностно-деятельностного подхода условно, так как они неразрывно связаны между собой в силу того, что личность всегда выступает субъектом деятельности, а деятельность определяет развитие её как субъекта.

Обучение математике достигает цели только тогда, когда удается сформировать инициативную, творческую личность, способную не только решать поставленные кем-то задачи, но и самостоятельно формулировать новые задачи, что ценится гораздо выше. Функции преподавателя математики: ставить студента в позицию активного деятеля, всемерно раскрывать его потенциальные возможности, изучать его личное своеобразие, то есть способствовать формированию социальной компетенции.

Психологизация современного образовательного процесса отражает не только повышение социального интереса к психологии (что характерно в периоды социальных кризисов), но и изменение самой формулировки педагогических задач. Кроме задачи формирования компетенций, перед педагогом стоит задача развития мыслительных способностей, позволяющих ученику получать их. Если формирование поля компетенций – это педагогическая задача, то формирование мыслительных свойств – это психологопедагогическая задача. Для её решения необходимо проведение специальных исследований, результаты которых помогли бы более качественно реализовать тенденцию к практической интеграции педагогики и психологии.

Преподаватель должен переориентироваться и перейти от формирования прямых стандартных компетенций на деятельность по проектированию и организации образовательных процедур, которые способствуют развитию индивидуальных качеств личности. Формирование математической культуры – закономерность учебного математического процесса в современном вузе [1], более того, математическую культуру можно рассматривать как некую компетентность.

Математическая культура – это необходимый элемент современного образования [4]. Она включает в себя ясное понимание необходимости математического образования в общей подготовке специалиста, в том числе выработку представления о роли и месте математики в современной цивилизации и мировой культуре. Все развитие современной математики, естественных и гуманитарных наук, подтвердило ведущую роль математики в системе человеческих знаний. Результаты и методы математики всё глубже проникают в самые разнообразные области научного знания, а также экономики, техники. Философ и логик Г. Клаус утверждает, что слишком сложную проблему нельзя решить без помощи математики и, вообще, что сегодня никто не может сказать, где лежат границы этого универсального процесса «математизации». Но математическое изучение сложных процессов не есть простое применение к ним готового математического аппарата, а сложный процесс проникновения науки во всё более глубокую сущность явлений живого и социального и одновременного формирования нового, адекватного предмету исследования, математического языка.

В связи с этим своевременным и важным является рассмотрение теоретических и практических вопросов обучения, повышение качества математического образования, результатом чего станет развитие математической культуры будущего специалиста как составляющей его общей профессиональной культуры.

Литература

1. Лунгу, К.Н. Систематизация приёмов учебной деятельности студентов при обучении математике: монография / К.Н. Лунгу. – М.: КомКнига, 2007. – 424 с.

Теория и методика профессионального образования

2. Григорович, Л.А. Педагогическая психология: учеб. пособие / Л.А. Григорович. – М.: Гардарики, 2003. – 314 с.
3. Орехова, В.А. Педагогика в вопросах и ответах: учеб. пособие / В.А. Орехова. – М.: КНОРУС, 2006. – 200 с.
4. Худяков, В.Н. Формирование математической культуры у учащихся профессиональных учебных заведений: монография / В.Н. Худяков. – Челябинск: Изд-во ЧППУ «Факел», 1997. – 232 с.
5. Спутник исследователя по педагогике / сост.: А.М. Баскаков, Ю.Г. Соколова. – Челябинск: Изд-во ООО «Полиграф-мастер», 2008. – 600 с.
6. Скворцов, В.В. Нескучные вычисления: кн. для учащихся / В.В. Скворцов. – М.: Просвещение, 1999. – 223 с.
7. Матюшкин, А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А.М. Матюшкин. – М.: Педагогика, 1972. – 207 с.
8. Кондаков, Н.И. Логический словарь-справочник / Н.И. Кондаков. – М.: Наука, 1976. – 717 с.
9. Концепция модернизации российского образования до 2010 года // Народное образование. – 2002. – № 4.
10. Белкин, А.С. Компетентность. Профессионализм. Мастерство / А.С. Белкин – Челябинск: ЮУКИ, 2004. – 210 с.

Поступила в редакцию 22 сентября 2009 г.

ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ СРЕДСТВАМИ ИМИТАЦИОННОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ

V. M. Ius

Челябинский монтажный колледж

INCREASING OF THE QUALITY OF SPECIALISTS' TRAINING OF SOCIAL AND ECONOMIC PROFILE BY MEANS OF SIMULATION MODELING

V. Ius

Chelyabinsk Assembly College

Рассматривается нестандартный подход к практической подготовке специалистов социально-экономического профиля средствами имитационного моделирования: основные понятия и сущность подхода, цель применения, пути реализации, результат применения подхода для данного исследования.

Ключевые слова: качество профессиональной практической подготовки специалистов социально-экономического профиля, имитационное моделирование, образовательный деловой центр, учебно-тренировочная фирма.

The article is devoted to the nonstandard approach to practical training of specialists of social and economic profile by means of simulation modeling. It gives the main concepts and the essence of the approach, the aim of application, ways of implementation and the result of putting into practice the given research.

Keywords: quality of professional practical training of specialists of social and economic profile, simulation modeling, educational business centre, educational and training firm.

Реформирование российского образования призвано сблизить его с европейским сообществом с целью интеграции в общеевропейскую систему образования, поскольку в сентябре 2003 г. Российская Федерация официально присоединилась к Болонскому процессу.

Главной задачей российской образовательной политики в настоящее время является обеспечение качества современного образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства.

В нашем исследовании рассмотрены проблемы повышения качества профессиональной подготовки специалистов социально-экономического профиля, поэтому необходимо определить само понятие «качество образования». Анализ литературы дает возмож-

ность понять, что мы имеем дело с определенной величиной, которую можно и нужно измерять. В последнее время издается много литературы, касающейся качества образования, каждый автор определяет это понятие по-своему. Несмотря на некоторые отличия в трактовке этого понятия, разница их не принципиальна.

Достаточно кратко, но емко определяет это понятие Д.Ш. Матрос: «Под **качеством образования** будем понимать соотношение цели и результата, меру достижения цели». Из этого определения следует, что мы должны «научиться измерять в одинаковых единицах: 1) цель, поставленную перед учебным заведением (школой); 2) результат, достигнутый этим учебным заведением (школой)» [7, с. 8].

В новой версии международных стандартов качества ИСО 9000:2001 дано такое определение качества: «**качество** – это степень

Теория и методика профессионального образования

соответствия присущих характеристик требованиям» [8, с. 10].

Соответствие качества оказываемой образовательной услуги требованиям международных стандартов – необходимое условие «выживания» любого профессионального учебного заведения.

Мы разделяем точку зрения Д.Ш. Матроса, поэтому в дальнейшем будем придерживаться его определения качества.

Основной целью профессионального образования является подготовка квалифицированного специалиста соответствующего качества. Он должен быть конкурентоспособным на рынке труда, то есть компетентным, ответственным, свободно владеющим своей профессией и ориентированным в смежных областях деятельности, способным к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готовым к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности.

В середине 90-х гг. прошлого столетия на рынок труда была выпущена огромная «армия» специалистов социально-экономического профиля, поскольку они были очень востребованы в зарождающейся новой экономике. Готовили специалистов по-старому, традиционно не обращая внимания на требования работодателей. Таким специалистам требовалась серьезная «доводка» до необходимого профессионального уровня, поскольку самостоятельно они практически работать не могли. Очень немногие выпускники тех лет остались верны избранной профессии бухгалтера, финансиста, юриста, менеджера, маркетолога.

Одна из проблем профессиональной подготовки специалистов социально-экономического профиля связана с противоречием между теоретическим и предметным характером обучения и практическим межпредметным характером реальной профессиональной деятельности.

Анализ качества подготовленности специалистов социально-экономического профиля свидетельствует о том, что выпускники ССУЗа не всегда способны использовать в профессиональной деятельности полученные при обучении теоретические знания. Отсутствие в процессе обучения логических и практических взаимосвязей между приобретенными знаниями и умениями не позволяет студентам эффективно использовать их в процессе труда. Неслучайно характерная оценка

качества подготовки специалистов нередко звучит так: «Все по частям знают, а работать не могут».

Профессиональная практическая подготовка, во-первых, должна быть полной, чтобы готовить к выполнению всех основных профессиональных функций, во-вторых, – целостной – готовить к выполнению не только отдельных операций, но и к деятельности в целом, от начального этапа до анализа результатов.

