

*На правах рукописи*

**РОГОЖИН Василий Макарович**

**ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ  
ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО  
ПРОЦЕССА В УЧЕБНОМ ЦЕНТРЕ**

**13.00.08 – теория и методика  
профессионального образования**

**АВТОРЕФЕРАТ**

**диссертации на соискание ученой степени  
кандидата педагогических наук**

**Екатеринбург 2006**

Работа выполнена в ГОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет»

**Научный руководитель**  
доктор педагогических наук, профессор  
**Тулькибаева Надежда Николаевна**

**Официальные оппоненты:**  
доктор педагогических наук, профессор  
**Ширшов Владимир Дмитриевич;**

доктор педагогических наук, профессор  
**Тищенко Елена Яковлевна**

**Ведущая организация**  
ГОУ ВПО «Башкирский государственный педагогический университет»

Защита состоится «21» февраля 2006 г. в 10–00 ч в конференц-зале на заседании диссертационного совета Д 212.284.01 при ГОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет» по адресу: 620012, Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке ГОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет»

**Автор**

**Учен  
дисс  
докт  
проф**

## ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ИССЛЕДОВАНИЯ

**Актуальность исследования.** Изменения, происходящие в государственном устройстве и социально-экономической жизни страны, требуют коренных изменений в теории и практике обеспечения качества образовательного процесса. Обеспечение качества образовательного процесса – важная цель и одновременно средство реализации концепции модернизации российского образования. Сегодня, как отмечает академик РАО Е.В. Ткаченко, ключевым направлением деятельности образовательного учреждения является повышение качества образования. Ориентация на человека в образовании – процесс, соответствующий демократизации и гуманизации жизни общества, но нуждающийся в осуществлении на уровне государственной политики «гуманистической конверсии образования» и постепенного отказа образовательной системы от жесткой ориентации на обслуживание потребностей государства в ущерб интересам главного субъекта образовательного процесса – формирующейся личности.

Как отмечается в Концепции модернизации российского образования до 2010 года и Основных задачах очередного этапа реформы до 2010 года, основной целью дальнейшего реформирования и совершенствования образования является создание системы государственно-общественного обеспечения качества образования, ориентированного на динамическое развитие и удовлетворение запросов человека, общества и государства. Вышесказанное подтверждает актуальность исследования на *социально-педагогическом уровне*.

На *научно-теоретическом уровне* актуальность исследования возрастает в связи с потребностью образовательных учреждений в научно-теоретической разработке проблем организации образования в учебном центре, нацеленной на подготовку административных работников и педагогов к обеспечению качества образовательного процесса. Как показывают педагогические исследования, некоторые руководители образовательных учреждений и педагоги слабо подготовлены к деятельности по обеспечению качества образования, поскольку имеют низкий уровень теоретической подготовки. В этих условиях принципиальное значение приобретает поиск новых подходов к повышению эффективности организационной деятельности, ориентированной на повышение качества образования в процессе подготовки кадров.

На *научно-методическом уровне* актуальность исследования связана с пониманием специфики педагогической деятельности руководителей образовательных учреждений и педагогов по управлению учебно-познавательной деятельностью обучающихся в учебном центре уголовно-исполнительной системы (УИС), по повышению качества обучения, развитию профессионально значимых основ будущих специалистов пенитенциарных учреждений. При этом под качеством развития профессионально значимых основ будущего специалиста понимается особый вид субъект-субъектной целенаправленной деятельности, необходимой для выполнения профессиональной деятельности. Однако в настоящее время в учебных центрах не уделяется достаточного внимания созданию условий обеспечения качества обучения, развитию профессионально значимых основ будущего специалиста, необходи-

мых для успешной практической деятельности в пенитенциарных учреждениях УИС.

В ходе исследования удалось установить следующие **противоречия**:

- между возросшими потребностями общества, пенитенциарной системы Минюста РФ в подготовке специалистов высокой квалификации, способных решать сложные повседневные задачи, и недостаточной разработанностью научно-педагогических основ обеспечения качества образовательного процесса в учебных центрах УИС;

- между требованиями к управленческой деятельности руководителей и педагогов, направленной на обеспечение качества образования, и невысоким уровнем их подготовленности для этого вида деятельности в учебных центрах;

- между условиями образовательного процесса и условиями, обеспечивающими совершенствование качества обучения в учебных центрах.

Разрешение данных противоречий определяет **проблему исследования**: выявление основных направлений совершенствования педагогических средств, влияющих на качество образовательного процесса.

