

**П. Д. Кухарчик, А. И. Андарало,  
А. В. Торхова**

*Белорусский государственный  
педагогический университет  
им. Максима Танка,  
г. Минск, Беларусь*

## **МОНИТОРИНГ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Обосновывается актуальность исследования проблемы оценки качества педагогического образования. Анализируются параметры качества (освоенные специалистом фундаментальные модели решения профессиональных задач, приобретенные способности и опыт, навыки использования исследовательских методов в разработке проектов решения задач в профессиональной сфере) и функции его мониторинга (аналитическая, прогностическая, контрольная, координационная). Обосновывается необходимость системного управления качеством. Определяются нерешенные проблемы (понятийно-терминологическая неопределенность; несбалансированность оценки социализации и индивидуализации личности будущего учителя, его теоретической и практической подготовки в вузе; несогласованность критерииев оценки преподавателей и квалификационных требований к выпускнику; декларируемый гуманистический и фактически технократический подходы к оценке качества и др.) и пути их преодоления.**

*The article defines the necessity of studying the criteria and procedures of quality assessment within teacher education and analyses the indicators of quality (an acquisition of fundamental patterns of problem-solving, skills and expertise, ability to employ enquiry methods and techniques while designing projects), and functions of its monitoring (analytical, anticipating, monitoring and coordinative). The emphasis is placed on the necessity of systematic and coherent management of the quality of teacher education. Urgent problems are defined coupled with their solutions (vocabulary ambiguity, imbalance in assessing individualization and socialization within professional development, theoretical and practical fitness, inconsistency in the criteria of assessment attached to qualification standards, the purported humanistic and the actual technocratic).*

В настоящее время наметились существенные изменения в образовательной парадигме, связанные с ориентацией педагогического процесса на приоритет личностного развития и самореализацию как обучающихся, так и педагогов. Идеи ведущей роли образования в духовном воспроизводстве человека и общества в Республике Беларусь стали составной частью социальной политики государства, нашли свое отражение в реформе школы и обусловили актуальность проблемы качества подготовки будущего учителя.

В условиях вариативности образования, свободы выбора, разноуровневого и профильного образования, инновационного характера форм и содержания образовательных учреждений предъявляются повышенные требования к профессиональной подготовке учителя, его педагогическому мастерству и общей культуре. В ряде исследований отмечается, что система профессиональной подготовки педагога вступает в противоречие с индивидуально-творческим характером педагогической деятельности. Возникает необходимость в

обновлении системы педагогического образования, что требует осмысления теоретических основ оценки качества профессиональной подготовки учителя в условиях университетского образования.

Основные параметры качества профессионального образования включают:

- освоенные специалистом фундаментальные модели решения профессиональных задач;
- приобретенные способности и опыт, необходимые для решения профессиональных задач и элементарных профессиональных проблем;
- 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 — является системой, предназначенней для решения конкретных профессиональных задач. Поэтому основным связующим отдельные параметры звеном является компетентность специалиста в решении стандартных профессиональных задач.

В теории управления качеством образования выделяются следующие функции мониторинга последнего:

- аналитическая, которая состоит в анализе состояния образовательной системы вуза в целом и ее отдельных компонентов, выявлении предпосылок для повышения эффективности профессиональной подготовки специалистов, понимания ими смысла и целей профессионально-педагогической подготовки и педагогической деятельности;

- прогностическая, которая предполагает определение ближних, средних и дальних перспектив совершенствования образовательного процесса, прогноз изменений в мотивационной сфере всех участников образовательного процесса, изменений в осознании смысла профессиональной подготовки будущих специалистов образования;

- контрольная, которая предполагает мониторинг качества подготовки специалистов сферы образования на различных этапах и уровнях профессиональной подготовки; сопоставление результатов деятельности образовательной системы и ее целей; направленность на стимулирование самоанализа и самоконтроля субъектов образовательного процесса;

- координационная, предполагающая организацию совместных усилий всех субъектов образовательного процесса, направленных на совершенствование основных показателей качества подготовки специалистов, а также организацию их совместных усилий на обретение ценностно-смысловой направленности образовательного процесса.

Анализ теории и практики мониторинга качества педагогического образования позволяет выделить ряд нерешенных проблем.

*Отсутствие общепризнанного устоявшегося понятия «качество педагогического образования».* Нельзя не отметить разнообразие и многоплановость мнений относительно данного понятия. Несмотря на его массовое использование, нет общего понятийно-категориального аппарата проблемы «оценка качества педагогического образования».

*Несбалансированность оценки социализации и индивидуализации личности будущего учителя в определении качества педагогического образования.* Качество образования специалиста достигается в процессе овладения исторически сложившимся содержанием материальной и духовной культуры, а также реальным бытием и становлением субъектности. Однако в реаль-

ной практике профессионального образования на уровнях цели, содержания, технологий и контроля фиксируется преимущественно одна (как правило, первая) из составляющих качества.

