

ки, былины, песни, игры, художественные промыслы, традиции, обычаи и обряды» [5, с. 52]. Чувственные переживания, возникшие под влиянием содержания НРК, вызывают у учащихся эмоционально-ценностное отношение к содержанию учебного материала, что, в свою очередь, является основой для развития познавательного интереса к технологии.

Библиографический список

1. *Антипов Г. А., Донских О. А., Марковина И. Ю.* Текст как явление культуры. Новосибирск, 1989.
2. *Выготский Л. С.* Педология подростка // Собр. соч.: В 6 т. М., 1984. Т. 4.
3. *Денисова Е. В.* Развитие мотивации к изучению иностранного языка с опорой на национально-региональный материал в старших классах общеобразовательной школы: Автореф. ... дис. канд. пед. наук / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2000.
4. *Зимняя И. А.* Педагогическая психология: Учеб. для вузов. 2-е изд. доп., испр. и перераб. М., 2001.
5. *Лебедева О. В.* Использование национального компонента содержания образования в современной практике обучения и воспитания младших подростков: Дис. ... канд. пед. наук. М., 1992.
6. *Щукина Г. И.* Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. М., 1988.

**В. Л. Бенин,
Е. Д. Жукова**

МОНИТОРИНГ В СИСТЕМЕ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ

Образование – особая сфера социокультурной практики, одновременно играющая ведущую роль в социализации и индивидуализации личности, вводящая человека в «системы координат», принадлежащих как «вечности», так и «повседневности». В недрах образования происходит передача и воспроизводство не только знаний, но и самого культурного опыта – типа мышления и миропонимания, духовных ценностей, исторического и нравственного самосознания, традиций, представлений и верова-

ний. Образование есть слепок с культуры своего времени, несущий в себе всю совокупность его особенностей, и одновременно векторное направление развития культуры в целом.

Однако, рассматривая культуру как объективный процесс развития, нельзя не заметить ее единства и неделимости. А потому и образование нельзя рассматривать как набор вполне самостоятельных элементов, по чьей-то воле противопоставляемых друг другу, либо по чьей-то воле занимающих друг у друга ценности, структуры, связи и т. д. Как объективная реальность, направляющая социализацию, а, следовательно, определяющая направление развития культуры в целом, образование стоит над интересами сегодняшнего дня. И любая реформа направлена на получение результатов в будущем.

В программе Правительства РФ по реформированию образования представлены несколько основных направлений модернизации образования, в частности, развитие национальной системы оценки качества образования и введение единого государственного экзамена. Это создает необходимость объективного контроля знаний и умений учащихся, мониторинга и диагностики качества обучения.

Принятие подобных мер связано прежде всего с вхождением российского образования в общеевропейскую образовательную систему. Однако, как показывает опыт, далеко не все составляющие реформ адекватны сложившейся российской культуре. Реформы – это объективная необходимость, признаваемая большинством теоретиков и практиков, продиктованная логикой экономического и социально-правового развития. Однако мы наблюдаем как различное понимание самих реформ, так и различную их реализацию. Многообразие подходов требует поиска адекватных показателей для оценки осуществляемых преобразований.

Педагогический мониторинг, педагогическая диагностика, контроль знаний и умений обучаемых, которые могут осуществляться различными методами, рассматриваются как основные механизмы эффективного управления образовательными системами и оценки качества образования. Наиболее перспективным методом диагностики знаний считается метод тестирования (В. С. Аванесов, Ф. Бирнбаум, Б. С. Блум, Т. С. Веселкова, А. Н. Майоров, Е. А. Михайлычев, М. Ричардсон, Б. У. Родионов, Т. А. Родыгина, Т. А. Снегирева, А. О. Татур, М. Б. Чельшкова и др.) Однако нельзя не отметить, что среди педагогов есть как сторонники, так и противники

тестирования. Это вполне закономерно, так как данный метод имеет не только сильные, но и слабые стороны. Не все необходимые характеристики усвоения учебного материала можно получить средствами тестирования. Например, такие показатели, как умение конкретизировать свой ответ примерами, умение связно, логически и доказательно выражать собственные мысли диагностировать тестированием невозможно.