Актуальность, недостаточная научная и практическая разработанность проблемы обусловили выбор **темы исследования**: «Организационно-педагогические условия обеспечения качества образовательного процесса в учебном центре».

**Цель исследования** состоит в выявлении, определении и обосновании организационно-педагогических условий обеспечения качества образовательного процесса в учебном центре.

**Объект исследования** – процесс профессиональной подготовки учащихся в учебном центре.

**Предмет исследования** – средства организации образовательного процесса.

**Гипотеза исследования**:

1. Предполагается, что обеспечение качества образовательного процесса в учебном центре возможно при условии представления его в виде структурно-функциональной модели, которая включает в себя целеполагающий, организационный, технологический, критериально-оценочный и диагностико-результативный компоненты. При этом сущностью модели может стать взаимообусловленная деятельность субъектов образовательного процесса, описанная параметрами системы.

2. Возможно, эффективность реализации структурно-функциональной модели обеспечения качества образовательного процесса определяется комплексом организационно-педагогических условий (подготовленность администрации и педагогов к обеспечению качества образовательного процесса в учебном центре; формирование у педагогов установки на эффективную профессиональную деятельность; диагностический подход к процессу обучения учащихся), учитывающих особенности образовательного процесса учебного центра и заказа общества на подготовку высококвалифицированных специалистов.

Исходя из цели, объекта, предмета и гипотезы нами определены следующие **задачи исследования**:

1. Изучить состояние проблемы в теории и практике выявления основных направлений совершенствования качества образовательного процесса в системе на-

чального профессионального образования.

2. Разработать модель обеспечения качества образовательного процесса в учебном центре.

3. Выявить и теоретически обосновать организационно-педагогические условия, необходимые для реализации модели обеспечения качества образовательного процесса в учебном центре.

4. Провести опытно-поисковую работу по проверке эффективности модели обеспечения качества образовательного процесса в учебном центре.

5. Разработать и апробировать научно-методические рекомендации по повышению эффективности образовательного процесса в учебном центре.

**Теоретико-методологической основой исследования** явились общенаучные принципы системного, деятельностного подходов, а также корпус предпосылочного научного знания.

В значительной степени диссертационная работа опирается:

- на философскую теорию деятельности (Г.С. Батищев, А.В. Брушлинский, Л.П. Буева, Г. Гегель, И. Кант, В.А. Лекторский, К. Маркс, И.И. Чангли, Э.Д. Юдин и др.); общепсихологическую теорию деятельности (Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Г.В. Суходольский); теорию культурологического подхода (А.И. Арнольдов, В.С. Библиер, В.Л. Бенин, М. Коул и др.); психолого-педагогическую концепцию теории управления (Б.А. Душков, Ю.А. Конаржевский, А.А. Крылов, Н.В. Кузьмина, А.Я. Найн, В.А. Онищук, В.П. Панасюк, В.А. Петровский, В.Ф. Рубахин, Н.Г. Салмина, Т.И. Шамова, О.Ю. Шнырев и др.); профессиографическую концепцию теории управления (В.А. Дымерский, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, К.К. Платонов и др.); педагогическую теорию исполнительного действия (предметные действия) (В.И. Бондарь, Н.Д. Гордеева, М.Г. Захаров, В.П. Зиченко, В.Ю. Кричевский, М.Л. Портнов, Н.В. Черепинский и др.);

- на методологию и теорию организации образовательного процесса (Г.И. Горская, А.Г. Гостев, М.Г. Захаров, Л.М. Кустов, А.Г. Лидере, К.А. Нефедова, М.А. Пинакис, М.Л. Портнов, Г.Н. Сериков, И.К. Шалаев и др.); изучение передового опыта (Ю.К. Бабанский, В.И. Журавлев, В.В. Краевский, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин); внедрение результатов педагогических исследований в практику (В.И. Журавлев, В.М. Полонский, В.С. Черепанов, Г.И. Щукина); исследования педагогических систем (В.П. Беспалько, Б.И. Коротьев, Н.В. Кузьмина, Н.М. Таланчук, Г.П. Шедровицкий и др.); педагогический эксперимент (Г.В. Воробьев, В.И. Загвязинский, А.И. Пискунов); педагогическую прогностику (И.В. Бестужев-Лада, А.М. Гендин, Б.С. Гершунский, В.О. Кутьев и др.);

- на работы, освещающие специальные вопросы: системный подход (В.Г. Афанасьев, Э.Г. Юдин); программно-целевой подход (И.С. Ладенко, И.К. Шалаев и др.); целеполагание и регуляцию деятельности (О.А. Конопкин, О.К. Тихомиров и др.); системологическое моделирование личности (В.А. Богданов); управление качеством образовательного процесса (А.П. Беляева, В.А. Федоров, В.А. Якунин и др.); формирование познавательной деятельности (Н.Ф. Тальзина, А.Я. Шлезин, Г.И. Щукина и др.); теорию моделирования (Р. Шенон, В.А. Штофф и др.).