Сделать это традиционными методами обучения не представляется возможным, значит надо экспериментировать, искать и внедрять инновационные технологии обучения, направленные на развитие творческих способностей личности, повышая тем самым ее профессиональную компетентность и, следовательно, адаптируемость к любым новым условиям, которые диктует рынок труда.

Под технологией обучения будем понимать способ реализации содержания обучения, предусмотренного учебными программами, включающий в себя систему форм, методов и средств обучения, благодаря которым обеспечивается наиболее эффективное достижение тех или иных поставленных целей.

Одним из нестандартных подходов к практической подготовке специалистов явилось использование имитационного моделирования будущей профессиональной деятельности в учебном процессе. Имитационное моделирование – уникальный способ, который позволит повысить качество практической подготовки будущих специалистов социально-экономического профиля путем «погружения» студентов в почти настоящую профессиональную среду, при этом используется не реальная профессиональная деятельность, а ее упрощенный вариант, т. е. модель.

Необходимость построения модели профессиональной деятельности диктуется рядом обстоятельств. Во-первых, такая модель дает студентам представление о целостном содержании будущей профессиональной деятельности, ее внутренней структуре, взаимосвязи и взаимозависимости ее элементов. Во-вторых, разработка такой модели позволяет объединить информацию об отдельных сторонах профессиональной деятельности, распределенную в разных учебных дисциплинах, и уже тем самым создает возможности для систематизации, исключения дублирования, выявления недостающего материала.

В основе практического осуществления имитационного моделирования профессиональной деятельности в образовательном процессе лежит разработка модели профессиональной деятельности, предполагающая:

- во-первых, вычленение всех составляющих элементов будущей профессиональной деятельности, установление их полного состава;
- во-вторых, определение значимости этих составляющих для нормального протекания процесса;
- в-третьих, установление взаимосвязей между ними, характеризующих структуру целостной деятельности.

Заданные ориентиры позволяют получить ответы на многие вопросы, возникающие в процессе организации образовательного процесса. Во-первых, даст студентам правильное и полное представление о целостной профессиональной деятельности и, во-вторых, позволит им в процессе обучения овладеть способами (действиями, операциями) будущей профессиональной деятельности настолько полно, что обеспечит безболезненный переход к реальному выполнению своих трудовых обязанностей (профессиональных функций).

Студент осваивает новую для него деятельность, – от простых элементов к более сложным, и наконец, переходит к овладению полноценной профессиональной деятельностью.

Есть два способа накопить опыт:

- первый, – метод проб и ошибок в реальной деятельности, цена неверного решения в данном случае велика;
- второй способ – проиграть различные стратегии в имитационном режиме реальной ситуации и только потом принимать различные решения и совершать определенные действия в реальности.

Разумеется, второй путь предпочтительнее, потому что человек в имитационном поле является человеком действующим, проиграв ситуацию, он приобретает опыт, а значит, он совершает осмысленные шаги на пути к поставленной цели.

Создание имитационного поля дает возможность «поиграть» в деятельность либо предпринимателя, либо бухгалтера, либо менеджера или любой другой профессии, столкнуться с проблемами, возникающими в реальной жизни, и попробовать их решить, но в этом случае цена неверного решения будет минимальной.

Таким образом, в результате деятельности студента в имитационной среде формируется специалист, способный применить полученные знания и практические навыки в реальной сфере деятельности.

Кроме того, студент может понять и осознать суть избранной профессии, получив навыки практической работы. Все это в будущем позволит ему быть востребованным и конкурентоспособным на рынке труда.

В нашем колледже было создано такое имитационное поле, которое получило название – «Образовательный деловой центр» (ОДЦ). Главной целью создания ОДЦ является обеспечение высокого уровня практической профессиональной подготовки студентов социально-экономического профиля.

Постановка целей – дело важное, но не менее важно определить пути реализации проекта. Мы не будем останавливаться на материальных аспектах, хотя они тоже весомы, поскольку наш экспериментальный проект достаточно дорогой.

Проблема формирования ОДЦ решалась поэтапно.

I этап – первичная генерация имитационной среды, в процессе которой требовалось определить структуру ОДЦ и назначение каждого подразделения.

II этап – определение кадрового состава, требовалось подобрать сотрудников следующих категорий: рабочая сценарная группа, тренеры, консультанты, сотрудники учебно-тренировочных фирм (УТФ). Учебные фирмы управляются студентами и моделируют реально действующие предприятия (фирмы) следующим образом: внутренние производственные процессы осуществляются фиктивно; а документооборот, задачи по менеджменту, маркетингу, бухгалтерскому учету, анализу хозяйственной деятельности – реально.

На данном этапе сложностей было гораздо больше, поскольку требовалось каждому будущему участнику эксперимента объяснить суть ОДЦ в целом и его персональную роль. Каждая УТФ представляла ту или иную специальность, поэтому важно было правильно подобрать и распределить роли студентов разных специальностей. Роли студентов распределялись так: директор УТФ – представитель специальности; заместитель директора – менеджер; главный бухгалтер – бухгалтер.

Тренеров лучше подбирать из состава преподавателей, поскольку они умело работают со студентами. Консультантов необходимо при-

Теория и методика профессионального образования

влекать из реальной работающей среды. Что касается состава рабочей сценарной группы, то в ней должны быть и тренеры, и консультанты. Кроме того, что рабочая сценарная группа разрабатывает стратегию деятельности каждой УТФ, она должна разработать план работы ОДЦ на текущий учебный год.

III этап – разработка первичного сценария деятельности каждой фирмы. Этот сценарий будет являться фундаментом начала деятельности каждой фирмы. В дальнейшем сотрудники УТФ должны взять инициативу в свои руки и продумывать самостоятельно хозяйственную деятельность.

IV этап – подготовка сотрудников ОДЦ к реальной деятельности. Предполагает проведение деловых игр: «Учреждение фирмы», «Бизнес-планирование», «Начало ведения бухгалтерского учета», «Разработка организационной структуры фирмы».

V этап – начало ведения самостоятельной хозяйственной деятельности УТФ.

Ведение самостоятельной деятельности не означает, что за работой УТФ не должно вестись никакого контроля. Он должен быть неявным большей частью, иначе у студентов будет утрачена потребность в самостоятельном принятии решений, поскольку они очень быстро поймут удобство работы по чужим советам.

Более восьми лет работает ОДЦ, давая возможность сформировать те профессиональные компетенции, которые позволяют выпускникам быть конкурентоспособными на рынке труда.

В 2003 году этот проект получил заслуженную награду на выставке «Образовательная среда – 2003», которую ежегодно организует ВВЦ (раньше это был ВДНХ), г. Москва.

Главный вывод по итогам достигнутых результатов работы ОДЦ оптимистичен – созданная обучающая система, точнее сказать, новая оригинальная педагогическая технология жизнеспособна, дает хорошие результаты, то есть позволяет формировать необходимые

профессиональные компетенции, значит, необходимо ее развивать и дальше.

Литература

1. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. – М.: Высш. шк., 1991. – 205 с.
2. Вербицкий, А.А. Психолого-педагогические особенности деловой игры как формы знаково-контекстного обучения / А.А. Вербицкий // Игровое моделирование: методология и практика / отв. ред. И.С. Ладенко. – Новосибирск: Наука, 1987. – С. 78–100.
3. ГОСТ Р ИСО 9000 : 2001. Системы менеджмента качества. Основные положения и словарь. – Введ. 2002-01-01. – М.: Изд-во стандартов, 2001. – 39 с.
4. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального образования: учеб. пособие / Э.Ф. Зеер. – М.; Воронеж, 2003. – 480 с.
5. Иус, В.М. Актуальные проблемы качества среднего профессионального образования: материалы гор. науч.-практ. конф. (Челябинск, 13 июня 2001 года) / В.М. Иус. – Челябинск: Околица, 2001 – С. 61–65.
6. Матрос, Д.Ш. Управление качеством образования на основе новых информационных технологий и образовательного мониторинга. -2-е изд., испр. и доп. / Д.Ш. Матрос, Д.М. Полев, В. Н. Мельникова. – М.: Педагогич. общество России, 2001. – 128 с.
7. Панфилова, А.П. Игровое моделирование в деятельности педагога / А.П. Панфилова. – М.: Академия, 2006. – 368 с.
8. Тубер, И.И. Имитационное моделирование практической деятельности как действенное средство повышения качества профессиональной подготовки студентов: сб. науч. ст. / И.И. Тубер, В.М. Иус. – Челябинск, 2001. – Вып. 6. – С. 120–130.
9. Тубер, И.И. Управление качеством подготовки специалистов в учреждении среднего профессионального образования: дис. ... канд. пед. наук / И.И. Тубер. – Челябинск, 2004. – 176 с.

