

учащихся к выполнению задания – наличием знаний, умений и навыков, уровнем развития логического мышления и языкового развития.

Исследовательский метод в обучении оказывает сильное влияние на развитие мышления, воображения, внимания и памяти. К этому прибавляется положительное влияние интеллектуальных интересов и тенденций к самообразованию, постоянному приобретению знаний и формированию мировоззрения.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Напольнова Т.В. Активизация мыслительной деятельности учащихся на уроках русского языка. М.: Просвещение, 1983.
2. Оконь В. Основы проблемного обучения. М.: Просвещение, 1968.
3. Скаткин Н.М. Совершенствование процесса обучения. М.: Педагогика, 1971.

#### МОНИТОРИНГ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВУЗА: ГРАНИ ПРОБЛЕМЫ

Гринкруг Л.С., Фишман Б.Е., Мусовской И.В.  
*Дальневосточная государственная социально-  
гуманитарная академия  
Биробиджан, Россия*

С позиций управления в сфере производства или в сфере услуг мониторинговая деятельность предназначена для постоянного наблюдения за выполнением мероприятий или требований по достижению запланированных результатов [6, стр. 32]. Применительно к образованию это означает наблюдение за образовательными процессами и за результатами образования (мониторинг качества результатов образования). Это также означает содействие выработке эффективных управленческих решений руководством вуза и его структурных подразделений в области повышения качества образовательной деятельности, определение своего положения среди других вузов, оценку и прогнозирование тенденций развития вуза. К сожалению, в настоящее время все еще имеет место недооценка важности мониторинга качества образовательной деятельности, который рассматривается как факультативная часть мониторинга качества высшего образования. Вместе с тем, последовательная реализация «процессного подхода» - одного из восьми принципов менеджмента качества (см. в [2]) определяет существенную самостоятельную роль мониторинга качества образовательной деятельности.

Действительно, считая вуз субъектом оказания образовательных услуг, необходимо рассматривать два аспекта качества образования, характеризующие:

- знания, умения и навыки студентов и выпускников вуза в соответствии с запросами потребителей образовательных услуг и требова-

ниям государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования;

- систему обеспечения качества знаний, умений и навыков студентов и выпускников в рамках системы менеджмента качества вуза.

Первый аспект означает необходимость мониторинга результатов образовательного процесса в рамках системы менеджмента качества вуза [3, п.8.2.4]. Второй же аспект подразумевает, что качество результатов определяется качеством процессов и ресурсов вуза, так что нужен мониторинг образовательных процессов [3, п.8.2.3]. И если раньше в отечественном профессиональном образовании превалировала ценность первого аспекта, то сейчас стремительно возрастает роль второго аспекта [4].

В целом под мониторингом качества высшего образования понимается комплексное функционирование специальной системы, предназначенной для наблюдения, измерения, оценки, анализа и прогноза в сфере качества высшего образования (как результата, как процесса, как образовательной системы, как совокупности ее актуальных внутренних и внешних связей) [8]. Справедливо считается, что в общем случае такая система должна охватывать все основные уровни управления: федеральный, региональный, вузовский.

Анализ, выполненный авторами в работе [4], показал, что в силу различия профессиональных позиций и подходов, в рамках которых вводится и используется понятие «качество образования», это понятие многомерно и нечетко определено. Нечеткость проявляется как системное свойство, присущее данному понятию, и становится источником ряда проблем. Ограничение рассмотрения смысла понятия «качество образования» уровнем отдельного вуза принципиально не изменяет ситуацию, понятие остается нечетким.

В [4] была предложена общая макроструктура понятия «качество образования»:

- качество оснований образования (цели и нормы, действующие парадигмы, ориентация законодательной и нормативной базы и др.);
- качество человеческих ресурсов (потенциал преподавательских кадров; потенциал абитуриентов, студентов; качество управленческого персонала);
- качество системы управления (качество организационных структур, управленческих технологий и ресурсов, системы управления качеством, системы оценки (мониторинга) качества, культура мониторинговых исследований и др.);
- качество образовательной деятельности (позиции и мотивация участников, организация учебной и воспитательной деятельности, образовательные технологии, эффективность и т.п.);
- качество обеспечения образования (образовательные программы, содержание образования, ресурсное обеспечение и т.д.);

Таким образом, понятие «качество образовательного процесса» включает в себя лишь часть смыслов понятия «качество образования» и в общем случае отображает: а) роль и мотивацию участников этой деятельности; б) развиваемые качества участников; в) эффективность самой деятельности; г) справедливость контроля деятельности [4].

