

пособий, справочного материала, научной и научно-популярной периодики. Особенно важна представленность достаточного количества учебников и пособий, монографий, научных статей, написанных преподавателями вуза.

Подводя итог сказанному, отметим, что присоединение к Болонской декларации предъявляет новые требования как к профессионализму, так и к самому процессу профессиональной подготовки социального работника. Сохранение и повышение качества профессионального образования охватывает и содержательную сферу, и методический аспект преподавания учебных дисциплин: принципиально изменяются представления о доминирующих формах, методах и приемах обучения, их сущности, большое внимание уделяется самостоятельной работе студентов, пересматривается роль личности преподавателя в процессе обучения и другие преобразования, которые дальнейшего методического осмысления и разработки.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Библер В.С. От наукоучения - к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век. - М.: Политиздат, 1990. - 413 с.
2. Зеер Э.Ф. Понятийно-терминологическое обеспечение компетентного подхода в профессиональном образовании // Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. тр. Вып. 5 / Отв. ред. Е.В. Ткаченко, М.А. Галагузова. - М.: ВЛАДОС, 2007. - С. 345-356.
3. Зеньковский, В.В. Психология детства. - М.: Академия, 1996. - 348 с.
4. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. №5. – С. 34-42.
5. Матвеева Т.А. Понятийный аппарат компетентного подхода в профессиональном образовании // Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. тр. Вып. 5 / Отв. ред. Е.В. Ткаченко, М.А. Галагузова. - М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007. - С. 357-362.
6. Куликова Л.Н. Проблемы саморазвития личности - Хабаровск, Изд-во ХГПУ, 1997. - 315 с.
7. Петрова Л.И., Кутергина Л.Н. Методическое обеспечение Болонского процесса (педагогический аспект). - М.: Феникс, 2008. - 656 с.
8. Симонов В.П. Проблема компетенций, компетентности и качества образования в теории и практике педагогики // Подготовка и повышение квалификации педагогических и управленческих кадров. Сборник научных трудов. Под ред. В.П. Симонова. Выпуск первый. Международная педагогическая академия. - М., 2008. - С. 3-14.

N. Rachkovskaja

METHODICAL ENSURING OF TEACHING THE HUMANITIES IN THE CONTEXT OF THE BOLOGNA PROCESS

Abstract. The article is devoted to defining the role of educational knowledge in shaping the general culture and professional competencies of Bachelor of Social Work. The author analyzes the basic forms and methods of learning the humanities by students, such as lecture, seminar, independent work, interactive teaching methods in accordance with the Bologna requirements.

Key words: vocational training, professional culture, a lecture at the university, seminar, independent work of a student, interactive teaching methods.

УДК 378.1

Коренева М.Р.

КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ – КЛЮЧ К УСПЕХУ В МОДЕРНИЗАЦИИ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ*

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы качества преподавания дисциплин студентам гуманитарных специальностей в условиях модернизации российского образования; подчеркивается необходимость разработки специализированных критериев оценивания качества знаний студентов; акцентируется внимание на внедрение в образовательный процесс активных форм и методов обучения студентов.

Ключевые слова: активные формы обучения; бакалавр; блок управленческих дисциплин;

Болонская Декларация; внутренняя культура качества; внешняя среда; внутренняя среда; дублинские дескрипторы; интегральные дисциплины; компетенции; компетентный подход; модули; преподавание; организация; оценка качества высшего образования; процесс; результат; учебный процесс; учебные программы; эффективность образовательной деятельности.

По мере расширения и углубления Болонского процесса все большую значимость приобретает проблема оценки качества высшего

* © Коренева М.Р.

образования. Начиная с пражской конференции министров [6, 7], отвечающих за высшее образование (2001 г.) центральной в болонской тематике, становится тема обеспечения качества. Разработка систем обеспечения качества образовательной деятельности имеет своей целью, прежде всего, повышение ее эффективности. В Бергенском коммюнике 2005 г. [5] содержится призыв к высшим учебным заведениям прилагать все усилия для улучшения качества своей деятельности через систематическое введение внутренних механизмов и их прямую связь с внешним обеспечением качества. Было также заявлено о принятии стандартов и принципов обеспечения качества в Европейском пространстве высшего образования, предложенных ENQA; одобрена идея Европейского регистра агентств обеспечения качества на базе национальной экспертизы.

