

ПРОБЛЕМА ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЧЕЛОВЕКА

С.Д. Некрасов

Словосочетание "качество образования" в начале девяностых годов прошлого века в России чаще использовалось управленцами, чем учеными. Это было вызвано, скорее всего, тем, что в Законе РФ "Об образовании" (1992 г. и 1996 г.) появилась статья о государственном контроле за качеством образования, что породило большое количество различных практик такого контроля.

Инициированная правительственными решениями практика организации контроля качества образования дала импульс для разработки соответствующих теоретических концепций, явилась основным фактором устойчивого возрастания интереса ученых к данной проблеме. В настоящее время общее число публикаций по проблемам качества образования сегодня исчисляется тысячами, более десяти лет назад – значительно меньшими числами. В России, в частности, только в 2001 г. проведено 74 научных и научно-практических конференций посвященных вопросам качества образования, в 37 городах, в 46 классических и педагогических университетах, в 27 технологических и отраслевых вузах.

Следует отметить, что оценка качества образования связана с рядом противоречий.

1. Отсутствие тезауруса
2. Стабильность и изменчивость образования
3. Выделение качества профессионального образование
4. Теоретическое и практическое обучение
5. Стандарты оценки преподавателя и квалификационные требования к специалисту
6. Обучение профессиональным дисциплинам и практика решения стандартных профессиональных задач
7. Декларируемый гуманистический и фактический технологический подходы к оценке качества образования студента
8. Владение выпускником фундаментальными знаниями и слабая готовность выполнять профессиональные обязанности

1. Отсутствие тезауруса

Анализ позволяет отметить разнообразие и многоплановость мнений исследователей в использовании словосочетания «оценка качества образования». Имеем, массовое использование и отсутствие общего понятийно-категориального аппарата проблемы "оценка качества образования".

Разрешение этого противоречия начнем с рассмотрения использования термина «образование». Из публикаций можно выделить следующие основные аспекты использования

термина «образование» – это общественная и индивидуальная ценности, социальная задача по отношению к подрастающему поколению и личная задача человека по преобразованию общества, сложная система и отрасль народного хозяйства, организованный процесс и присвоенный человеком результат [2, 5, 6].

Рассматривая выделенные выше, аспекты понятия «образование», отметим, что каждый аспект выражает ту или иную особенность термина качество образования, основой которого является образование конкретного человека. Именно оно является общественной и индивидуальной ценностью, социальной и личной задачами, для решения которых создана система образования.

Обобщая можно предложить разрешение проблемы оценки качества образования осуществлять в рамках психологии образования человека.

2. Стабильность и изменчивость образования.

Качество образования является одним из основных свойств бытия человека, которое является, с одной стороны, системой устойчивых, неизменных, статических особенностей, с другой стороны, системой изменчивых, динамических особенностей личности. Качество образования человека в конкретный момент времени представляет собой систему полученных качеств образования.

Качество образования человека осуществляется в процессе овладения им исторически сложившимся содержанием материальной и духовной культуры. Становление субъектности обеспечивается исторически сложившейся системой образования, а на последующих этапах развития личности реальным бытием и конкретной профессиональной деятельностью. **Качество образования** – личностная особенность необходимая человеку осуществлять ту или иную деятельность, в том числе профессиональную [2, 5].

3. Выделение качества профессионального образования

Осуществление человеком профессиональной деятельности возможно, если он владеет способами осуществления деятельности, представляет возможные варианты последствий, имеет способности к ее осуществлению – что составляет качество профессионального образования человека. Основными компонентами качества образования является понятийно-образная информация о мире и сложившиеся в опыте жизни «схемы» умственных действий, управляющие извлечением, преобразованием, приумножением и практическим использованием этой информации.

Основные параметры качества профессионального образования:

- присвоенные специалистом фундаментальные модели, необходимые для решения профессиональных задач;

- приобретенные способности и опыт, необходимые для решения профессиональных задач и элементарных профессиональных проблем;

- освоенные навыки использования исследовательских методов в разработке проектов решения задач в профессиональной сфере.

Качество профессионального образования в целом состоит с одной стороны из отдельных качеств, а с другой стороны является системой, предназначенной для решения конкретных профессиональных задач. Поэтому основным связующим параметром звеном является стандартная профессиональная задача.

4. Теоретическое и практическое обучение

Анализируя российские государственные стандарты высшего профессионального образования отметим, что основой Российской системы высшего образования является теоретическое, а не практическое обучение, направленное на овладение способностями действовать в конкретной профессиональной ситуации. В отечественном государственном стандарте высшего профессионального образования отсутствует описание связи и последовательности реализации отдельных дисциплин с квалификационной характеристикой выпускника и требованиями к профессиональной подготовленности специалиста.

Таким образом, государство перед традиционной дисциплиной не ставит интегральные цели и задачи. Целью изучения дисциплины является не формирование потребностей и умений использовать в дальнейшем ее научное содержание, а лишь фактографическое усвоение научных сведений, чаще всего – на уровне запоминания.

5. Стандарты оценки преподавателя и квалификационные требования к специалисту

Отдельная учебная вузовская дисциплина и результаты ее усвоения студентом устанавливаются преподавателям, исходя из собственных представлений о контроле результатов обучения, а не из интегральных представлений о квалификации специалиста и месте содержания обучения в квалификационных требованиях.

Как следствие, кафедры университета транслируют фундаментальные модели и методы научного исследования, и мало учат использовать научный потенциал как методологический инструмент целостного исследования тех или иных профессиональных ситуаций. Педагогическая и научная деятельности преподавателей вуза слабо связана с будущей профессиональной деятельностью выпускников вуза .