Нечеткость понятия «качество образования» стала, по нашему мнению, причиной того, что мониторинговые обследования различных вузов охватывает лишь часть указанных аспектов и мало сопоставимы. Так, в Волгоградском государственном педагогическом университете определяют: 1) качество организации образовательного процесса в университете; 2) качество преподавания предметов учебного плана; 3) готовность выпускников к осуществлению профессиональной деятельности в образовательных учреждениях [5]. В Новосибирском государственном техническом университете рассматривают качество: 1) преподавания; 2) образовательных программ; 3) студентов, абитуриентов; 4) итоговой подготовки выпускников [7]. В Астраханском государственном техническом университете оценивают: 1) качество учебного процесса; 2) социально-экономические условия деятельности преподавателей и студентов; 3) степень удовлетворенности студентов качеством своей подготовки; 4) степень удовлетворенности внешних потребителей качеством подготовки специалистов; 5) работой в вузе; 6) удовлетворенность преподавателей условиями повышения квалификации и профессионального роста. В Морском государственном университете им. адм. Г.И. Невельского пришли к выводу, что мониторинг целесообразно вести по тем процессам, которые влияют на качество подготовки выпускников. Эти процессы связаны «с потребителем, довузовской подготовкой, отбором абитуриентов, учебной, методической, организационной деятельностью, дополнительным образованием и распределением выпускников» [1, с. 7].

Значительные разночтения в теории и практике мониторинга качества образовательной деятельности вузов имеют место относительно субъектов мониторинга. В традициях отечественной системы высшего образования педагоги – единственные полноправные субъекты, определяющие качество на основе оценок объема полученных знаний и умений. Переход от традиционного подхода к системному мониторингу качества педагогической деятельности сталкивается со значительными трудностями. Многие из них связаны с тем, что студенты не стали субъектами мониторинговой деятельности и фактически отстранены от процедур оценки качества образовательной деятельности в своих вузах. Перспективную возможность «мягко» начать решать эту проблему демонстрирует исследование «Образовательный процесс глазами преподавателя и глаза-

ми студента», выполненное в БГПИ [9]. В этом же плане важен опыт Волгоградского государственного педагогического университета, в котором процесс подготовки и проведения мониторинга рассматривается как важный фактор формирования гуманитарной образовательной среды в вузе [5]. Существенное значение здесь придается информированию всех участников образовательной деятельности о результатах мониторинга, анализу этих результатов в коллективах кафедр, факультетов, студенческих групп, информированию академического сообщества вуза об управленческих решениях. Так, результаты изучения ожиданий студентов и преподавателей по различным аспектам жизнедеятельности вуза позволили обосновать необходимые коррективы в организации образовательной деятельности ВГПУ.

При последовательном системном подходе к мониторингу качества высшего образования нельзя не пытаться ответить на вопросы о том, кто определяет заказ на качество образования и его контроль, кто задает норму его качества. Сегодня государство создает условия для того, чтобы потребители образовательных услуг «подключились» и к нормированию качества, и к определению заказа на него, и к его контролю. Тем более что в документах «Болонского соглашения» говорится о необходимости участия независимых аккредитационных и сертификационных агентств, национальных профессиональных и общественных организаций в оценке качества образования. Объективность и ценность информации о качестве только возрастет, если рассматривать оценки качества, данные изготовителями «продукции» (преподавателями, если речь идет о знаниях студентов), потребителями (мнение выпускника вуза после трудоустройства о качестве своей подготовки, мнение работодателей), и независимыми службами аттестации и тестирования.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Гаманов В.Ф., Новикова Н.В. Анализ результатов разработки и внедрения СМК в МГУ им. адм. Г.И. Невельского /Обеспечение качества профессионального образования в условиях реформы высшей школы: Материалы XXIX научно-методической конференции. – Владивосток: МГУ адм. Г.И. Невельского, 2005. – С.7-9.
2. ГОСТ Р ИСО 9000-2001 Система менеджмента качества. Основные положения и словарь – М.: Издательство стандартов, 2001, - 27 с.
3. ГОСТ Р ИСО 9001-2001 Системы менеджмента качества. Требования. – М.: Издательство стандартов, 2001, - 21 с.
4. Гринкруг Л.С., Фишман Б.Е., Мусовской И.В. Проективная методика оценки качества образовательной деятельности вуза. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2007, – 34 с.
5. Зайцев В.В., Чандра М.Ю. «Из опыта создания системы качества подготовки специали-

стов в Волгоградском государственном педагогическом университете» // Журнал «Образование и общество» №1, 2007 г.