*Несбалансированность теоретической и практической подготовки учителя в оценке качества педагогического образования.* Анализируя российские и белорусские государственные стандарты высшего профессионально-педагогического образования, отметим, что их основой является теоретическое, а не практическое обучение, направленное на умение действовать в конкретной профессиональной ситуации. В отечественном государственном стандарте высшего педагогического образования отсутствует описание связи и последовательности реализации отдельных дисциплин с квалификационной характеристикой выпускника и требованиями к профессиональной компетентности специалиста.

Целью изучения дисциплины является не формирование потребности и умений в дальнейшем использовать ее научное содержание, а лишь фактографическое усвоение научных сведений, чаще всего — на уровне запоминания. Студент мало обеспечен как общей информацией о связи обучения и основных профессиональных задач, которые ему предстоит решать в профессиональной деятельности, так и частной — о содержании и формах самоподготовки, об организации учебного процесса и др.

*Несогласованность критерииев оценки преподавателей и квалификационных требований к выпускнику.* Содержание и критерии оценки отдельной учебной дисциплины, а также результаты ее освоения студентом прогнозируются преподавателями, исходя из собственных представлений о качестве, а не из интегральных представлений о квалификации специалиста и месте содержания учебной дисциплины 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 деятельность преподавателей вуза слабо связана с будущей профессиональной деятельностью выпускников.

*Декларируемый гуманистический и фактически технократический подходы к оценке качества образования будущего учителя.* Выделяют два основных подхода к оценке качества образования. Первый подход — гуманистический — ориентирован на обеспечение потребности обучающегося в объективной оценке качества его образования. Второй подход — технократический — направлен на технологию оценивания.

В рамках гуманистического подхода (как критерий оценки качества образования) исследователи выделяют уровень самореализации личности в деятельности, в том числе профессиональной. Оценка качества образования в гуманистической парадигме предназначена для объективного отслеживания и фиксации степени и динамики развития универсальных способностей (метаспособностей), лежащих в основе личностной самореализации в профессиональной деятельности. При гуманистическом подходе возможно и необходимо участие студентов в оценке качества преподавания, так как они заинтересованы в совершенствовании качества процесса образования.

Сторонники технократического подхода основными критериями качества образования считают внешние показатели: успеваемость, условия органи-

зации образовательного процесса, число научных исследований и др. Данному подходу свойственны противоречия между внешним, формальным компонентом оценки и самоконтролем и самооценкой как движущей силой профессионального саморазвития будущего учителя, а также ориентация процедур оценки на количественные, а не качественные показатели.

Обучающийся, студент в этом подходе рассматривается и как «сырье» для образовательного учреждения, и как потребитель качества образования, стоящий в одном ряду с равнозначными потребителями — предприятиями, организациями, государством. Основное предназначение системы образования в данном случае состоит в выявлении и обеспечении реальных потребностей потребителей образования путем отбора качественного «сырья» и доведения его до качественного «продукта».

При технократическом подходе участие студентов в оценке качества преподавания исключено, так как студенты сами еще не овладели учебной дисциплиной, поэтому не имеют критерия для оценивания.

*Ориентация оценки на количественные, а не качественные показатели.* Система контроля и оценки качества профессиональной подготовки будущего учителя не фиксирует качественные изменения в развитии концептосферы, ценностном сознании и креативности выпускника вуза. Отслеживая меру соответствия результатов учебной деятельности количественным показателям, она игнорирует индивидуальный темп и траекторию профессионально-личностного развития студента.

Выделяют четыре уровня целостности управления качеством подготовки специалистов в вузе: аморфный, фрагментарный, связный и системный.

Аморфный уровень характеризуется разрозненностью элементов системы управления качеством, отсутствием устойчивых связей между ними, когда нет еще возможности говорить о сколько-нибудь сложившейся организационной структуре.

Фрагментарный уровень характеризуется появлением эпизодических связей между группами элементов в системе, в ней образуются как бы «фрагменты структуры», устанавливаются причинно-следственные связи, поведение системы становится предсказуемым в определенных ситуациях, но остается неустойчивым.

Связный уровень выделяется по наличию постоянных связей практически между всеми элементами системы, выстраивается ее внутренняя структура, поведение системы становится более устойчивым.

Системный уровень — это уровень оптимального единого целого, когда связи между элементами системы становятся стабильными, выстраиваясь в иерархическую структуру, устойчивым и автономным (относительно независимым от внешней среды) становится поведение системы. Это уровень саморазвития системы, когда усиливается влияние внутренних факторов, а внешние отступают на второй план; когда система «включает освоенную среду в качестве элементов своей структуры».

Ориентация на системный уровень управления качеством педагогического образования позволит обеспечить целостность профессиональной подготовки учителя и привести в соответствие процессуально-результативный аспект образования требованиям личности, общества и государства.