Поступила в редакцию 8 октября 2009 г.

ОСНОВАНИЯ РАЗРАБОТКИ МЕТОДИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ ПРОЦЕССА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА

А.В. Гришин, С.А. Махновский***

**Челябинский автотранспортный колледж,*

***Магнитогорский профессионально-педагогический колледж*

GROUND OF METHODIC MODEL DEVELOPMENT OF THE COLLEGE STUDENTS' PROFESSIONAL TRAINING PROCESS

A.V. Grishin, S.A. Makhnovsky***

**Chelyabinsk Motor Transport College*

***Magnitogorsk Professionally Pedagogical College*

Процесс профессиональной подготовки студентов колледжа рассматривается на методическом уровне. Для этого с учетом требований комплекса методологических подходов (системного, деятельностиного, программно-целевого и личностного) определяются содержательно-функциональные компоненты методической модели процесса профессиональной подготовки студентов в условиях колледжа, а также педагогические условия.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, методическое обеспечение профессиональной подготовки, методическая модель.

The college students' professional training process is looked upon from the methodic side. For this purpose taking into account the requirements of the methodological approaches (system, activity, special purpose program, personal) content-functional components of methodic model of the college students' professional training process are determined, pedagogical conditions are also specified.

Keywords: professional training, methodic assistance of professional training, methodic model.

Решение проблемы обеспечения качества профессиональной подготовки студентов может быть осуществлено при комплексном преобразовании различных сторон деятельности средних образовательных учреждений – содержательной, методической, организационной, материальной обеспеченности. При этом мы считаем целесообразным рассмотреть различные аспекты качества профессиональной подготовки студентов, такие как развитие профессиональной конкурентоспособности, экономическое образование, формирование позитивно-ценостного отношения студентов к профессии и т.п.

Профессиональная подготовка специалистов в колледже в целом должна обеспечивать формирование и развитие комплекса способ-

ностей личности студентов. В соответствии с данным подходом педагогический процесс в образовательных учреждениях среднего профессионального образования должен быть направлен на удовлетворение во взаимосвязи интересов государства, общества, личности и предприятий-заказчиков. Эта взаимосвязь требует изменения содержания профессиональной подготовки и создания соответствующих условий обучения и воспитания, а также учета индивидуальных особенностей, уровня развития личности студентов. Профессиональная подготовки в колледже должна обеспечивать подготовку квалифицированных специалистов по всем основным направлениям и сферам производства.

Важной проблемой является разработка

Теория и методика профессионального образования

модели профессиональной подготовки студентов в колледже, обеспечивающей на основе различных видов деятельности развитие их профессиональной конкурентоспособности, мобильности, готовности к будущей профессиональной деятельности и т.д. Мы имеем в виду учебную, познавательную, учебно-профессиональную и трудовую деятельность студентов.

В связи с этим главными задачами деятельности учреждения профессионального образования являются:

- совершенствование процесса профессиональной подготовки специалистов с учетом требований современной науки, практики и экономики;
- повышение образовательного и культурного уровня преподавателей, создание условий для их всестороннего творческого развития;
- повышение образовательного уровня студентов, создание условий для их разностороннего творческого развития.

Профессиональная подготовка рассматривается нами как целостный процесс обучения и воспитания личности будущего специалиста – студента колледжа. Результатом этого процесса является личность, владеющая комплексом знаний, умений и навыков профессионального уровня, обладающая комплексом качеств, способствующих активному выполнению профессиональной деятельности, а также развитию личности. Мы пришли к выводу, что повышению эффективности профессиональной подготовки студентов колледжа, определению основных направлений ее совершенствования способствует представление содержания профессиональной подготовки в виде методических моделей и их реализация на основе информационно-образовательных технологий.

Мы исходили из того, что при разработке методической модели необходимо учитывать общую структуру модели, которая отражает процесс развития студентов в ходе их профессиональной подготовки в колледже. Она представлена как сложная, динамическая система, в которой можно выделить ряд структурных компонентов. Такая модель основана на двух информационно-образовательных технологиях: технологии контекстного обучения и технологии модульного обучения. Важно то, что эти технологии не просто используются в процессе профессиональной подготовки студентов, а интегрируются в целостной методической модели.

Сущность контекстного обучения студентов определяется как подчинение цели профессиональной подготовки содержанию профессиональной деятельности выпускников вуза или колледжа.

«Сущность модульного обучения состоит в том, что обучающийся более самостоятельно или полностью самостоятельно может работать с предложенной ему индивидуальной учебной программой, включающей в себя целевую программу действий, банк информации и методическое руководство по достижению поставленных дидактических целей. При этом функции педагога могут варьироваться от информационно-контролирующей до консультационно-координирующей» [3, с. 104].

Отличие модульного обучения от традиционного мы, как и другие исследователи, видим в следующем:

1) содержание обучения представляется в законченных, самостоятельных комплексах – модулях, одновременно являющихся банком информации и методическим руководством по его усвоению;

2) взаимодействие преподавателя и студента в учебном процессе осуществляется на принципиально иной основе – с помощью модулей обеспечивается осознанное самостоятельное достижение обучающимся определенного уровня предварительной подготовленности к каждой педагогической встрече;

3) модульное обучение требует неизбежного соблюдения паритетных субъект-субъектных взаимоотношений между педагогом и обучающимися в учебном процессе [3, с. 104].

Определение контекста профессиональной подготовки оказывается важным при определении цели профессионального образования студентов в целом.

Основными компонентами любой методической модели являются: целевой (образовательный заказ, цели и задачи профессиональной подготовки), содержательный (содержание учебных дисциплин), деятельностный (учебная, учебно-профессиональная и трудовая деятельности), компонент организационно-педагогических условий, результативный (личность специалиста – выпускника колледжа, обладающая качествами конкурентоспособной личности). Поэтому рассматривая процесс профессиональной подготовки студентов как сложную, многоуровневую систему, мы выделили в нем следующие основные компоненты: цель – содержание – организационные формы – методы – результат.

При этом в качестве основания методической модели мы учитываем положения ряда методологических подходов. Это определяется тем, что процесс профессиональной подготовки студентов является сложноорганизованной системой. Разработка методической модели данного процесса осуществляется нами с позиций системного, деятельностного, программно-целевого, личностно-ориентированного подходов.

Системный подход дает возможность рассмотреть предмет нашего исследования как совокупность взаимосвязанных компонентов, которые образуют определенную целостность, устойчивость и его внутреннюю организацию. Основные требования системного подхода к разработке методической модели процесса профессиональной подготовки студентов колледжа выражены в следующих разработанных нами концептуальных положениях:

- всякая деятельность студентов, в том числе учебная, трудовая, познавательная и др., носит системный характер, системообразующим элементом системы является цель;

- все виды деятельности включают мотив, потребность, цель, действия, операции, условия деятельности, результаты;

- процесс профессиональной подготовки студентов обеспечивается взаимосвязанной обучающей деятельностью преподавателя и учебной, учебно-профессиональной и трудовой деятельностью студентов, представляющей устойчивую взаимосвязь целевого, содержательного, операционально-действенного, стимулирующе-мотивационного и оценочно-результативного компонентов.

Использование системного подхода в нашем исследовании позволяет четко определить методическую составляющую модели профессиональной подготовки студентов на основе их деятельности в колледже, но с учетом также требований других подходов. В частности с учетом требований программно-целевого подхода, суть которого заключается в том, что при решении задач планирования и организации процесса профессиональной подготовки студентов осуществляется интеграция целей, сроков, организации и исполнения всех видов деятельности, в том числе и трудовой. Программно-целевой подход представляет собой конкретизацию системного подхода. Данный подход исследователи определяют как способ постановки целей и задач, направленных на высокие конечные результаты [5].

Данный вывод для нашего исследования

является весьма существенным, так как в этом случае актуальным становится деятельностный подход, который предполагает профессиональную подготовку студентов на основе различных видов их деятельности – учебной, учебно-познавательной, учебно-профессиональной, профессиональной деятельности. В рамках данного подхода акцент делается на личность и ее деятельность. Выполнение требований этого подхода предполагает разработку и реализацию такой модели, которая обеспечит развитие будущего специалиста в его деятельности.

В рамках личностного подхода основное внимание уделяется высокому уровню интеграции личностной позиции будущего специалиста, его качеств, профессиональных знаний и умений, которые соответствуют цели профессиональной подготовки и формирования личности специалиста. Суть этого подхода заключается в выявлении актуальных, востребованных свойств личности современного специалиста и в учете этих свойств при разработке модели его подготовки в системе среднего профессионального образования.