**База исследования.** Опытнo-поисковая работа проводилась в Челябинском учебном центре УИС. Дополнительной базой явились учебные центры УИС Уфы, Екатеринбургa, Курганa, Новосибирска, Перми. Всего в опытнo-поисковом эксперименте на констатирующем и формирующем этапах приняли участие 83 руководителя учебных центров, 110 педагогов, 12 методистов и 126 учащихся.

**Этапы исследования.** Исследования проводились в 3 этапа, на каждом из которых в зависимости от задач применялись свои методы изучения комплексного подхода к организации учебного процесса в учебных центрах.

На *первом этапе, поисковом* (2000–2001), определялись цель, объект, предмет исследования; актуальность и соответствие качества образовательного процесса основным тенденциям развития педагогической теории организации; разрабатывались гипотеза, методология и теоретические основы проектируемого изыскания. Проводился аналитический обзор философских, социологических, психолого-педагогических работ, результатов специальных управленческих исследований, позволяющий определить противоречия, задачи исследования и потенциальную значимость проблемы для теории организации образовательного процесса в учебном центре УИС.

На данном этапе использовались следующие *методы*: анализ первоисточников, анализ и обобщение педагогического опыта, анкетирование педагогов и специалистов-управленцев, собеседование. Особое место занимал анализ законодательных и нормативных актов, документов федерального уровня для установления государственных концепций, целей и программ управленческой деятельности по обеспечению качества образовательного процесса.

*Второй этап* исследования, *поисково-аналитический* (2001–2004), связан с выявлением новых концептуальных подходов к решению проблемы создания организационно-педагогических условий образовательного процесса, определением закономерностей и принципов подготовки педагогических кадров к работе в условиях обеспечения качества образовательного процесса. Основное внимание уделялось ценностным ориентациям методической подготовки педагогов, формированию установки на личностно ориентированный подход. Проведено несколько опросов, осуществлены целенаправленные педагогические наблюдения за деятельностью педагогов и руководителей учебного центра, применяющих авторский методический инструментарий; сформированы и апробированы организационно-педагогические условия эффективного обучения педагогов основам принятия решений на основе матричных информационных моделей.

Использовались такие *методы* исследования, как педагогическое моделирование, констатирующий и формирующий поиск, оценка продуктов деятельности педагогов, педагогическое проектирование и прогнозирование, прямое и косвенное наблюдение, методы самооценки, экспертной оценки и математической статистики.

*Третий этап, оценочно-обобщающий* (2004–2005), включал в себя математическую обработку результатов опытнo-поисковой работы, изучение возмож-

ностей влияния интегрированного обучения педагогов на качество образовательного процесса, корректировку модели обеспечения качества образовательного процесса, разработку технологии ее внедрения и реализации в практике функционирования в учебном центре.

На этом этапе использовались *методы* педагогической диагностики и статистики, описательная статистика, индуктивная статистика, корреляционный анализ, методы анализа и синтеза продуктов организационной деятельности.

**Научная новизна исследования** заключается в следующем:

1. Проведен историографический анализ проблемы обеспечения качества образовательного процесса, выделены основные этапы разрешения проблемы, отражающие перспективы развития начального профессионального образования.

2. Выявлены и рассмотрены с методологических позиций компоненты структурно-функциональной модели обеспечения качества образовательного процесса учебных центров.

3. Обоснован и апробирован комплекс организационно-педагогических условий, направленный на реализацию модели обеспечения качества образовательного процесса в учебном центре, включающий:

- подготовленность администрации и педагогов к обеспечению качества образовательного процесса в учебном центре;

- формирование у педагогов установки на эффективную профессиональную деятельность;

- диагностический подход к процессу обучения учащихся.

**Теоретическая значимость исследования** состоит в следующем:

1. Исследована проблема совершенствования качества образовательного процесса учебных центров на методолого-методическом уровне, что обеспечивает основу для его практического использования в системе начального профессионального образования.

2. Конкретизировано понятие «обеспечение качества образовательного процесса» в учебном центре. Обеспечение качества образовательного процесса – это целенаправленная, комплексная и скоординированная деятельность администрации, педагогов и обучаемых по организации взаимодействия в образовательном процессе с целью достижения соответствия уровня профессиональной подготовленности выпускников учебного центра нормам, установленным квалификационными требованиями к специалисту УИС.

