Викторенкова С. В.

ЭФФЕКТИВНАЯ СИСТЕМА ГАРАНТИИ КАЧЕСТВА ПРЕПОДАВАНИЯ В ВУЗЕ

Адрес статьи: www.gramota.net/materials/1/2008/10-2/16.html

Статья опубликована в авторской редакции и отражает точку зрения автора(ов) по данному вопросу.

Источник

Альманах современной науки и образования

Тамбов: Грамота, 2008. № 10 (17): в 2-х ч. Ч. II. С. 49-51. ISSN 1993-5552.

Адрес журнала: www.gramota.net/editions/1.html

Содержание данного номера журнала: www.gramota.net/materials/1/2008/10-2/

© Издательство "Грамота"

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: www.gramota.net

Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: almanac@gramota.net

сти проведено представителями пермской психологической школы - С. А. Васюра, Д. С. Корниенко, В. И. Шмыковым [Васюра 2006]. Продолжающаяся концентрация усилий ученых – психологов, педагогов, философов по разработке проблемы коммуникативной активности человека объясняется их необходимостью в связи с глобальными изменениями бытия человека, в частности, интенсификацией коммуникативных процессов. Вместе с тем объективное содержание процесса развития существующих представлений о коммуникативной активности человека не отвечает в полной мере требованиям времени. Имеет место «собирательный образ» коммуникативной активности: человек активен потому, что имеет социогенные потребности, потому, что обладает коммуникативными качествами (контактностью, коммуникабельностью и пр.) и т.д.

Несмотря на высокую теоретическую актуальность и практическую значимость проблемы коммуникативной активности человека, ее содержание до настоящего времени остается малоизученным. С практической точки зрения актуальны такие вопросы как: развитие коммуникативной активности в онтогенезе; роль коммуникативной активности в игровой и учебной деятельности детей и подростков; роль коммуникативной активности в профессиональной жизни человека; гендерные аспекты коммуникативной активности человека; проявления коммуникативной активности человека в ситуации внутриличностного и межличностного конфликта; оптимизация коммуникативной активности, преодоление трудностей ее реализации. В нашем исследовании, осуществляемом с позиций теории интегральной индивидуальности В. С. Мерлина и концепции метаиндивидуального мира Л. Я. Дорфмана, предпринимается попытка ответить на эти вопросы. Их решение позволит решить многие социально-прикладные задачи в образовании, воспитании и других сферах.

Список литературы

Ахутина Т. В. Теория речевого общения в трудах М. М. Бахтина и Л. С. Выготского // Вестник Московского университета. - Сер. 14: Психология. - 1984. - № 3. - С. 3-13.
Бодалев А. А. Психология общения. - М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. - 256 с.
Васюра С. А. Психология коммуникативной активности. - Ижевск: Издат. дом «Удмуртский университет», 2006. - 299 с.
Лабунская В. А., Менджерицкая Ю. А., Бреус Е. Д. Психология затрудненного общения: теория, методы, диагностика, коррекция: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. - М.: Издат. центр «Академия», 2001. - 288 с.

ЭФФЕКТИВНАЯ СИСТЕМА ГАРАНТИИ КАЧЕСТВА ПРЕПОДАВАНИЯ В ВУЗЕ

Викторенкова С. В.
Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов

Законом Российской Федерации «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» одной из ведущих функций государственного управления высшим образованием установлена оценка качества подготовки выпускников в соответствии с требованиями ГОС ВПО. В ходе процедуры государственной аккредитации вуза проводится экспертиза соответствия содержания и качества подготовки выпускников образовательного учреждения федеральным государственным образовательным стандартам и экспертиза показателей деятельности образовательного учреждения, которые необходимы для определения его вида. Система показателей, отражающая качество образования, изложена в приказе Рособрнадзора от 30.09.05 № 1938 (редакция приказом Рособрнадзора от 25.04.08 № 885) и программных модулях по оценке деятельности вуза. В целом эти показатели скорее характеризуют внешнюю оценку деятельности вузов, нежели внутривузовский контроль наличия гарантии качества этой деятельности.

Проанализируем с точки зрения оценки реального положения дел в высшем учебном заведении один из показателей деятельности вуза, включенный в программный модуль «Комплексная оценка деятельности вуза». Модуль предназначен для сбора информации в Центральный банк данных государственной аккредитации и сопровождения работы экспертной комиссии Рособрнадзора в ходе проведения комплексной оценки деятельности образовательных учреждений, реализующих программы высшего профессионального образования. Критерии оценки качества преподавательской деятельности приведены в части III-02 «Качество подготовки» в пункте 7.4. – Наличие и эффективность системы гарантии качества преподавания и компетенции преподавателей. В программном поле с наименованием «наличие» ответ «Да» указывается при существовании в вузе механизмов и критериев оценки компетенций преподавателей. Для оценки ее эффективности по шкале от 0 до 10 баллов учитываются:

1. Требования к квалификации преподавателей при приеме на работу.
2. Наличие для преподавателей в вузе возможностей совершенствования и развития педагогического мастерства.
3. Наличие мер по лишению сотрудника права на преподавательскую деятельность в случае демонстрации им низкого уровня квалификации.