Может ли тестирование развиваться как системообразующая форма диагностики? Вопрос не праздный, так как сегодня и на едином государственном экзамене школьников, и на контрольных срезах текущих и остаточных знаний студентов вузов эта форма довлеет над прочими, а при подготовке аккредитационных и аттестационных документов нередко превращается в самоцель. Однако ряд специальностей, прежде всего гуманитарных, требует, чтобы тестирование обязательно сочеталось с другими методами педагогической диагностики. Педагог-практик должен знать границы применения тестирования, разработка методики применения которого еще недостаточно апробирована. Критическое отношение к тестированию, понимание его закономерностей позволяют педагогу адекватно использовать тесты для оптимизации педагогического процесса. Тем более, что использование тестов в первую очередь связано с ведущей идеей реформирования – укреплением и развитием системы управления качеством образования.

Проблема управления качеством образования является общей для всех видов профессионального образования, в том числе и педагогического. Однако пути ее решения зависят от специфики специальностей, по которым ведется подготовка. Тем более, что при обучении педагогов-предметников использование различных форм диагностических материалов носит и методический характер, являясь примером создания и использования подобных материалов в будущей профессиональной деятельности.

Сегодня научно-теоретическая база управления качеством образования фактически разработана. Она создавалась на философско-методологической основе, развиваясь от квалитативизма Аристотеля до современной квалитативной парадигмы [2]. Философско-методологические предпосылки этого подхода проанализированы А. И. Субетто [14]. Подробный анализ качества образования как педагогической проблемы и категории управления качеством проведен В. П. Панасюком [12].

Содержательное изучение категории качества связано с введением И. Кантом понятий «вещь в себе» и «вещь для нас». Они послужили осно-

вой для понимания переходов внутреннего качества объектов в их внешнее качество. Развивая учение о качестве, Гегель вывел закон перехода количественных изменений в качественные, сформулировав понятие меры как их единства. Он вскрыл механизм взаимодействия внешнего и внутреннего в качестве. Качество целостного явления есть то, что определяет его специфическую реакцию (специфицирует эту реакцию) и является неким внутренним трансформатором внешних воздействий [3]. Гегель определил качество как тождественную с бытием определенность; если нечто теряет свое качество, то оно перестает быть тем, что оно есть.

Развитие учения о качестве связано с именем К. Маркса. В его трудах можно обнаружить следующие виды качеств: природные, материально-структурные качества, функциональные качества и системные качества. Следует отметить чрезвычайную важность открытых им социальных качеств и отношений для изучения сложных объектов, в частности социальных. Социальные качества продуктов труда предстают как новый класс качеств – как произведенные качества, в той или иной форме воплотившие в себе человеческий труд [8]. В системе образования системно-социальное качество выходит на первый план, а человек как основной компонент любой социальной системы есть последний в известном смысле слова элементарный носитель социального системного качества [1].

Качество как философская категория выражает неотделимую от бытия объекта его существенную определенность, благодаря которой он является именно этим, а не иным объектом [17]. Оно обнаруживается в совокупности свойств объекта. Под свойством понимается способ проявления определенной стороны качества объекта по отношению к другим объектам, с которыми он вступает во взаимодействие. Категория качества не есть сумма отдельных свойств объекта, она выражает целостную характеристику функционального единства его существенных свойств, его внутренней и внешней определенности, относительной устойчивости, отличия от других объектов или сходства с ними. Таким образом, можно считать, что социальный контекст понимания категории качества связан с понятиями социальной потребности, соответствия назначению человеческой деятельности [16]. Другими словами, качество специалиста содержит в себе как неотъемлемую составляющую культурную матрицу, вложенную культурой, его сформировавшей. Именно она способна изменить оценочные полюса его качества в культуре, ибо, что является необходимым для одной культуры, отвергается другой.