Педагогическое мастерство и творчество преподавателей вузов зависит от характера взаимодействия педагогической деятельности с научной, а также с профессиональной деятельностью будущего специалиста. Однако, на практике мало пресечения в педагогической и научной деятельности преподавателей, а также связи этих видов деятельности с будущей профессиональной деятельностью выпускников вуза.

6. Обучение профессиональным дисциплинам и практика решения стандартных профессиональных задач

Студент мало обеспечен как общей информацией о связи обучения и основных профессиональных задач, которые ему предстоит решать в профессиональной деятельности, так частной о содержании и формах самоподготовки, об организации учебного процесса и др.

7. Декларируемый гуманистический и фактический технологический подходы к оценке качества образования студента

Не смотря на отсутствие понятийно-категориальной основы оценки качества образования во многих российских вузах начато создание отдельных элементов системы внутренней оценки качества образования. В большинстве стран Европы наблюдается развитие национальных систем внешней оценки качества образования. Таким образом, в Российских вузах большинство усилий направлено на создание внутренней системы оценки качества подготовки специалистов, в европейских – внешней [1, 4, 3].

Анализ позволяет выделить два основных подхода к оценке качества образования. Первый подход ориентирован на обеспечение потребности обучающегося в объективной оценке качества его образования – **гуманистический подход**. Второй подход на технологию оценивания – **технологический подход**.

В рамках **гуманистического подхода** как критерий качества образования исследователи выделяют уровень самореализации личности в деятельности, в том числе профессиональной, трудовой деятельности. Оценка качества образования предназначена для объективной фиксации результата подготовки специалиста, нужна прежде всего как студенту, так и преподавателю. Сторонники **гуманистического** подхода не являются сторонниками отмены традиционных форм оценивания.

При **гуманистическом** подходе возможно и необходимо участие студентов в оценке качества преподавания, так как студенты овладевая учебной дисциплиной, видят больше чем кто-либо как связаны качество преподавания и содержание обучения. Студенты больше кого-либо заинтересованы в совершенствовании качества процесса образования, так как им нужны качественные знания, опыт и способности.

Сторонники **технологического подхода** основными критериями качества образования считают внешние показатели: успеваемости, условий организации образовательного процесса, числа научных исследований и др. Обучающийся, студент в этом подходе рассматривается, прежде всего, как "сырье" для образовательного учреждения, и лишь затем как потребитель качества образования, стоящий в одном ряду с равнозначными потребителями предприятиями, организациями, государством. Основное предназначение системы образования состоит в выявлении и обеспечении реальных потребностей потребителей обра-

зования путем отбора качественного "сырья" и доведения его до качественного "продукта".

Приверженцы **технологического** подхода утверждают, что традиционные экзамены и зачёты не эффективны. Как только студент прошел входной тест (т.е. был принят), любой провал студента в завершении программы данной ступени должен рассматриваться как дефект качества образования вуза: либо входные испытания были негодными, либо качество образования вуза не учитывает некоторые проблемы студентов. Поэтому множественные испытания каждого студента по каждому из курсов в каждом семестре – это слишком большой объем испытаний, лучше каждый семестр выбрать случайно несколько студентов для испытаний, чтобы определить, качество процесса обучения.

При **технологическом** подходе участие студентов в оценке качества преподавания исключено, так как студенты сами еще не овладели учебной дисциплиной, поэтому не имеют критерия для оценивания. Преподаватель и без их мнения видит качество овладения студентами этой дисциплиной или мнения студентов ему безразличны. Студентам же нравятся только нетребовательные преподаватели.

Общее для каждого подхода в том, что оценка качества образования (результата и процесса) должна осуществляться по однозначным, понятным и лично-значимым для студента, преподавателя, администратора критериям. Только при этих условиях можно рассчитывать на заинтересованном участии студента в овладении способами решения профессиональных задач, на высокий уровень самореализации выпускника вуза в трудовой деятельности. Студент должен быть обеспечен как общей информацией о связи обучения и основных профессиональных задач, которые ему предстоит решать в профессиональной деятельности, так частной о содержании и формах самоподготовки, об организации учебного процесса и др.

8. Владение выпускником фундаментальными знаниями и слабая готовность выполнять профессиональные обязанности

Выпускник вуза в достаточной мере владеет фундаментальными знаниями в профессии, приобретает способности осуществлять исследовательскую деятельность, но мало способен выполнять профессиональные обязанности, эффективно действовать в конкретной профессиональной ситуации, слабо владеет навыками решения элементарных профессиональных проблем.

Разрешения этих противоречий целесообразно начать с:

- разработки модели результата вузовской подготовки специалиста,
- проектирования системы оценки качества образования,

- создания понятийно-категориального аппарата проблемы "оценки качества образования";
- осуществления активного маркетинга рынка труда, в части потребности в кадрах по университетским специальностям;
- создания системы дополнительного образования по специальностям;
- разработки методического обеспечения различного вида практик;
- издания пособий для самостоятельной работы студентов по овладению отдельными дисциплинами и профессией в целом.
- описания стандартных профессиональных задач по каждой специальности и универсальных принципов, методов и подходов к их решению.

Используемая литература

1. Вроейнстийн А.И. Оценка качества высшего образования. М., 2000. Гребнев Л.С. Управление содержанием гуманитарного образования в России (правовой, целевой и технологический аспекты). М., 2000.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – Ростов н/Д., 1997.
3. Кортон С.В., Солонин С.И. Развитие системы управления качеством образования в УГТУ // Журнал "Университетское управление: практика и анализ", 2000, № 3, с. 42–45.
4. Системы качества в образовании / Под общ. ред. Ю.П. Адлера. – М., 2000.
5. Управление качеством образования: Практикоориентированная монография и методическое пособие / Под ред. М.М. Поташника. – М., 2000.
6. Якунин В.А. Педагогическая психология. – СПб., 1998.