В настоящее время на вузы возлагается ответственность за развитие *внутренней культуры качества* [1, 2]. Это понятие подчеркивает необходимость достижения приверженности вузовских коллективов идее качества. Культура качества как система ценностей, установок и действий академического сообщества, должна обладать общим видением миссии вуза, единым пониманием его стандартов качества и путей достижения этих стандартов. Не случайно в проекте «Культура качества» настоятельно употребляются выражения типа: «чувство приверженности», «ощущение принадлежности», «ощущение причастности».

Выращивая свою индивидуальную культуру качества, вузы должны принимать во внимание главные элементы контекстов:

- с точки зрения *внутренней среды* - конструктивные традиции высшего учебного заведения, его оптимальную организационную структуру, миссии и цели;

- с точки зрения *внешней среды* – национальные подходы к определению качества; сложившиеся политические, законодательные, организационные и методические требования, а также такие факторы как формы официально установленной подотчетности; устоявшиеся связи высшей школы с федеральными и региональными органами власти; особенности национальной политической культуры и социального диалога и партнерства;

- с точки зрения *временного вектора* – развитость своей культуры качества («начало пути» или «равнение» на образцы лучшей практики с амбициями встать в уровень с ними или пре-

взойти их) [1]. На протяжении последних десяти лет российская высшая школа выстраивала многоуровневую структуру [3, 4]. Сформировались ее различные модели, а также разнообразные виды подготовки бакалавров и магистров. Последовательное применение и внедрение в вузах двухуровневой структуры высшего образования повлекло за собой целостный реформаторский этап [3, 4].

В проекте Tuning результаты обучения и компетенции названы идеальными инструментами Болонского процесса. Они позволяют обеспечить сопоставимость и совместимость программ подготовки, поддерживать прозрачность, устанавливать общий язык (термин «компетенции»), переходить от ориентации на «входные» показатели к ориентации на результат, упрощать введение новых форм образования («пожизненное образование»), содействовать трудоустроиваемости выпускников.

Компетенции как динамичная комбинация качеств, способностей и взглядов, выступают в качестве цели образовательных программ. На совещании в специализированном вузе в Ахене (13 – 14 февраля 2006 г.) компетенции рассматривались в следующем понятийном формате: - характеризуются утверждениями «могу делать», которые отражают трудоустроиваемость выпускников, обучающихся по той или иной образовательной программе;

- отвечают на вопрос, что должен знать, понимать и уметь студент, чтобы быть востребованным;

- измеряются с помощью результатов обучения, которые составляют «рекомендательную рамку» или связующее звено для рынка труда; степени, получаемой по окончании образовательной программы, модуля; трудозатрат (ECTS); методов обучения и преподавания.

Дублинские дескрипторы как возможный комплекс в области оценки результатов обучения на каждом уровне (бакалавра, магистра) может и должен применяться в национальных системах высшего образования с большей степенью детализации. На протяжении последнего ряда лет в области высшего образования идет дискуссия о взаимосвязи результатов обучения и компетенций. Многие склоняются к следующей интерпретации их взаимосвязи.

Во-первых, результаты обучения описывают компетенции, которые должны быть сформированы в процессе изучения модуля (уровень модуля).

Во-вторых, компетенции являются комбинацией свойств, способностей и взглядов (уровень личности).

В-третьих, результаты обучения формируются преподавателем, а компетенции приобретаются студентами.

В-четвертых, сумма компетенций, приобретенных выпускником, больше суммы, вытекающей из результатов обучения.

Переход к образованию, ориентированному на результат, отнюдь не воспринимается в европейской высшей школе как несомненное благо. Выделяют проблематичные и позитивные его аспекты. Среди первых называют, например, их ограничивающее, минимизирующее влияние на образовательный процесс (фактор, сдерживающий достижение высоких академических стандартов); техническую затратность; дорогостоящую реализацию; зауженную рыночную направленность, подрывающую академические свободы преподавания. В числе вторых, сторонники компетентного подхода отмечают большую прозрачность; облегчения признания; лучшую информированность студентов; ориентированность на обучающихся; прикладной характер учебных планов; более высокие характеристики в обеспечении качества [1, 2]. В настоящее время разработан алгоритм формирования программ обучения:

Шаг 1. Определение потребностей.

Шаг 2. Описание академических и профессиональных профилей.

Шаг 3. Идентификация результатов обучения.

Шаг 4. Выявление общих и профессиональных компетенций.

Шаг 5. Разработка модулей, организационных форм, оценочного инструментария.

Шаг 6. Выработка процедур и способов обеспечения качества (непрерывное наблюдение, оценивание, корректировка).