Поскольку качество есть соответствие назначению, а в высшем образовании таковым является развитие подготовленности выпускников – их общей и профессиональной культуры, – сформулируем следующие положения, уточняющие понятие «качество высшего образования»: качество высшего образования означает качество выпускника вуза – будущего специалиста. Качество специалиста есть совокупность его профессионально-личностных свойств, соответствующих свойствам, заданным целями высшего образования в данной культуре; качество специалиста обеспечивается качеством образовательной системы данной культуры, т. е. уровень сформированности и развитости свойств специалиста определяется качеством процессов их формирования и развития; качество образовательной системы определяется качеством частей, элементов, его составляющих, динамикой и спецификой их развития.

Зачастую под профессионально-личностными качествами прежде всего понимается склонность и предрасположенность человека к той или иной деятельности в зависимости от его субъективных эмоционально-психологических характеристик. При этом забывается сама суть определения качества как структурного показателя, в нашем случае включающего систему культурных связей человека как вовне, так и внутри его личностного формирования.

Правоммерно отметить, что становление индивида сегодня осуществляется в особых условиях. Это связано прежде всего с проблемой полиэтничного характера современной культуры. Она особо задевает гуманитарную сферу образования, а в ее рамках – подготовку педагога. Если научно-технические и естественные дисциплины остаются интернациональными областями знания, то поиски и выводы наук гуманитарных, несущих аксиологическую основу, не воспринимаются всем человечеством однозначно. Другими словами, вряд ли мы сможем найти универсальный алгоритм качества подготовки работника гуманитарной сферы на все времена и для всех народов.

Генезис национальных культур своими корнями уходит в традиционные формы культуры. Но фактически традиционная культура прекратила свое развитие уже в XVIII в. Постепенно приняв фольклорные формы, она уступила место формированию более сложных социальных инфраструктур общества. Но сам процесс формирования социальной страты, ее внутрикультурных связей, вплоть до последней трети XIX в. продолжал сохранять

традиционные формы. Позднее естественное соответствие культуры обыденной и культуры профессиональной, являющееся залогом сохранения национальных традиций, было нарушено в процессе формирования индустриального общества. В наши дни это привело к формированию нового типа мозаичной культуры, которая в процессе развития породила феномен массовой культуры. По своей внутренней сущности мозаичная культура близка культуре маргинальной. Следует отметить, что в новой культурно-информационной среде формирующегося постиндустриального общества маргинальность превратилась в норму общей культуры личности.

Мозаичная культура разрушила и традиционные гуманитарные формы, основанные на линейной логике причинно-следственных внутридисциплинарных связей. Если основным принципом гуманитарной культуры является упорядочение понятий, то мозаичная культура как бы «выплескивает» в культурное информационное поле случайную совокупность понятий. В наши дни лейтмотивом гуманитаризации должно стать создание новых гуманитарных форм, способных восстанавливать логические связи нелинейности между изучаемыми дисциплинами. Наконец, следует отметить, что создание всеобщей образовательной сети включает в себе запрограммированные потери ориентации на личность не как на некую отвлеченную социальную форму, а как на совокупность индивидуальных и непрограммируемых черт, качеств, свойств в культуре. При этом прежде всего игнорируются антропологические показатели в образовании. Но личностно ориентированное образование не может не учитывать эмоционально-ментальные аспекты восприятия, этнопсихологический настрой на определенные сферы деятельности, отношение к успехам в образовании и т. п. Выявляя методологические основы системы управления качеством образования, необходимо учитывать эти характеристики развития человека.

