

ИНТЕГРАЦИЯ КАК ОСНОВА ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Гринкруг Л.С.

*Дальневосточная государственная
социально-гуманитарная академия
Биробиджан, Россия*

Известно, что первая фаза создания системы менеджмента качества (СМК) вуза носит достаточно формальный характер. Как правило, формирование исходного уровня СМК завершается принятием вузом основополагающих нормативных документов (Руководство по качеству, стандарты по шести документированным процедурам, прочие нормативные документы). Данный уровень по сути, является лишь стартовой ступенью к изменениям, обеспечивающим качество высшего профессионального образования на уровне вуза.

Следующий этап направлен на разработку дескриптивной модели и нормативной модели, которые представляют процессы вуза. Здесь должен быть выполнен системный анализ процессов, формирование требований к ним (нормирование процессов), декомпозиция процессов, формирование требований к составляющим (нормирование составляющих) и т.п.

Однако в силу системной сложности процессов вуза реализация программы подобного рода затруднительна. Реальные макропроцессы вуза не имеют строго иерархическую структуру, скорее их структура носит смешанный иерархически-сетевой характер. Поэтому выполненная декомпозиция любого макропроцесса, даже приводя к сравнительно четкому разделению на процессы-компоненты, не гарантирует отсутствия взаимосвязей между этими компонентами через другие макропроцессы. Проиллюстрируем сказанное.

Образовательная деятельность любого вуза обычно рассматривается как система, включающая учебную и воспитательную деятельность. Вместе с тем, личность студента не может не развиваться как целостное образование, а не как сумма профессиональной и личностной составляющих. Следовательно, декомпозиция образовательной деятельности вуза на учебную и воспитательную составляющие может рассматриваться как приближенная, т.е. справедливая лишь в некотором смысле.

Образовательная деятельность вуза ведется по совокупности отдельных образовательных программ. При этом и на этапе формирования программ, и при их реализации системное взаимодействие между различными программами возникает лишь как исключение. Казалось бы, представление образовательной деятельности вуза как совокупности невзаимодействующих основных образовательных программ – это удачный пример декомпозиции. Однако взаимодейст-

вие между программами будет происходить через преподавателей, ведь невозможно распределить преподавателей строго по образовательным программам (по принципу каждый преподаватель ведет занятия только в рамках одной образовательной программы). Во взаимодействии будут участвовать студенты (хорошо известна информационная открытость и «проводимость» студенческой среды). Взаимодействие будут реализовывать общие исследования, общие факультетские и вузовские мероприятия и др.

Таким образом, декомпозицию образовательной деятельности вуза на невзаимодействующие отдельные образовательные программы также следует считать приближенной.

Говоря о качестве образования, прежде всего, имеют в виду соответствие требованиям государственных образовательных стандартов, которые являются основой объективной оценки уровня образования и квалификации выпускников. Заметим, что действующие стандарты 2-го поколения в обязательном порядке определяют обязательный минимум содержания основных образовательных программ, представленный в виде декомпозиции содержания отдельных дисциплин федерального компонента.

Тем самым обеспечивается объективная основа того, что планирование учебного процесса по любой образовательной программе сводится к определению порядка изучения совокупности отдельных дисциплин, чья последовательность определяется принципом преемственности последовательности и систематичности обучения, а также традициями вуза. Одновременно создается основа такой системы контроля качества образования, в рамках которой независимо определяется уровень знаний и владений знаниями отдельно по каждой дисциплине. Однако полноценные знания системны, реальная их декомпозиция по принадлежности к различным дисциплинам, строго говоря, невозможна, поскольку нельзя разрешить противоречие между требованием непрерывности общего поля образования (целостностью образования) и дискретными возможностями предметных полей отдельных дисциплин. Заметим, что каждый преподаватель, ощущая указанное противоречие, может лишь смягчить его (например, с помощью межпредметных связей).