Анализ пункта 7.4 показывает, что внешняя оценка качества преподавательской деятельности имеет четкие формальные критерии. Об эффективности же существующей системы в вузе экспертная комиссия Росо-

брнадзора при государственной аккредитации может судить по нормативным и организационным документам вуза. Так, например, наличие должностных инструкций преподавателей может подтвердить выполнение первого пункта требований, наличие курсов повышения педагогического мастерства - второго. Третий пункт также возможно подтвердить формальными положениями в документах вуза. Получается, что вуз путем формальных организационно-правовых действий может выполнить требования Рособрнадзора фактически, не имея эффективной системы гарантии качества преподавания и компетенции преподавателей.

Но на наш взгляд, в условиях повышения открытости европейского образовательного пространства конкуренция заставит большинство вузов создать действительно эффективные системы качества образования.

При решении этого вопроса встают два вида задач: задачи обеспечения качества функционирования существующих систем и задачи развития.

Первый вид задач направлен на выявление конкретных проблем в функционировании чего-либо и предупреждении о том, или ином неблагополучии, опасности для эффективной работы. Причем важна не просто констатация факта появления признаков, представляющих опасность, а именно предупреждение о ней до того как ситуация становится критичной.

Так, например, если в ходе работы экспертных вузовских комиссий было обнаружено низкое качество проведения учебных занятий конкретного преподавателя, то преподавателя можно направить на курсы повышения квалификации, предложить поработать с наставником, принять участие во взаимопосещениях учебных занятий с целью обмена опытом и др., таким образом, предупредив ситуацию, когда решение вопроса будет вынесено на кадровую комиссию, а главное произойдет необратимый процесс низкого качества обучения студентов.

Таким образом, создается возможность предотвратить или минимизировать возможное деструктивное развитие событий и обеспечить неформальное выполнение показателя «наличие мер по лишению сотрудника права на преподавательскую деятельность в случае демонстрации им низкого уровня квалификации».

Однако обычный контроль не может решить задач требующих создания обучающих систем и непрерывного развития. Из приведенных выше критериев, влияющих на оценку эффективности системы гарантии качества преподавания вуза, наиболее сложным с точки зрения обеспечения качества преподавания является требование наличия для преподавателей в вузе возможностей совершенствования и развития педагогического мастерства. Решить эту задачу можно с помощью организации учебного процесса, как обучающей системы для преподавателей. Рассмотрим основные недостатки при применении традиционных подходов к системе повышения педагогического мастерства:

1. После прохождения традиционных курсов повышения квалификации сами преподаватели в большинстве случаев отмечают, что изменений в структуре их педагогической деятельности практически не происходит, и что основную «ценность» составляет документ о прохождении курсов, который формирует потрфолио преподавателя.

2. Задача формирования педагогического мастерства актуальна для молодых преподавателей. Учитывая, что большая часть преподавателей вузов имеет значительный стаж педагогической деятельности, то нужно скорее не формировать педагогическое мастерство, а преодолевать уже сложившиеся стереотипы в преподавании, что является более сложной задачей, а также и осваивать новые методы педагогической деятельности.

3. Наличие выпусков на курсах повышения квалификации профессорско-преподавательского состава (что является одним из критериев внешней оценки качества деятельности вуза) не адекватно наличию системы гарантии качества преподавания, подготовки и переподготовки преподавательских кадров, которая обеспечивала бы формирование у преподавателей устойчивой потребности в самообразовании и самосовершенствовании.

Важнейшим ресурсом вышей школы является высококвалифицированный профессорско-преподавательский состав. От его мотивации к творческому характеру преподавания зависит успешное решение задачи повышения качества подготовки специалистов.

В основу предлагаемой системы совершенствования педагогической деятельности преподавателей положен принцип включения преподавателей в совместную деятельность по овладению ими педагогическим мастерством. Организация совместной деятельности как бы встраивается в учебный процесс вуза. В основе организации системы повышения педагогического мастерства преподавателей лежит анализ конкретной деятельности коллег и студентов. Рассогласование, обнаруживаемое при сравнении, себя с другими коллегами, оказывает управляющее воздействие на преподавателя и приводит к тому, что сам преподаватель корректирует свою деятельность. Формы совместной деятельности преподавателей весьма разнообразны: организация работы экспертных комиссий, взаимопосещение занятий, проведение научно-методических конференций с общей проблематикой для вуза, организация в ходе конкурса педагогического мастерства открытых защит выдвинутых на конкурс работ и др.