В контексте сказанного необходимо коснуться перспектив развития диагностики в обучении, которую в наши дни связывают прежде всего с новыми информационными технологиями. Педагогическая диагностика в информационных технологиях обучения рассматривается как педагогическая деятельность, направленная на распознавание педагогических явлений и процессов и установление их состояния для прогнозирования дальнейшего развития, а также регулирования и коррекции, осуществляемая в условиях применения информационных технологий обучения, подчиняющаяся закономерностям и учитывающая особенности информацион-

ных технологий обучения как педагогических технологий [15]. Последнее означает, что педагогическая диагностика способствует развитию личности учащегося в процессе обучения в условиях педагогического воздействия пролонгированного характера и направлена на раскрытие интеллектуального потенциала и саморазвитие обучаемых. Средства и методы педагогической диагностики в информационных технологиях обучения отражают повышенные требования к технологичности целей и содержания образования, а также дидактические возможности средств современной техники. К ним в первую очередь относят оперативность диагностики и «беспристрастность» компьютера в оценке подготовленности учащихся, что обеспечивает объективность полученной информации. Однако следует помнить что «беспристрастность» и жесткие временные рамки ментальность многих культур не всегда приемлет.

Соотнесение сущности и структуры педагогической диагностики и информационных технологий обучения приводит к понятию образовательного мониторинга. Рассмотрение различных определений этого понятия [4 – 7; 9; 10] позволяет сделать вывод, что образовательный мониторинг – это система регулярного отслеживания состояния педагогического процесса, включающая сбор информации, ее хранение, обработку и распространение. В рамках мониторинга осуществляется обратная связь, фиксирующая степень соответствия фактических результатов деятельности педагогической системы ее конечным целям. Информация, полученная при мониторинге, используется для принятия текущих решений, но, накапливаясь, она описывает траекторию обучения и развития каждого ученика [15]. Систематизация знания, анализ и обобщение совокупностей таких данных могут оказать существенное влияние на развитие педагогической теории. Как пишет А. А. Кузнецов, результатом мониторинга являются выявление на основе систематической информации о текущем состоянии учебно-воспитательного процесса передового педагогического опыта, накопление и систематизация информации для научного анализа тенденций и перспектив развития содержания образования и процесса обучения [7]. Но и здесь нельзя забывать, что результаты мониторинга носят лишь относительный характер.

Несмотря на достаточно широкое использование термина «образовательный мониторинг», он еще не завоевал достойного места в теории педагогики. Возможно, поэтому в «Энциклопедическом педагогическом слова-

ре» мы не находим его определения. Видимо, следует вспомнить, что первоначально данный термин активно эксплуатировался в экологии и обозначал наблюдение, оценку и прогнозирование состояния окружающей среды в связи с хозяйственной деятельностью человека [11; 13]. В последнее время данный термин приобрел более широкий смысл. Существует точка зрения, согласно которой именно мониторинг является системообразующим фактором информационных образовательных систем [4]. Являясь педагогическими технологиями, информационные технологии обучения в своем составе должны иметь дидактический компонент. Форма его осуществления может быть различной, но в информационных технологиях обучения впервые появляется возможность длительного наблюдения и фиксации значительного числа педагогических факторов, быстрой обработки и доступа к дидактическим данным [15]. Целью диагностики в современных информационных технологиях обучения является не только своевременное обнаружение отклонений в процессе обучения для принятия немедленных коррекционных мер, но и выявление и прогнозирование тенденций развития каждого учащегося. Обратная связь в таком случае используется для регулирования и коррекции как учебных результатов учащихся, так и целей самого процесса обучения. Осуществляя синтез исходного проекта с особенностями его реализации, мониторинг способствует индивидуализации учебной деятельности [15].

В современной педагогической литературе выявлены сущность мониторинга, его цели и задачи, условия эффективности, состав и структура, а также проведена классификация мониторинга по различным основаниям. И все же первоначальный смысл термина наталкивает на мысль о том, что мониторинг – это прежде всего диагностика воздействия окружающих факторов, тогда как под педагогическим мониторингом сегодня главным образом понимается отслеживание успеваемости учащегося. В расчет не берутся такие факторы, как эмоционально-психологическое состояние, антропологические особенности запоминания и восприятия того или иного вопроса. Результатом становится серая усредненность показателей, так как из практики известно, что думающий студент в такой ситуации проигрывает. В итоге обучение становится индивидуалистичным, но отнюдь не личностно направленным. Наконец, через мониторинг в том качестве, которое он сегодня носит, невозможно отследить динамику становления таких квалификационно значимых свойств педагога, как любовь к детям, то-

лерантность и т. п. Речь, разумеется, не идет об отмене системы мониторинга. Но нужна новая философия мониторинга. Необходима специальная система методик обучения подбору диагностических средств (причем применяющихся параллельно), как дидактических, так и психологических, медицинских, так как показатели успехов учащихся связаны с большим количеством факторов, и если уж мы хотим получить сколько-нибудь адекватную картину, то обязаны принимать во внимание как можно большее их количество.