Субъективность профессиональной подготовки состоит в том, что она осуществляется непосредственно познающим объектом, цель и мотив зависят от самого индивида и уровня его индивидуального сознания (самосознания). Рефлексивные процессы направлены на развитие самосознания, на осмысливание и ориентацию действий субъекта (интеллектуальная рефлексия), на самоорганизацию, движение через самопознание и самоанализ себя, своего состояния, своей мыслительной деятельности, целостного «Я» (личностная рефлексия) и через осмысливание (анализ) человеком личности и деятельности партнера по совместной деятельности, взаимоотображения субъектами друг друга (межличностная рефлексия). Самосознание стимулирует активность и опосредует формирование внутренних мотивов и ценностей.

Таким образом, совокупность положений подходов в целом, а также каждый подход самостоятельно позволяют нам определить общие положения разработки методической модели профессиональной подготовки студентов на основе их деятельности:

- а) необходимо рассмотрение подготовки специалистов как системы с учетом всех факторов, обеспечивающих эффективное их развитие;

- б) необходима разработка личностного аспекта системы подготовки специалистов,

Теория и методика профессионального образования

учета интересов, склонностей студентов, их потенциальных возможностей;

в) профессиональная подготовка студентов и формирование личности будущего специалиста должны осуществляться через организацию различных видов деятельности – учебной, учебно-познавательной, учебно-профессиональной, трудовой и др.;

г) модель должна учитывать и обеспечивать реализацию четкой программы профессиональной подготовки студентов, жестко ориентироваться на определенное качество подготовки и гарантированный результат.

С учетом указанных положений мы приходим к выводу, что системообразующим компонентом методической модели должен быть результат профессиональной подготовки каждого студента как будущего специалиста. Определение его содержания невозможно дать без уточнения содержания целевого компонента методической модели.

Целевой компонент включает в себя социальный заказ, цели и задачи профессиональной подготовки в целом в системе. Например, развитие профессиональной конкурентоспособности является одной из задач. Мы принимаем следующую совокупность задач модели, конкретизирующих общую цель профессиональной подготовки студентов:

а) обеспечить осознание студентами значимости собственной деятельности, своей индивидуальности и своих возможностей; создать условия студентам осмыслять и творчески применять теоретические знания в практической деятельности; изучать и творчески использовать профессиональный опыт; ставить, анализировать и творчески решать проблемы и задачи;

б) обучать студентов непосредственному взаимодействию с людьми как творческому процессу;

в) обеспечивать ориентацию студентов на профессиональную деятельность как на творческий процесс;

г) развивать общую эвристическую направленность к конкретным явлениям;

д) выбирать навыки постоянного целенаправленного совершенствования методов собственной работы [7, с. 82–83].

При определении или выборе целей профессиональной подготовки мы учитывали ряд общих требований:

- единство долгосрочного и краткосрочного планирования;
- единство целевой установки и условий реализации;

– осуществление принципа сочетания государственных и общественных начал;

– обеспечение комплексного характера прогнозирования;

– стабильность и гибкость планирования на основе прогнозирования [6, с. 23].

Содержательный компонент методической модели зависит от целей и задач профессиональной подготовки и определяет содержание обучения и деятельности студентов колледжа.

Содержательный компонент методической модели профессиональной подготовки студентов на основе деятельности представляет собой системное явление, пронизанное специфическими, характерными для образования взаимодействиями, которые включают накопленные участниками: систему знаний, умений, навыков; познавательный и культурный потенциал; формы, методы и средства обучения; формы и методы организации самостоятельной работы [5, с. 17].

Реализация содержательного компонента позволяет нам активизировать деятельность студентов в течение всего процесса профессиональной подготовки, внутри каждой дисциплины обеспечить получение профессиональных знаний, формирование умений и навыков, необходимых будущему конкурентоспособному специалисту.

Мы придерживаемся позиции, сформулированной исследователями, что основным элементом содержательного компонента модели является учебный материал. Выбор структуры и ведущих элементов учебного материала во многом определяет не только активность и эффективность подготовки в целом, но и развитие профессиональной конкурентоспособности в частности. Учебный материал представляет собой объект, который состоит из упорядоченного множества взаимных элементов, объединенных общей целью обучения студентов данного профиля (специальности), сформулированной в соответствии с общими и частными целями образования. В этой системе важное место занимают программы и учебные пособия, знания преподавателя, выбирающего способы эффективной подачи учебного материала.

Предлагаемая нами модель, все действия по отбору учебного материала для реализации и усвоения в процессе трудовой деятельности предполагают выполнение ряда обязательных действий: анализ содержания учебного материала, его структурирование, обеспечение

оптимальности содержания учебного материала и учебной программы по данному предмету, цели развития профессиональной конкурентоспособности студентов.

В общем случае алгоритм оптимизации структуры и содержания учебного материала включает в качестве базовых компонентов следующие процедуры:

1. Анализ содержания учебной дисциплины.
2. Разбиение содержания учебной дисциплины на отдельные элементы, целостная система которых совпадает с ее содержанием.
3. Моделирование ведущих знаний в символической, графической или какой-либо другой форме.
4. Преобразование модели ведущих знаний с целью выделения наиболее общих системных понятий и отношений, их взаимосвязей.
5. Формирование структур наиболее общих способов деятельности, характерных для данной области научных знаний.
6. Построение системы частных задач, решаемых общими способами.
7. Оценка усвоения обучающимися общего способа решения данного класса познавательных задач [5].

Содержательный компонент методической модели определяется рабочими учебными планами и программами.

Деятельностный компонент методической модели определяется особенностями всех видов деятельности, главная из которых – их предметная взаимосвязь. Содержание данного компонента модели, в первую очередь, связано с аспектами активизации учебной, учебно-профессиональной и трудовой деятельности:

- 1) активизация всех видов деятельности в течение процесса профессиональной подготовки в целом;
- 2) активизация деятельности на отдельных этапах процесса профессиональной подготовки.

Активизация любой деятельности, по мнению исследователей, невозможна без ее мотивации. Главными способами мотивации деятельности студентов могут быть избраны: создание проблемных ситуаций; опора на познавательный интерес; материальная заинтересованность; убеждение; контроль за деятельностью и ее результатами.

Все формы организации деятельности (лекция, семинар, практическое занятие и др.) для эффективной мотивации деятельности студентов должны соответствовать возможностям, способностям и интересам каждого студента.

Результативный компонент методической модели мы определяем как соответствие качества студента колледжа планируемой модели выпускника. Под результатом образовательного процесса мы понимаем достигнутый личностью уровень сформированности необходимых и достаточных качеств специалиста.

Модель выпускника является своеобразным эталоном личности специалиста. Для определения содержания модели выпускника необходим учет общих тенденций, идей, обобщений и выводов социально-экономического развития, философской тенденции познания, теории человеческой деятельности, теории становления личности, тенденций научно-технического прогресса, перспектив развития профессиональной подготовки в условиях рынка труда, логико-педагогических основ учебно-познавательного и учебно-производственного процессов [4].

Мы согласны с мнением исследователей, в частности с А.А. Беляевой, что модель планируемого результата подготовки должна состоять из двух компонентов, характеризующих, соответственно, заданные уровни профессиональной и социальной компетентности выпускника. Уровень профессиональной квалификации задается в соответствии с требованиями базовых нормативных документов, а уровень социальной квалификации – в соответствии с рекомендациями международных организаций в области образования (ЮНЕСКО, МОТ и др.), государственными и региональными правовыми нормами, которые конкретизируются и адаптируются в условиях образовательных учреждений. Поэтому модель выпускника представляет собой профессиональную его характеристику, составленную на основе профессиограммы специалиста для конкретного поля профессиональной деятельности [1].

В современной профессиональной школе важным является понятие профессиональной конкурентоспособности студента, которое, на наш взгляд, может служить основанием разработки модели (профессиограммы) личности конкурентоспособного студента профессионального образовательного учреждения любого типа (техникум, колледж). Учет требований, предъявляемых рынком труда к выпускникам профессиональных образовательных учреждений, позволяет разработать и обосновать модель конкурентоспособного выпускника.

Теория и методика профессионального образования

Модель конкурентоспособного выпускника представляет собой лишь планируемый результат профессиональной подготовки. Все три компонента модели: личностный, профессиональный и полипрофессиональный, представленные множеством качеств, обусловленных современным уровнем развития общества, науки, техники, особенностями рыночных отношений, эффективно развиваются лишь при определенных условиях.

Таким образом, мы приходим к необходимости определения содержания компонента организационно-педагогических условий.