Таким образом, декомпозицию содержания образования по отдельным дисциплинам также следует считать приближенной. Несоответствие такого приближения усугубляется при переходе к компетентностно ориентированному профессиональному образованию, поскольку *многие из требуемых компетенций носят интегративный характер и являются результатами личностного и профессионального развития в ходе освоения учебных дисциплин, а не собственно результатами этого освоения*. Примерами могут служить

следующие социально-личностные и инструментальные компетенции.

- Уметь осуществлять литературный и патентный поиск, находить и перерабатывать необходимую информацию
- Быть ответственным.
- Уметь работать в команде, уметь руководить людьми и подчиняться.
- Быть способным адаптироваться к новым ситуациям.
- Стремиться и быть способным к лидерству, проявлять инициативу.
- Уметь вести переговоры.
- Знать и соблюдать нормы здорового образа жизни.

В компетентностно ориентированном профессиональном образовании вуза должна быть обеспечена системная согласованность освоения учебных дисциплин, направленная на требуемое личностное и профессиональное развитие студента в ходе образовательного процесса. Это возможно только при выполнении следующих условий:

- наличие четких компетентностно определенных норм-целей образовательной программы (причем не только итоговых, но и промежуточных);
- планирование целостного процесса реализации образовательной программы по ступеням формирования компетенций;
- использование системы контроля качества образования, позволяющей объективно оценивать уровень сформированности компетенций на каждой ступени;
- обеспечение условий для формирования субъектности каждого студента как предпосылки целостности результатов профессионального образования;
- инициирование и педагогическая поддержка процессов профессионального и жизненного самоопределения студентов.

Указанные условия в отечественных вузах пока отсутствуют. Они могут быть сформированы только в результате системного проектирования и управления соответствующими изменениями. Такие изменения должны носить интегрирующий характер, обеспечивая переход от изучения совокупности отдельных дисциплин к согласованию их изучения на уровне общих требований к результатам личностного и профессионального развития студентов, полученным благодаря изучению учебных дисциплин. С одной стороны, это означает необходимость функционирования в вузе механизмов интеграции деятельности различных преподавателей и кафедр. С другой стороны, необходим особый механизм интеграции, обеспечивающий формирование «команды» преподавателей, которая овладеет основными процессами реализации образовательной программы. Именно такая команда, способная выполнить

проектирование всех компонентов компетентностной модели выпускника и реализующая разработку соответствующего учебного плана, а также средств мониторинга и управления качеством, становится кардинальным условием реального повышения качества образования.

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД И КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ В ШКОЛЕ

Далингер В.А.

*Омский государственный педагогический университет
Омск, Россия*

Школа призвана обеспечить такой уровень образования выпускников, который бы гарантировал им равный доступ к получению полноценного профессионального образования в соответствии с их способностями, индивидуальными склонностями, интересами и потребностями.

Уровень образования в значительной степени зависит от многих факторов, но в значительно большей степени – от базисного учебного плана, по которому школа работает.

При расчете учебной нагрузки школьников определяющими компонентами являются: число уроков в день и неделю, объем и сложность программ и учебников, организация учебно-воспитательного процесса, объем домашних заданий. Регламентируется число уроков в день, неделю, год по каждому классу и в целом по школе учебным планом, который является государственным документом.

Проведем ретроспективный анализ учебной нагрузки учащихся по учебным планам 1938/39 – 1978/79 учебных годов (данные приведены в таблице 1).

Когда возникала необходимость некоторых изменений учебного плана, это делалось за счет внутренней перестановки времени на различные учебные предметы. Приведем соотношение времени, отводимого учебным планом на различные циклы учебных предметов в различное время (таблица 2).

Из таблицы 2 видно, что и в абсолютном и процентном отношениях значительное увеличение числа часов произошло тогда на трудовое обучение и физическую культуру. Время, отводимое на предметы естественно-математического и эстетического циклов, практически за сорок лет осталось неизменным. Существенное сокращение времени претерпел гуманитарный цикл.

В 1983 году система образования в России имела стабильный (в течение 9 лет неизменный) учебный план для средних общеобразовательных школ. Например, учебный план средних общеобразовательных школ на 1987/88 учебный год по часам выглядел следующим образом (таблица 3).