Шаг 7. Составление целевых модулей (учет предварительных знаний и навыков, планирование компетенций, соотнесение с уровнем – дескрипторы, квалификационные рамки, формы контроля, методы преподавания и учения, образовательная среда, трудозатраты студентов).

При этом описание дескрипторов с помощью категории «компетенции» (в формате национальной системы квалификации) предполагает проектирование:

а) расширение знаний (знания + понимание), которое бы отвечало на вопрос: «какое со-

держание обучения адекватно им?»;

б) углубление знаний (знания + понимание), которое бы отвечало на вопрос: «какое учебное содержание может быть привнесено с позиции вертикальной, горизонтальной или латеральной (находящейся в стороне, сопутствующей) связи?»;

в) раскрытие знаний / умений (компетенции).

Не меньшее внимание отечественных разработчиков образовательных стандартов и программ заслуживают образцы европейской практики формирования результатов обучения. Как правило, дескрипторы уровня соотносятся с методами оценки. Причем и те, и другие оказывают определяющее воздействие на планирование результата обучения (модуля, цикла, учебной дисциплины). Следует принять к сведению взаимовлияние методов оценки и результатов обучения, т.к. они находятся в теснейшей диалектико-диалектической связи. Дескрипторы уровня приводятся в соответствии с направлением специальности. Принято считать, что полученные результаты не должны касаться содержания образования, но облегчают связь с профилем и профессией. При их формулировании (описании) рекомендуется употреблять формулу: глагол («быть в состоянии») + инфинитив + уровень (результат обучения рассматривается как минимальное требование).

Оценка качества и эффективности образовательной деятельности студентов гуманитарных специальностей

Оценку качества и эффективности образовательной деятельности студентов гуманитарных специальностей (на примере управленческих дисциплин) предполагается проводить на сопоставлении фактически осуществляемых мероприятий и достигнутых результатов с применением блока интегральных дисциплин (маркетинг, экономика, информационные технологии, социальная квалиметрия, английский язык). Необходимо отметить, что оценка качества и эффективности образовательной деятельности студентов является одной из важнейших функций управления образовательным процессом при освоении учебного материала (в данном случае - по социальному менеджменту). Управляемым видом деятельности выступает образовательная деятельность студентов, а основным ее показателем является эффективность, которая представляет собой ха-

рактическую, отражающую степень достижения конкретных результатов при определенных учебных-трудовых затратах студентов (студента).

Под конкретными результатами предлагается считать уровень освоения (знания) студентом конкретной дисциплины, для оценивания которой можно использовать уровни Блума: понимание; возможность применения элементов данной дисциплины (менеджмента) в учебной (трудовой) практической деятельности; умение студентом проводить анализ и синтез учебного материала, а также умение студента перепроверять, согласовывать, выяснять, контролировать и тестировать полученные результаты (т.е. проводить их оценку).

Однако, нельзя не отметить, что эффективность педагогической деятельности современного преподавателя напрямую зависит от выбора используемых им образовательных технологий и их соблюдения или качества образовательной деятельности. Используемые преподавателями ВУЗов педагогические технологии представляют собой совокупность и порядок различных мероприятий, методов педагогической диагностики, которые необходимо применять с целью достижения студентами конкретных результатов при освоении дисциплины.

Качество образовательной деятельности является характеристикой, отражающей степень адекватности педагогических технологий, выбранных для достижения поставленной цели и соблюдения профессиональных стандартов. В свою очередь, профессиональные стандарты представляют собой правила выполнения конкретных мероприятий, входящих в ту или иную технологию.

Для оценки качества и эффективности образовательной деятельности необходимо применять адекватные критерии и показатели, относящиеся к образовательному процессу, которые бы отражали его конкретные результаты. Попытки оценить качество образовательной деятельности через формальные показатели получения студентом знаний по изучаемой дисциплине являются некорректными и не позволяют, в конечном итоге, рассматривать студента как личность, а, следовательно, и достигать оптимального «улучшения качества его образовательной деятельности». Качество, как известно, характеризует конкретный объект или явление, его специфику, свойство и может выражаться с помощью показателей, относящихся только к данному объекту. Поэтому оценку качества образовательной де-

ятельности следует проводить с помощью показателей, относящихся к характеристике «образовательная деятельность». Таким образом, при оценке образовательной деятельности приоритет должен отдаваться показателям, отражающим ее эффективность, т.е. образовательную результативность; удовлетворенность студента (так как, во-первых, эта одна из основных задач всей системы образования, а, во-вторых, - один из индикаторов качества работы самого педагогического коллектива).