Блок организационно-педагогических условий модели представлен комплексом организационно-педагогических условий эффективности профессиональной подготовки студентов, с учетом которых осуществляются все виды деятельности студентов и которые способны оказать существенное влияние на все компоненты методической модели и модели выпускника.

Одним из вариантов комплекса организационно-педагогических условий эффективности профессиональной подготовки студентов является:

а) активизация всех видов деятельности студентов как компонента процесса их профессиональной подготовки на основе выявленных интересов, склонностей, способностей;

б) использование личностно-профессиональной рефлексии как фактора профессиональной подготовки студентов;

в) организация социального партнерства студентов на основе деятельности в процессе профессиональной подготовки;

г) реализация методической модели процесса профессиональной подготовки, ориентированной на развитие конкурентоспособности студентов.

Комплекс организационно-педагогических условий реализовывался нами в форме договоров с предприятиями, на базе которых осуществлялась трудовая деятельность студентов в процессе профессиональной подготовки в колледже.

Экспериментальная работа по реализации комплекса организационно-педагогических условий и проверке их эффективности строилась нами на основе долгосрочных договоров с предприятиями «О сотрудничестве по подготовке и распределению молодых специалистов».

Таким образом, предлагаемая нами методическая модель процесса профессиональной подготовки студентов колледжа должна обеспечивать при выполнении заявленного комплекса организационно-педагогических условий эффективное развитие качеств конкурентоспособной личности студентов в процессе их профессиональной подготовки.

Литература

1. Беляева, А.А. *Перспектива развития профессиональной школы / А.А. Беляева // Педагогика.* – 1994. – № 4. – С. 26–29.
2. Вазина, К.Я. *Модель саморазвития человека / К.Я. Вазина.* – Н. Новгород: ВИПИ, 1994. – 268 с.
3. Лаврентьев, Г.В. *Слагаемые технологии модульного обучения / Г.В. Лаврентьев, Н.Б. Лаврентьева.* – Барнаул: АГУ, 1998. – 156 с.
4. Найн, А.Я. *Проблемы развития профессиональной подготовки; региональный аспект / А.Я. Найн, Ф.Н. Клюев.* – Челябинск: Изд-во ин-та разв. проф. обр., 1998. – 264 с.
5. Репин, С.А. *Управление сельской школой на основе системного подхода / С.А. Репин, С.В. Сидоров.* – Челябинск: Издательство «Фрегат», 2006. – 282 с.
6. Третьяков, П.И. *Управление школой по результатам: Практика педагогического менеджмента / П.И. Третьяков.* – М.: Новая школа, 1997. – 288 с.
7. Шипилина, Л.А. *Подготовка менеджеров образования в педагогическом университете / Л.А. Шипилина – Омск: ОГПУ, 1998.* – 293 с.
8. Юцявицене, П.А. *Теория и практика модульного обучения / П.А. Юцявицене.* – Каunas: Швiesa, 1989. – 271 с.

Поступила в редакцию 25 октября 2009 г.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

A.M. Рыжикова
Miasskiy elektromekhanicheskiy tekhnikum, g. Miassc

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF REALISATION OF PERSON-ORIENTED TECHNOLOGIES FOR QUALITY IMPROVEMENT OF TEACHERS' PROFESSIONAL COMPETENCE IN THE SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION

A.M. Ryzhikova
Miass Electromechanic Technical College, Miass

Рассматривается проблема реализация педагогических условий, которые будут способствовать процессу повышения профессиональной компетентности преподавателей среднего профессионального образования (СПО) в области личностно ориентированных технологий обучения. Педагогические условия включают: 1) использование андрогогического подхода; 2) мотивирование педагогов к использованию личностно ориентированных технологий обучения; 3) реализацию личностных возможностей и творческих способностей учителя. Обоснованы и содержательно раскрыты критерии, характеризующие качество использования педагогами личностно ориентированных технологий.

Ключевые слова: компетентность, компетенции, повышение профессиональной компетентности.

The problem of realization of pedagogical conditions which will facilitate the process of quality improvement of teachers' professional competence in the intermediate vocational education in the sphere of person-oriented technologies is regarded. The pedagogical conditions include: 1) use of androgogical approach; 2) teachers' motivating to use person-oriented technologies; 3) realization of personal teacher's opportunities and creative possibilities. The criteria characterizing the quality of teachers' using person-oriented technologies are proved and substantially covered.

Keywords: competence, competencies, improvement of professional competence.

Проблема совершенствования подготовки кадров для учреждений среднего профессионального образования обусловлена экономическими и социокультурными изменениями в российском обществе. На современном этапе развития России образование в неразрывной связи с наукой становится все более мощной движущей силой экономического роста, повышения эффективности и конкурентоспособности народного хозяйства.

Основные принципы образовательной по-

литики в России, определенные в законах РФ «Об образовании» и «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», раскрыты в Национальной доктрине образования в РФ до 2025 года и Федеральной программе развития образования на 2000–2005 годы, а также в Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года.

В соответствии с Концепцией модернизации российского образования основными целями профессионального образования явля-

Теория и методика профессионального образования

ются: подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентирующегося в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности.

В числе важнейших направлений деятельности, нуждающихся в концентрации усилий, является работа с кадрами педагогической квалификации. На настоящем этапе возникла необходимость в качественно иной подготовке педагога, позволяющей сочетать фундаментальность профессиональных базовых знаний с инновационностью мышления и практико-ориентированным, исследовательским подходом к разрешению конкретных образовательных проблем.

Современный преподаватель, реализуя определенную технологию, может и должен подниматься до уровня осмысливания ее оснований, при необходимости изменять ее, создавать новую, но при самостоятельной организации деятельности, он, разумеется, должен владеть всем объемом достижений, накопленных в области организации научно-исследовательской работы, теории педагогики и педагогической психологии, в передовой педагогической практике.

Это заставляет по-новому посмотреть на подготовку педагогических кадров как в сфере вузовского образования, так и в сфере повышения профессиональной компетентности преподавателей СПО или их переподготовки.

Результаты констатирующего эксперимента свидетельствуют о наличии серьезных затруднений педагогов в решении данной проблемы. 64 % респондентов указали наличие психолого-педагогических затруднений в осуществлении педагогической деятельности: неуверенность в себе, отсутствие необходимой мотивации, недостаточная компетентность. Таким образом, с одной стороны, социальное ожидание, темпы развития образования предполагают осуществление обучения учащихся на ином качественном уровне, а с другой стороны, отмечается недостаточная готовность педагогов к этому.

Одним из путей осуществления повышения профессиональной компетентности преподавателей СПО на современном этапе является технологизация образовательного про-

цесса. Осуществление повышения профессиональной компетентности преподавателей СПО посредством личностно ориентированных технологий обучения требует теоретического и методического осмысливания.

Изучение научной литературы, отражающей разработку проблем, связанных с повышением профессиональной компетентности преподавателей СПО, показало, что созданная в нашей стране система имела серьезное научно-методическое обоснование. Из работ видных ученых, педагогов и психологов ясно видно, что существующая система была способна в достаточной мере эффективно решать поставленные перед ней задачи по преодолению противоречий между социально-детерминированными требованиями к профессиональной, общекультурной подготовке преподавателей СПО и фактическим уровнем квалификации педагогических кадров, между постоянно растущим объемом знаний и профессиональных умений, которыми должен был владеть преподаватель СПО, и реальными возможностями системы повышения квалификации по их восполнению. Но коренные изменения, произошедшие в социально-педагогической ситуации в стране, повлекли за собой изменение цели функционирования системы повышения профессиональной компетентности преподавателей СПО, что, естественно, подняло круг новых, мало исследованных вопросов, связанных с новым содержанием, методами и организационными формами повышения профессиональной компетентности преподавателей СПО.

Однако анализ современной психолого-педагогической литературы, связанной с проблемами повышения профессиональной компетентности преподавателей СПО и самосовершенствованием педагогов, показывает, что до сих пор остаются дискуссионными вопросы о направлениях обновления содержания последипломного образования, о поисках его современных организационных форм, о взаимосвязи использования методов обучения и самообразования в процессе повышения профессиональной компетентности преподавателей СПО.

Исходя из этого анализа, сделаем вывод, что одной из наиболее острых, нерешенных проблем в этой области является проблема поиска пускового механизма, пробуждающего у педагога потребность в обновлении своего педагогического мышления, потребность в творчестве и профессиональном росте.

Перспективные пути решения данной проблемы мы связываем с внедрением в практику учебно-воспитательного процесса новой парадигмы личностно ориентированного образования, и в частности, с применением в нем личностно ориентированных технологий обучения.