В ходе исследования проблемы мониторинга качества профессиональной подготовки учителя в условиях университетского образования мы пришли к следующим выводам:

1. Для построения системы оценки качества педагогического образования необходима разработка общего понятийно-категориального аппарата проблемы «оценка качества педагогического образования», в том числе «качество образования», «менеджмент в области качества образования», «управление качеством», «маркетинг», «методология менеджмента всеобщего качества», «контроль», «диагностика», «мониторинг» и др.

2. Поскольку образование специалиста осуществляется в процессе овладения им исторически сложившимся содержанием материальной и духовной культуры, то качество образования можно отнести к одному из основных свойств бытия человека, которое является, с одной стороны, системой устойчивых, неизменных, статических особенностей, а с другой — системой изменчивых, динамических особенностей личности. Необходимо отметить, что качество образования будущего педагога — это личностная особенность, необходимая индивиду для осуществления профессиональной деятельности и становления его субъектности.

3. Для преодоления уклона университетского педагогического образования в область теоретической подготовки студентов необходимо интегрировать теоретическое и практическое обучение, направленное на формирование умения действовать в конкретной педагогической ситуации. В этой связи для оценки качества педагогического образования следует определить связь и последовательность реализации отдельных дисциплин с квалификационной характеристикой выпускника педагогического вуза и требованиями к его профессиональной готовности.

4. Оценка качества педагогической подготовки студентов педагогических специальностей должна быть основана на интегральных представлениях о квалификации учителя-профессионала и месте содержания обучения в квалификационных требованиях к специалисту. При таком подходе будет устранена обособленность в определении содержания вузовских дисциплин и критерии оценивания результатов обучения.

5. Эффективность педагогического образования обусловлена взаимодействием учебной деятельности студентов с научно-исследовательской и профессионально-педагогической деятельностью. Здесь одним из критериев качественной подготовки учителя выступает способность и готовность студента к использованию научного потенциала как методологического инструмента целостного исследования тех или иных профессиональных ситуаций.

6. Одним из показателей качества профессиональной подготовки учителя следует выделить присутствие у выпускников педагогического вуза целостных представлений о связи обучения с профессиональными задачами, которые предстоит решать учителю в его практике, а также сформированность навыков самоорганизации и самоподготовки.

7. Актуальным является достижение сбалансированности между оценкой качества, опирающейся на внешние по отношению к студенту и преподавателю критерии, и оценкой самореализации субъектов в деятельности. Такая оценка становится востребованной не только в системе педагогического менеджмента, но и субъектами педагогического взаимодействия, которые в большей степени заинтересованы в совершенствовании качества процесса образования.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Бордовская, Н. В. Оценка качества высшего образования: уровневый подход / Н. В. Бордовская // Высшее образование сегодня. — 2002. — № 9.
2. Буйко, Т. Н. Обеспечение качества высшего образования: организационно-управленческий аспект / Т. Н. Буйко, В. А. Капранова. — Минск, 2000.
3. Вроенштейн, А. И. Оценка качества высшего образования: рекомендации по внешней оценке качества в вузах / А. И. Вроенштейн. — М., 2000.

О. П. Меркулова

Волгоградский государственный  
педагогический университет,  
г. Волгоград, Россия

## МНОГОСТОРОННИЙ ДИАЛОГ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ВНУТРИВУЗОВСКОЙ СИСТЕМЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА

Доклад касается проблем организации диалога между заинтересованными сторонами в рамках работы внутренней системы обеспечения качества в высшем образовании: необходимости такого вида работы, типах ситуаций диалога (прямой и опосредованный, спонтанный и организованный), условий реализации прямых опросов для организации диалогического взаимодействия.

The report is devoted to problems of the organization of dialogue between stakeholders within the framework of internal quality assurance system in high education: necessity of this kind of work, type of dialogue situations (direct and mediated, spontaneous and organized), conditions of the realization of direct surveys for organization of dialogic interaction.

Создание и совершенствование внутривузовских систем обеспечения качества является одним из актуальных направлений в развитии высшего образования. Одной из ведущих тенденций в понимании качества и работе по его повышению можно считать смещение фокуса от измерения и контроля к развитию и совершенствованию [1; 2]. При этом для оценки качества все более важными становятся не только объективные показатели, но и экспертные оценки [3]. Причем в качестве экспертов могут выступать уже не только «авторитетные лица», но и все заинтересованные в качестве образования стороны. Таким образом, одной из возможных форм работы системы обеспечения качества становится организация многостороннего диалогического взаимодействия между представителями заинтересованных сторон, направленного на оценку качества образования и поиск путей его совершенствования.

В связи с этим возникает закономерный вопрос: является ли организация диалогического взаимодействия необходимым условием эффективности работы внутривузовской системы качества? Рассмотрим аргументы в пользу утвердительного ответа на этот вопрос.

**1. Невозможность дать исчерпывающее определение качества**, что является прямым следствием понимания качества чего-либо как способности