Высокая значимость системы оценки эффективности образовательной деятельности при управлении образовательным процессом требует ее непрерывного функционирования для оперативного обеспечения информацией всех уровней управления.

В настоящее время оценка качества образовательного процесса определяется по трем параметрам:

1. организации;
2. процессу;
3. результату.

Оценка первого параметра – *организации*, должно определяться рядом условий, в которых оно функционирует:

- уровнем подготовки профессорско-преподавательского состава, их профессиональными качествами и мастерством;
- уровнем материально-технического оснащения учебного учреждения;
- наличием и выполнением соответствующих учебных программ, основанных на принципах Болонской Декларации;
- внедрением преподавателями вуза активных форм и методов обучения студентов;
- разработкой курсов дистанционного обучения на основе программ бакалавриата (или магистерских программ);
- разработкой программы распространения результатов.

Вторым, оцениваемым результатом качества образовательной деятельности, является сам *процесс*, который представляет собой комплекс непосредственного взаимодействия преподавателя и студента с обязательным:

- использованием проекта «Учебного плана для бакалавров» (магистров);
- участием самих преподавателей и студентов в образовательном процессе;
- применением высокотехнологичных инновационных методов и форм обучения студентов.

Третьим, необходимым параметром оценки качества образовательной деятельности, является *конечный результат*, который позволяет оценить:

- достигнутое «качество образования» по преподаваемой дисциплине (в данном случае по социальному менеджменту);

- работу всего образовательного процесса по изучаемой студентами дисциплине. Окончательную оценку параметров этого уровня необходимо проводить: по уровню усвоения изучаемой дисциплины; по степени достижения определенных целей и задач образовательного процесса; выработки у студентов определенных умений и навыков управленческого мастерства; способности у обучающихся формировать новые взгляды, мышление, творческий управленческий поиск и возможность использования нестандартных приемов в разрешении возникших проблем.

Выводы:

1) в настоящее время в вузах в условиях модернизации российского образования должна проводиться разработка технологий и критериев оценивания знаний студентов;

2) именно оценка будет обеспечивать главную основу для общественного признания достижений студента через присуждение ему определенной квалификации и набора зачетных единиц;

3) следовательно, одной из главных задач педагогического коллектива была и остается задача по управлению качеством профессиональной подготовки студентов;

4) ответственность за управление качеством профессиональной подготовки студентов несут непосредственно университетские коллективы;

5) администрация университета несет ответственность за качество междууниверситетских учебных программ (разработанных преподавателями) на получение академических степеней.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Байденко В.И. Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы / В.И. Байденко, Н.А. Гришанова, В.Ф. Пугач // Высшее образование сегодня. – 2004. - № 2. – С. 14 – 19.
2. Байденко В.И. Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы / В.И. Байденко, Н.А. Гришанова, В.Ф. Пугач // Высшее образование сегодня. – 2005. - № 5. – С. 16 – 21.
3. Гретченко А.И., Гретченко А.А. Болонский процесс и задачи высшей школы России // Высшее образование: вызовы Болонского процесса и ВТО / Под ред. В.П. Колесова, Е.Н. Жильцова, П.Н. Ломанова. – М.: Экономический факультет МГУ, ТЕИС, 2007.
4. Гретченко А.И., Гретченко А.А. Болонский процесс: интеграция России в европейское и мировое образовательное пространство. – Москва, 2009.
5. Коммюнике Конференции европейских министров образования. Берген, 19-20 мая, 2005.
6. Лукичев Г.А. Динамика болонского процесса. – «Высшая образование сегодня», № 3, Москва, 2002, стр. 32 – 39.
7. Лукичев Г.А. Болонский процесс формирует новую модель образования // Поиск. – 2004. - № 22 (784).

M. Koreneva

QUALITY OF EDUCATION - THE KEY TO SUCCESS IN THE MODERNIZATION OF RUSSIAN EDUCATION

Abstract. The article considers the questions about the quality of teaching courses to humanitarian students in the modernization of Russian education. It is also accented the necessity to develop specialized criteria for evaluating the quality of students knowledge and focused on the introduction of active forms and methods of teaching students in the educational process.

Key words: active forms of study; the Bachelor; the block of management disciplines; the Bologna Declaration; an internal quality culture; external environment; internal environment; the Dublin descriptors; integral disciplines; competences; competence-based approach; modules; teaching; Organization; evaluation of the higher education process quality; process; the result of training process; training programs; the effectiveness of educational activities.