Следовательно, проблема исследования состоит в выявлении того, реализация каких педагогических условий будет способствовать процессу повышения профессиональной компетентности преподавателей СПО в области личностно ориентированных технологий обучения.

Нами выявлены следующие педагогические условия: 1) использование андрогогического подхода; 2) мотивирование преподавателей СПО к использованию личностно ориентированных технологий обучения; 3) реализация личностных возможностей и творческих способностей преподавателей СПО.

Их необходимость обоснована нами на основе анализа и применения соответствующих научных предпосылок. Андрагогика и педагогика, как составные части науки об образовании, относятся к разным периодам единого жизненного и учебного континуума – процесса обучения человека на протяжении всей его жизни.

Такие цели образования преподавателей в системе повышения профессиональной компетентности, как овладение информацией на новом уровне, приобретение навыков и умений в использовании информации, выработка убеждений и новых качеств, удовлетворение познавательных интересов позволяют использовать андрогогические принципы при обучении всех категорий педагогических кадров независимо от возраста.

Использование принципов андрогогики в процессе обучения и повышения профессиональной компетентности преподавателей дает положительные результаты в виде сокращения сроков обучения, наиболее эффективного обучения.

При изучении приоритетов удовлетворенности преподавателей своей профессией были выделены три основные группы. Первая – возможности влиять на организацию учебно-воспитательного процесса, свобода в выборе методов педагогической работы, наличие свободного времени для повышения профессиональной компетентности, возможность проверить на практике различные педагогические идеи. Вторая группа связана с личностно-мотивационной сферой педагога: возмож-

ность участия в создании авторских программ, методического обеспечения учебно-воспитательного процесса, в исследовательской работе, оказывать помощь молодым педагогам и прочее. В третью группу вошли ценности, отражающие управлеченческие аспекты образовательной деятельности, это – возможность конструировать урок с учетом особенностей и интересов учащихся, умение четко формулировать цели обучения в соответствии с потребностями учащихся, сотрудничать с ними на уроке. Анализ результатов показал, что приоритетами удовлетворенности педагогов своим трудом, являются: умение влиять на мотивы поведения и обучения учащихся; видеть результаты своей деятельности и ощущать свою социальную значимость.

Очевидно, что адекватный потребностям общества преподаватель СПО – это преподаватель, обладающий творческим потенциалом, способный к развитию собственной личности, т. е. к непрерывному процессу установления соответствия личностного потенциала динамичным и усложняющимся социальным запросам к деятельности преподавателя. Без сомнения, такой преподаватель должен быть всесторонне развитой творческой личностью, в которой профессиональный и общекультурный потенциал уравновешены и взаимно дополняют друг друга, создавая единое целое.

Для определения степени повышения профессиональной компетентности с использованием личностно ориентированных технологий обучения преподавателями в образовательной практике мы выявили пять уровней (или критериев) готовности преподавателей к исследуемой деятельности:

1) уровень сформированности знаний использования этих технологий в профессионально-педагогической деятельности;

2) уровень сформированности умений использования этих технологий в профессиональной деятельности;

3) уровень сформированности мотивационно-ценостных ориентаций на использование личностно ориентированных технологий обучения в профессионально-педагогической деятельности;

4) уровень сформированности рефлексивной позиции педагогов к исследуемой деятельности;

5) уровень развития творческого мышления учителей.

За основу выбранной нами методики диагностики результатов образования взяты ме-

Теория и методика профессионального образования

тоды поэлементного и пооперационного анализа, предложенные Т.Е. Климовой [4].

Для каждого критерия нами использовались следующие показатели и методики их диагностики.

Первый критерий K_1 – уровень сформированности знаний по использованию личностно ориентированных технологий обучения в профессионально-педагогической деятельности определялся по показателям полноты и прочности усвоения:

– коэффициент полноты усвоения содержания понятия вычислялся по формуле $K_p = n/N$, где n – количество усвоенных (верно названных и охарактеризованных) существенных признаков понятия; N – общее количество существенных признаков, подлежащих усвоению на соответствующем этапе усвоения понятия;

– коэффициент полноты усвоения объема понятия вычислялся по формуле $K_o = n/N$, где n – количество объектов данного понятия, усвоенных (верно названы объекты, охватываемые данным понятием, и охарактеризованы их классификационные признаки); N – общее количество объектов, охватываемых данным понятием;

– коэффициент полноты усвоения практических действий, отражаемых понятием, вычислялся по формуле $K_p = n/N$, где n – количество усвоенных (верно названных и охарактеризованных) практических действий; N – общее количество практических действий, отражаемых понятием;

– коэффициент прочности усвоенных понятий вычислялся по формуле $P = L_2/L_1$, где L_1 – коэффициент полноты усвоения содержания (объема, характеристики практических действий) понятия при первой проверке; L_2 – коэффициент полноты усвоения содержания (объема, практических действий) понятия при следующей проверке.

Второй критерий K_2 – уровень сформированности умений использования личностно ориентированных технологий обучения в профессионально-педагогической деятельности оценивался по показателям полноты, прочности и осознанности:

– коэффициент полноты владения умением вычислялся по формуле $k = n/N$, где n – количество верно выполненных действий; N – количество действий, входящих в структуру умения;

– коэффициент прочности владения умением вычислялся по формуле $g = k_2/k_1$, где

k_1 – коэффициент полноты сформированности умения при первой проверке; k_2 – коэффициент полноты сформированности умения при последней проверке;

– степень осознанности определялась по степени обоснованности преподавателем своих действий: а) преподаватель недостаточно осознает выполняемое действие, не может обосновать свой выбор; б) в целом действие осознано, но допускаются некоторые неточности; в) действие полностью осознано, логично обосновано.

Третий критерий K_3 – уровень мотивационно-ценостных ориентаций педагогов к исследуемой деятельности определялся с помощью специального инструментария:

– самооценки внутренней среды (оценки личностных характеристик; мотивов, ценностных ориентаций) на основе теста, разработанного американским психологом А.Б. Ваганди [3] и адаптированного к целям нашего исследования;

– оценки способности к самообразованию и саморазвитию в области использования личностно ориентированных технологий обучения в профессионально-педагогической деятельности на основе анкетирования, оценивающего способности к самообразованию и саморазвитию [5, с. 156].

– самооценки способности к творческому использованию исследуемой деятельности.

Четвертый критерий K_4 – степень сформированности рефлексивной позиции педагогов к исследуемой деятельности определялся с помощью следующих тестов:

– тестовых заданий, проводимых с целью выявления умения педагога входить в рефлексивную позицию в ходе использования личностно ориентированных технологий обучения в профессионально-педагогической деятельности, и расчета коэффициента владения рефлексивным анализом и оценкой по формуле: $k = n/N$, где n – количество верно выполненных действий тестового задания на рефлексию; N – количество действий, входящих в задание;

– стандартных тестов на самооценку преподавателей уровня рефлексии по адаптированным тестам О.С. Анисимова [6, с. 302].

Пятый критерий K_5 – развитие творческого мышления педагогов. Для определения типичного исходного соотношения различных уровней развития творческого мышления каждому из преподавателей было предложено для решения порядка ста педагогических си-

туаций, которые были взяты как в опубликованных изданиях, так и из их собственной педагогической практики, расклассифицированных по аналогии с задачами Г.С. Альтшуллера [1]; предъявлены вопросники, анализ которых преподавателям давал возможность определить их отношение к существующим методам обучения и его содержанию. Кроме того, им были предоставлены для заполнения бланки (тесты), содержащие альтернативные суждения о возможности заинтересовать учащихся процессом обучения, а также о своем умении учитывать индивидуальные особенности детей.

Анализируя результаты рубежного среза уровня готовности педагогов экспериментальных групп к использованию личностно ориентированных технологий обучения в профессионально-педагогической деятельности, можно сделать вывод о более высоком уровне готовности экспериментальных групп по сравнению с контрольными группами. Также следует отметить преобладание (80 %) в этих группах оптимального уровня готовности педагогов.

Результаты самооценивания сформированности рефлексивных умений до начала и на завершающем этапе эксперимента показали положительную динамику развития умений решать нестандартные педагогические проблемы, рефлексивных умений в преодолении трудностей информационной компетенции.

Оптимальный уровень сформированности рефлексивных умений решать нестандартные педагогические проблемы показали на завершающем этапе эксперимента 46% педагогов экспериментальных групп, тогда как на начало эксперимента этот показатель был 13,6 %. Но умение реализовывать рефлексивные акты в образовательном процессе остались на минимальном уровне у 16,7 % против 49,2 % исходных данных.