Библиографический список

1. *Афанасьев В. Г.* Общество: системность, познание и управление. М., 1981.
2. *Визгин В. П.* Генезис и структура квалитативизма Аристотеля. М., 1982.
3. *Гегель Г. В.* Философские сочинения: В 14 т. М., 1958. Т. 14.
4. *Горб В. Г.* Педагогический мониторинг образовательного процесса как фактор повышения его уровня и результатов // Стандарты и мониторинг в образовании. 2000. № 5.
5. *Кальней В. А., Шишов С. Е.* Технология мониторинга качества обучения в системе «учитель – ученик»: Метод. пособие для учителя. М., 1999.
6. *Крамаренко И. С.* Прогнозирование уровня учебных достижений учащихся средствами мониторинга // Стандарты и мониторинг в образовании. 2001. № 1.
7. *Кузнецов А. А.* Мониторинг качества подготовки учащихся: организация // Там же. 2000. № 5.
8. *Кузьмин В. П.* Принцип системности в теории и методологии К. Маркса. М., 1976.
9. *Кужуев А. М.* Педагогический мониторинг как фундаментальный инструмент управления учебно-воспитательным процессом // Завуч. 2000. № 8.
10. *Майоров А. Н.* Мониторинг в образовании: В 2 кн. СПб., 1998. Кн. 1.
11. Новый иллюстрированный энциклопедический словарь. М., 2000.
12. *Панасюк В. П.* Научные основы проектирования педагогических систем внутришкольного управления качеством образовательного процесса. СПб.; М., 1997.
13. Политология: Энцикл. слов. / Сост. Ю. П. Аверьянов. М., 1993.

14. *Субетто А. И.* Системологические основы образовательных систем: В 2 ч. М., 1994. Ч. 1.

15. *Суховиенко Е. А.* Мониторинг как воплощение педагогической диагностики в информационных технологиях обучения // Теория и практика профессионального образования: педагогический поиск: Сб. науч. ст. Екатеринбург, 2003. Вып. 3.

16. *Федоров В. А.* Качество профессионально-педагогического образования: понятийный аспект // Понятийный аппарат педагогики и образования: Сб. науч. ст. Екатеринбург, 2001. Вып. 4.

17. *Философский энциклопедический словарь* / Под ред. Л. Ф. Ильичева. М., 1982.

Е. А. Тенилов

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ КОММУНИКАЦИИ В ПОДГОТОВКЕ СОВРЕМЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА

Положение об общении и коммуникации как главных источниках и важнейших условиях развития личности человека сегодня не вызывает сомнений. Главной характеристикой современного образовательного процесса является его коммуникативный характер.

В данной статье мы остановимся на анализе педагогической коммуникации как одного из фундаментальных понятий современной науки, значимого для дальнейшего развития теории и методики профессионального образования.

«Коммуникация» – универсальное понятие, которое сегодня применяется в разных науках – педагогике, политологии, информатике, социологии, философии и др. В связи с этим закономерным является тот факт, что трактовка понятия «коммуникация» различна. Определения, предлагаемые исследователями, позволяют констатировать, что понятия *коммуникация* и *общение* трактуют разные процессы. Так, С. В. Кондратьев, рассматривая структурную организацию социальной сущности человека, определяет коммуникативную сферу посредством форм, характера и сущности контактов, устанавливаемых человеком с другими людьми, и видит ее проявление через вербальное и невербальное общение. По его утверждению, общение есть лишь способ проявления коммуникации [3]. В. Д. Шишов,