Благодаря участию преподавателей коллектива вуза в различных формах совместной деятельности по совершенствованию их педагогического мастерства ослабляется сопротивление новому в преподавательской среде, снимаются многие стереотипы. Как показало изучение мнений, совместная деятельность преподавателей в этом направлении является универсальным средством совершенствования всего образовательного процесса вуза.

В заключении хочется отметить, что даже выявленные проблемы и объективно полученная информация не всегда позволяют принять эффективное управленческое решение в силу того, что по объективным причинам это еще не возможно сделать на данном этапе развития коллектива или образования. Также в последнее время намечается тенденция к увеличению информации одновременно с постоянным дефицитом информации для принятия решения.

Для достижения неформального качества образовательного процесса недостаточно обеспечить в вузе показатели, используемые при внешней оценке качества образования, проводимого службами Министерства образования и науки РФ, необходим внутренний контроль, который организует сам вуз, и который дает возможность принимать управляющие решения, направленные на совершенствование образовательного процесса вуза, необходима организация учебного процесса в вузе, чтобы обучение проводилось не только для студентов, но и чтобы вуз являлся обучающей организацией для самих преподавателей.

ВОПРОСЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ДОСТУПНОСТИ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ТУРЦИИ

Газизова А. И.
Филиал Казанского государственного университета в г. Набережные Челны

В 2001 г. Турция подписала Болонскую декларацию и официально закрепила свое участие в процессах интеграции в европейские структуры. Храня верность своим ценностям и традициям, Турция пристально следит за региональными и международными тенденциями в сфере образования, и является активным партнером государств, вовлеченных в текущие глобальные трансформации.

На пути к интеграции в европейское образовательное пространство Турция сталкивается с рядом проблем, которые оказывают влияние на формирование новой парадигмы образования и определяют тенденции в развитии высшего профессионального образования Турции. В течение многих лет остаются вопросы, которые можно обозначить как проблемы обеспечения широкой доступности высшего образования для всех социально-экономических групп, то есть равенства образовательных возможностей. Турция прошла долгий путь в создании эффективной, «массовой», т.е. охватывающей учреждениями всю страну, системы высшего образования. И все же в стране сохраняется огромный дисбаланс спроса и предложения на высшее образование. Жесткая конкуренция между абитуриентами на вступительных экзаменах обусловливает развитие большого и прибыльного рынка частных занятий. Сегодня спрос на высшее образование в Турции становится социальной проблемой, а расширение системы высшего образования, удовлетворяющей социальный спрос - важным политическим вопросом.

В течение последних десяти лет приблизительно лишь одна треть абитуриентов в Турции была принята в университеты, оставляя две трети претендентов на получение высшего образования без альтернативы. В 2005г. общая численность студентов в системе высшего образования составила более 2,3 миллиона человек, вследствие существенного роста числа студентов за предыдущие годы: с 1.2 миллионов в 1995г. до 1.6 миллиона в 2000г., и до 2.3 миллионов в 2005г. В 2000-2005гг. количество принятых в вузы студентов в процентном содержании ежегодно увеличивался на 8 % по сравнению с 5 % за предыдущие пять лет [8]. Система высшего образования Турции занимает 15-е место в мире и 5-е в Европе с точки зрения общей численности студентов [7]. Представленные данные весьма наглядно демонстрируют темпы развития национальной высшей школы Турции.

Несмотря на существенный прирост численности студентов, степень участия Турции в высшем образовании остается довольно низкой по сравнению со странами с аналогичным или более высоким уровнем дохода. В 2004г. общий уровень приема студентов в учреждения высшего образования, согласно данным Министерства образования, составил 30 % по сравнению с 37% в Чешской республике, 53% - в Венгрии и 59% - в Польше как новых странах-членах Европейского Союза. Показатель количества зачисленных студентов в систему высшего образования Турции значительно ниже уровня высокоразвитых стран Западной Европы (55-65 %), России (68 %), Австралии (72 %), Соединенных Штатов (82 %) и Кореи (89 %) [11]. В каждой стране цель по расширению высшего образования зависит, безусловно, от собственных условий предложения и спроса, но изучение, обобщение и заимствование внешнего опыта может помочь Турции значительно ускорить достижение цели.

Повышенный спрос на высшее образование в Турции – это результат множества взаимосвязанных факторов. Сначала был устойчивый рост числа выпускников средней школы, особенно после введения восьмилетнего обязательного образования в 1997г. Во-вторых, есть постоянно увеличивающаяся группа кандидатов на получение высшего образования, которые не сдали вступительные экзамены в предыдущие годы. Сюда же можно отнести и тех, кто не удовлетворен академической программой или университетом (в частности, распределением в открытый университет), в который он был определен по результатам вступительного экзамена. Многие абитуриенты, успешно сдавшие экзамен, не приступают к учебе, поскольку программа не отвечает их интересам. По данным на 2006г. эта группа составила 16% от общего числа претендентов, сдавших вступительный экзамен [8]. В-третьих, значительное число студентов, которые были опре-