6. Злобин Э.В., Мищенко С.В., Герасимов Б.И. Управление качеством в образовательной организации. Тамбов: Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2004. 88 с.

7. Качество образования в Новосибирском государственном техническом университете: состояние, тенденции, проблемы, прогнозы / Под общ. Ред. Г.Б. Скок, Н.Ш. Никитиной. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2000.

8. Селезнева Н.А. Качество высшего образования как объект системного исследования. Лекция-доклад. Изд. 2-е, дополненное – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2002. – 95 с.

9. Фишман Б.Е. Открытость и качество профессионального образования: грани проблемы. Материалы II научно-практической конференции «Открытые эволюционирующие системы». – Киев: ВМУРОЛ, 2004. С. 216-224.

#### **КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД – АЛЬТЕРНАТИВА ЭКСТЕНСИВНОМУ ПУТИ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ**

Далингер В.А.

*Омский государственный педагогический  
университет  
Омск, Россия*

До настоящего времени обучение нацеливалось главным образом на усвоение знаний, на овладение умениями и навыками, а не на развитие обучающихся. Это явилось следствием традиционного информационно-объяснительного подхода к построению содержания образования, когда большой объем знаний дается учителем в готовом виде, без опоры на самостоятельную работу обучающихся.

Погоня за одними знаниями – экстенсивный путь построения содержания и способов образования; экстенсивное развитие системы образования предполагает увеличение объема изучаемого учебного материала. Экстенсивный путь развития – тупиковый путь уже потому, что обучение связано с ограниченностью временных ресурсов. Уместно привести слова французского философа средневековья М.Монтеня: "Мозг хорошо устроенный стоит больше, чем мозг хорошо наполненный". Уровень образованности, особенно в современных условиях, не определяется объемом знаний, их энциклопедичностью.

Интенсивный путь развития системы образования может быть осуществлен лишь в рамках компетентностного подхода к образованию. Уровень образованности с позиции компетентностного подхода определяется способностью обучающихся решать проблемы различной сложности на

основе имеющихся знаний. Если при традиционном подходе результаты обучения можно охарактеризовать, отвечая на вопрос: "Что нового узнал ученик в школе?", то при компетентностном подходе – ответом на вопрос: "Чему научился ученик за годы обучения в школе?".

Суть этого подхода состоит в том, что он ориентирует не только на усвоение знаний, но и на способы этого усвоения, на образы мышления и деятельности, на развитие познавательных сил и творческого потенциала обучающихся. Решающим звеном компетентностного подхода является собственная активная учебно-познавательная деятельность обучающихся.

Недостаток традиционной системы обучения состоит в том, что учителя реализуют в основном лишь одну функцию знаний – информационную, оставляя в стороне другую, не менее значимую, – развивающую. Эти две функции тесно взаимосвязаны, но они не тождественны. Как отмечает И.С. Якиманская, обученность, то есть научная информированность, и развитость мышления далеко не одно и то же [3, с.18].

Следует, конечно, заметить, что без усвоенных знаний и сформированных у обучающихся умений и навыков невозможно сколько-нибудь эффективно строить процесс обучения; образно говоря, "пустая голова не творит". А.В. Луначарский по этому поводу отмечал: "Чем выше ум человека, тем больше в состоянии объять его духовный взор, тем социальнее его личность". Этому высказыванию созвучна мысль А.Н. Леонтьева: "Чтобы знания воспитывали, нужно воспитывать отношения к самим знаниям. В этом суть сознательного учения" [2, с.301].

Знания – фундамент развития личности в целом. Для формирования личности знания просто необходимы: широкая образованность есть гарант личной свободы человека. Но провозглашенный культ знаний, от начальной школы до высшей, ничего не решит, важен характер организации процесса овладения обучающимися определённой системой знаний.

Компетентностный подход к обучению – это и есть тот путь, который даст возможность вывести систему образования на качественно новый уровень. Этот подход позволяет перенести акцент с "математического, химического, биологического и т.д. образования" на "образование с помощью математики, химии, биологии и т.д.", что обеспечивает более эффективное решение проблемы выращивания человека в человеке, проблемы развития нравственного и интеллектуального потенциала обучающегося, проблемы подготовки творчески мыслящего и социально активного человека.

Под компетентностным подходом понимают "совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов" [1, с.16].