Средние показатели прироста качества рефлексивных умений за время эксперимента составили 36,4 % от общего количества педагогов контрольных групп, а у 13,4 % она осталась низкой.

Результаты, полученные в ходе эксперимента, позволяют сделать вывод, что специальная подготовка педагога к рефлексивной деятельности в образовательном процессе повышает готовность к рефлексивному преодолению трудностей, возникающих в процессе педагогической деятельности с использованием личностно ориентированных технологий обучения.

Работа по анализу педагогических ситуаций строилась следующим образом: каждому из педагогов предлагались педагогические ситуации, решение сорока из которых лежало на поверхности и не требовало особой пластиности и подвижности мышления». Для решения сорока ситуаций требовалось рассмотрение гораздо большего количества возможных вариантов с применением основательных знаний современной педагогической теории, для решения двадцати ситуаций было необходимо иметь определенный багаж не только методических, но и психолого-педагогических, частично философских знаний и предложить множество вариантов решений. Анализ любой из предложенных задач учителя могли заменить описанием решения сходных по сложности педагогических ситуаций из собственной практики. Основной задачей, стоящей перед системой организации работы преподавателей с личностно ориентированной технологией обучения как средством повышения их квалификации, на этом этапе было создание среды, в которой наибольшее число внутренних побуждений и мотивов участников эксперимента смогли бы проявиться и реализоваться в деятельности.

Известно, что реализация способностей личности зависит не только от созданных условий, но и от позиции личности, ее черт и свойств, в связи с чем вся система работы по развитию способности к творчеству основана на новом взгляде на сущность образования как на «выращивание» и «самовыращивание» личности. В отличие от традиционного подхода к образованию, где предпочтение отдается развитию интеллектуальных способностей, в новом подходе значительно больше внимания уделяется развитию эмоциональной сферы, стимулированию импровизации, естественного проявления чувств наряду с полной свободой решений, действий и самооценки.

Кроме определения вышеперечисленных критериев готовности преподавателей к исследуемой деятельности важен относительный показатель, который в научно-педагогической литературе называется коэффициентом эффективности K_3 .

Уровень эффективности организации процесса повышения профессиональной компетентности преподавателей СПО и формирования готовности к исследуемой деятельности определялся нами по методике В.П. Беспалько [2, с. 19]. Эффективность процесса повышения профессиональной компетентности

Теория и методика профессионального образования

преподавателей СПО с целью формирования готовности к использованию личностно ориентированных технологий обучения в профессионально-педагогической деятельности проверялась по коэффициенту эффективности на каждом этапе эксперимента.

Анализируя итоговый срез, коэффициент эффективности организации процесса повышения профессиональной компетентности педагогов СПО равен 0,83, что соответствует интервалу $0,8 \geq K_e \geq 0,9$ – эффективная.

Проверка гипотезы при экспериментальном исследовании осуществлялась с помощью статистического критерия Пирсона χ^2 . Критерий Пирсона χ^2 , по мнению Е.В. Сидоренко [7], «ответает на вопрос о том, с одинаковой ли частотой встречаются разные значения признака в эмпирическом и теоретическом распределении или в двух и более эмпирических распределениях». Использование его позволяет ответить на вопрос: имеются ли существенные положительные изменения в уровне готовности к использованию педагогами личностно ориентированных технологий обучения в профессионально-педагогической деятельности по отношению к первоначальному уровню.

Формирование у преподавателей СПО готовности к использованию личностно ориентированных технологий обучения в профессионально-педагогической деятельности может произойти либо вследствие случайных факторов, либо под влиянием целенаправленного педагогического воздействия. Если различие в уровнях готовности педагогов на начало и конец эксперимента существенно, т. е. значение статистики критерия χ^2 наблюдаемое $\chi^2_{\text{набл}}$ больше критического значения статистики, $\chi^2_{\text{крит}}$, при уровне значимости, равном 0,05.

Так как $\chi^2_{\text{набл}} > \chi^2_{\text{крит}}$, то результаты экспериментальной работы подтвердили преимущество подготовки преподавателей СПО к использованию личностно ориентированных технологий обучения в профессиональной деятельности. Экспериментально доказано, что часть преподавателей контрольных групп также повысили свой уровень готовности к исследуемой деятельности, однако процент преподавателей, находящихся на среднем и минимальном уровнях готовности, остается высоким.

Полученные нами данные доказали предположение о том, что выделенные педагогические условия являются необходимыми и достаточными.

Научная новизна, теоретическая и практическая значимость полученных данных за-

ключаются в том, что с их помощью теоретически обоснована система подготовки и повышения компетентности преподавателей СПО в области личностно ориентированных технологий обучения и эффективного их использования в профессионально-педагогической деятельности в единстве его содержательного, деятельностного, технологического подходов. Выявлен комплекс педагогических условий и экспериментальным путем проведено его влияние на эффективность исследуемой деятельности.

Результаты исследования могут быть использованы в массовой практике подготовки и повышения компетентности преподавателей СПО к использованию личностно ориентированных технологий обучения в профессиональной деятельности.

Проведенный педагогический эксперимент на базе учреждений среднего профессионального образования города Миасса и полученные результаты позволяют сделать вывод об эффективности предлагаемой методики повышения компетентности преподавателей в области личностно ориентированных технологий обучения и подтвердить правильность сформулированных положений исследования.

Литература

1. Альтшулер, Г.С. Найти идею. Введение в теорию решения изобретательских задач / Г.С. Альтшулер. – Новосибирск: Наука, 1986. – 208 с.
2. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 190 с.
3. Ваганди, А.Б. 108 путей к блестящей идее: пер. с англ. / А.Б. Ваганди. – Минск: Полиптический дом, 1996. – 224 с.
4. Климова, Т.Е. Педагогическая диагностика: учеб. пособие / Т.Е. Климова. – Магнитогорск: Магнитогорский государственный технический университет, 2000. – 124 с.
5. Найн, А.Я. Методология и методика научного исследования / А.Я. Найн. – Челябинск: Урал АФК, 1993. – 53 с.
6. Найн, А.Я. Рефлексивное управление образовательным учреждением: теория и практика: монография / А.Я. Найн. – Шадринск: ПО «Исеть», 1999. – 328 с.
7. Сидоренко, Е.В. Методы математической обработки в психологии / Е.В. Сидоренко. – СПб.: Речь, 2006. – 350 с.

Поступила в редакцию 20 октября 2009 г.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Беликов Владимир Александрович,
доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики Магнитогорского государственного университета.
8-351-901-43-38, pedagog@masu.ru

Vladimir Belikov, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogics of Magnitogorsk State University, 8-351-901-43-38, pedagog@masu.ru

Богдан Наталья Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета экономики, юриспруденции и гуманитарных наук, заведующий кафедрой теории и методики педагогического менеджмента Уральского государственного университета физической культуры. 8-351-260-20-95, Bogdan.57@mail.ru

Natalya Bogdan, Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Professor, Dean of the Economy, Jurisprudence and Humanities Faculty, Head of the Theory and Methodology of Pedagogical Management Department of the Ural State University of Physical Education. 8-351-260-20-95, Bogdan.57@mail.ru.

Веряшкина Алена Владимировна, ассистент кафедры педагогики профессионального образования Южно-Уральского государственного университета. (351) 267-93-59; ppo_00@mail.ru

Alyona Veryashkina, Assistance Lecturer of the Department of Pedagogics of Professional Education of South Ural State University. 8-351-267-93-59; ppo_00@mail.ru

Волкова Милена Александровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогика профессионального образования, заместитель декана механико-технологического факультета по воспитательной работе Южно-Уральского государственного университета; 8-351-267-93-59; ppo_00@mail.ru

Milena Volkova, Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Professor of the Department of Pedagogics of Professional Education, Deputy of Head for the Mechanic-technological Faculty of South Ural State University; 8-351-267-93-59; ppo_00@mail.ru

Гришин Алексей Владимирович, кандидат педагогических наук, директор Челябинского автотранспортного колледжа, 8-351-232-49-62. pedagog@masu.ru

Aleksey Grishin, Candidate of Pedagogical Sciences, Director of Chelyabinsk Motor Transport College. 8-351-232-49-62, pedagog@masu.ru

Дубынина Татьяна Владимировна, старший преподаватель кафедры радиотехники филиала Южно-Уральского государственного университета в городе Кыштыме. 8-912-082-7193, tdubynina@yandex.ru

Tatyana Dubynina, Senior Lecturer of the Department «Radio Engineering» of the branch of South Ural State University in Kyshtym. 8-912-082-7193, tdubynina@yandex.ru

Иус Вера Михайловна, заместитель директора по научно-методической работе и информационным технологиям Челябинского монтажного колледжа. 8-351-775-33-50, ius_vera@gsspo.ru

Vera Ius, Deputy Director of Scientific and Methodical Work and Information Technology of Chelyabinsk Assembly College. 8-351-775-33-50, ius_vera@gsspo.ru

Колдаева Елена Сергеевна, ассистент кафедры педагогики профессионального образования Южно-Уральского государственного университета. 8-351-267-93-59; ppo_00@mail.ru

Elena Koldaeva, Assistance Lecturer of the Department of Pedagogics of Professional Education of South Ural State University. 8-351-267-93-59; ppo_00@mail.ru.

Короткова Екатерина Геннадьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Южно-Уральского государственного университета. 8-351-267-90-18.

Ekaterina Korotkova, Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Professor of the Foreign Languages Department of South Ural State University. 8-351-267-90-18.

Котлярова Ирина Олеговна, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики профессионального образования Южно-Уральского государственного университета. 8-351-267-93-59, ppo_00@mail.ru

Irina Kotlyarova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogics of Professional Education of South Ural State University. 8-351-267-93-59, ppo_00@mail.ru

Сведения об авторах

Кривошапова Наталья Геннадьевна, кандидат педагогических наук, директор негосударственного учреждения дополнительного образования – школа иностранных языков «Лингвист» г. Магнитогорск. 8-351-901-04-59, pedagog@masu.ru

Natalia Krivoshchapova, Candidate of Pedagogical Sciences, Director of Non-governmental Organization of Extended Education – School of Foreign Languages «Lingvist», Magnitogorsk. 8-351-901-04-59, pedagog@masu.ru

Крикунов Константин Николаевич, кандидат педагогических наук, заместитель начальника факультета военного обучения Южно-Уральского государственного университета, доцент кафедры педагогики профессионального образования Южно-Уральского государственного университета. 8-351-267-93-59, ppo_00@mail.ru

Konstantin Krikunov, Candidate of Pedagogical Sciences, Deputy Director of Military science department of South Ural State University, Assistant Professor of the Department of Pedagogics of Professional Education of South Ural State University. 8-351-267-93-59, ppo_00@mail.ru

Махновский Сергей Александрович, кандидат педагогических наук, директор Магнитогорского профессионально-педагогического колледжа. 8-351-9-31-60-66, pedagog@masu.ru

Sergey Mahnovsky, Candidate of Pedagogical Sciences, Director of Magnitogorsk Professionally Pedagogical College. 8-351-9-31-60-66, pedagog@masu.ru

Овинова Лада Николаевна, старший преподаватель кафедры иностранных языков Южно-Уральского государственного университета. 8-351-267-90-18, lada3010@mail.ru

Lada Ovinova, Senior Lecturer of the Foreign Languages Department of South Ural State University. 8-351-267-90-18; lada3010@mail.ru

Родионов Сергей Леонидович, заместитель директора по учебной работе Челябинского монтажного колледжа. 8-351-775-34-63, zamdir@gsspo.ru.

Sergej Rodionov, Deputy Director of Studies of Chelyabinsk Assembly College. 8-351-775-34-63; zamdir@gsspo.ru

Рыжикова Александра Михайловна, методист Миасского электромеханического

техникума. 8-3513-593681, sany15252215@yandex.ru

Aleksandra Ryzhikova, Resource Specialist of Miass Electromechanic Technical College; 8-3513-593681, sany15252215@yandex.ru

Сиделов Дмитрий Ильич, кандидат физико-математических наук, доцент кафедры общей физики и методики преподавания физики Оренбургского государственного педагогического университета. 8-3532-750-941, disideloff@mail.ru

Dmitriy Sidelov, Candidate of Physico-Mathematical Sciences, Assistant Professor of the General Physics and Physics Teaching Methodology Department of Orenburg State Pedagogical University. 8-3532-750-941, disideloff@mail.ru

Сериков Геннадий Николаевич, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики профессионального образования Южно-Уральского государственного университета. 8-351-267-93-59; ppo_00@mail.ru.

Gennadiy Serikov, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Pedagogics of Professional Education of South Ural State University. 8-351-267-93-59; ppo_00@mail.ru

Сериков Сергей Геннадьевич, доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики педагогического менеджмента, профессор кафедры безопасности жизнедеятельности, проректор по учебной работе Уральского государственного университета физической культуры. 8-351-237-04-92, serikov06@mail.ru

Sergey Serikov, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Theory and Methodology of Pedagogical Management, Professor of the Department of Life Safety, Vice-Chancellor of Educational Process of Ural State University of Physical Education. 8-351-237-04-92, serikov06@mail.ru

Токачева Дарья Владимировна, ассистент кафедры педагогики профессионального образования Южно-Уральского государственного университета. 8-351-267-93-59, ppo_00@mail.ru

Dariya Tokacheva, Assistance Lecturer of the Department of Pedagogics of Professional Education of South Ural State University. 8-351-267-93-59, ppo_00@mail.ru

Тягунова Юлия Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики профессионального образования Южно-Уральского государственного университета. 8-351-267-93-59, ppo_00@mail.ru

Yuliya Tyagunova, Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Professor of the Department of Pedagogics of Professional Education of South Ural State University. 8-351-267-93-59, ppo_00@mail.ru.

Ханжина Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики профессионального образования Южно-Уральского государственного университета. 8-351-267-93-59, ppo_00@mail.ru

Olga Hanzhina, Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Professor of the Department of Pedagogics of Professional Education of South

Ural State University. 8-351-267-93-59, ppo_00@mail.ru

Цытович Мария Витальевна, преподаватель кафедры английского языка Южно-Уральского государственного университета. 8-351-267-90-95, mashavliki@narod.ru

Mariya Tsytovich, Lecturer of the English Language Department of South Ural State University. 8-351-267-90-95, mashavliki@narod.ru

Шрайбер Елена Георгиевна, преподаватель кафедры иностранных языков Южно-Уральского государственного университета. 8-351-267-90-18, e_shraiber@mail.ru

Elena Shraiber, Lecturer of the Foreign Languages Department of South Ural State University. 8-351-267-90-18, e_shraiber@mail.ru

ТРЕБОВАНИЯ К ПУБЛИКАЦИИ МАТЕРИАЛОВ

1. В редакцию предоставляется печатный вариант статьи и ее электронная версия (документ Microsoft Word), экспертное заключение о возможности опубликования работы в открытой печати, сведения об авторах (Ф.И.О., место работы, звание и должность – для всех авторов статьи, сроки обучения в аспирантуре – для аспирантов, контактная информация (адрес, телефон, e-mail)).
2. Структура статьи: УДК, название, список авторов, аннотация (не более 500 знаков), список ключевых слов, текст работы, литература (ГОСТ 7.1-2003). На отдельной странице приводятся название, аннотация, список ключевых слов и сведения об авторах на английском языке.
3. Параметры набора. Поля: зеркальные, верхнее – 23, нижнее – 23, левое – 22, правое – 25 мм. Шрифт – Times New Roman, кегль – 14. Отступ красной строки 0,7 см, интервал между абзацами 0 пт, межстрочный интервал – полуторный. Рисунки и схемы должны быть сгруппированы и иметь названия.
4. Адрес редакции научного журнала «Вестник ЮУрГУ» серии «Образование. Педагогические науки»: Россия, 454080, г. Челябинск, пр. им. В.И. Ленина, 85, корпус 3А, Южно-Уральский государственный университет, Механико-технологический факультет, кафедра «Педагогика профессионального образования», 466/3. Тел./факс (351) 267-93-59, ответственному редактору профессору Котляровой Ирине Олеговне, ответственному секретарю доценту Волковой Милене Александровне.
5. Полную версию правил подготовки рукописей и пример оформления можно загрузить с сайта ЮУрГУ (<http://www.susu.ac.ru>), следуя ссылкам: «Научные исследования», «Издательская деятельность», «Вестник ЮУрГУ», «Серии».
6. Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается.

**ВЕСТНИК
ЮЖНО-УРАЛЬСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА**

№ 3(179) 2010

**Серия
«ОБРАЗОВАНИЕ. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ»
Выпуск 7**

Редакторы Л.М. Соколова, Е.П. Павлухина
Компьютерная верстка В.Г. Харитоновой

Издательский центр Южно-Уральского государственного университета

Подписано в печать 13.01.2010. Формат 60×84 1/8. Печать цифровая.
Усл. печ. л. 16,27. Уч.-изд. л. 15,44. Тираж 500 экз. Заказ 8/7.

Отпечатано в типографии Издательского центра ЮУрГУ. 454080, г. Челябинск, пр. им. В.И. Ленина, 76.