3. Научно обоснованы модель обеспечения качества образовательного процесса в учебном центре и комплекс организационно-педагогических условий ее реализации, оказывающих эффективное влияние на качество подготовки специалистов.

4. Уточнены принципы обеспечения качества образовательного процесса в учебном центре (принципы системности; социальной обусловленности управления; перспективности и опережающего характера управления; целостности, единства и иерархичности; непрерывности, цикличности и динамичности управления; технологичности и гибкости; эффективности; оптимальности).

**Практическая значимость исследования** заключается в том, что его результаты могут быть использованы в образовательном процессе учебных центров в ходе подготовки специалистов; при разработке учебно-методических пособий и педагогических технологий обучения специалистов; обучении педагогических кадров, руководителей учреждений НПО в период переподготовки и повышения квалификации. Методические разработки, полученные в рамках настоящего исследования, используются в практической деятельности работников учебных центров УИС.

**Апробация и внедрение результатов работы** осуществлялись посредством публикаций и выступлений на Всероссийской научно-практической конференции по проблема обеспечения качества образования (Жемерово, 2004), 3-й Всероссийской научно-практической конференции «Обеспечение качества профессионального образования в условиях модернизации» (Челябинск, 2004), межрегиональной научно-практической конференции «Модернизация общего и профессионального образования» (Челябинск, 2004), межвузовской научно-методической конференции «Управление качеством образования в условиях модернизации» (Челябинск, 2003, 2005); в практической деятельности автора в качестве преподавателя, заместителя начальника учебного центра по учебной работе.

**Обоснованность и достоверность выводов исследования** обеспечиваются методологической базой исследования; анализом современных достижений психолого-педагогической науки; выбором методов, адекватных предмету и задачам исследования; повторяемостью результатов эксперимента на различных этапах; обработкой результатов с использованием вычислительной техники методами математической статистики, а также результативностью прикладных разработок и успешным внедрением результатов исследования в практику работы Челябинского учебного центра УИС.

**На защиту выносятся следующие положения:**

1. Организационно-функциональная модель обеспечения качества образовательного процесса выполняет функцию целеполагания, организационную, технологическую, критериально-оценочную, диагностико-результативную функции и определяет взаимообусловленную деятельность субъектов образовательного процесса.

2. Комплекс организационно-педагогических условий, определяющих сущность образовательного процесса учебного центра, предусматривает:

- подготовленность администрации и педагогов к обеспечению качества образовательного процесса;
- формирование у педагогов установки на эффективную профессиональную деятельность;
- диагностический подход к процессу обучения учащихся.

**Структура диссертации.** Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка и приложений.



## ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во введении обосновывается актуальность темы исследования; раскрываются основные противоречия и причины, их обусловившие; формулируется научный аппарат исследования: цель, объект, предмет, гипотеза, задачи; определяются этапы, методология и методы, научная новизна, теоретическая и практическая значимость исследования; приводятся сведения об апробации результатов исследования; излагаются положения, выносимые на защиту.

В первой главе «Теоретические основы обеспечения качества образовательного процесса» дается анализ современного состояния исследуемой проблемы в педагогической теории и практике, определяется понятийный аппарат исследования, рассматриваются подходы отечественных и зарубежных ученых к проблеме исследования, разрабатывается модель обеспечения качества образовательного процесса и выявляются педагогические условия ее эффективного функционирования и развития. На современном этапе на первый план выдвигаются задачи совершенствования качественных параметров подготовки специалистов. При этом процесс такого совершенствования должен быть целенаправленным, комплексным и управляемым. Реализация данного требования возможна только при условии создания методологической системы обеспечения качества образовательного процесса (В.П. Беспалько, Ю.Н. Захаров, В.Б. Кудрявцев, Ю.Г. Татур, С.Ю. Тропичин). Ключевая роль в решении этой проблемы отводится теории обеспечения качества (А.В. Галичев, В.В. Окрепилов, Н.А. Селезнева и др.). В исследовании прослеживается генезис взглядов на качество в истории философии, обосновывается тезис о преемственных связях основных выводов современных ученых, исследующих категорию качества, с наследием Аристотеля, Канта, Гегеля, Фейербаха, Маркса. Теоретическую базу системно-методологического обеспечения качества образования составляют достижения квалиметрии, теории системного подхода (Р.Д. Коцман, В.Ф. Кнаууб, А.И. Субетто, Т.И. Шамова); при этом качество образования рассматривается как категория триединой науки, включающей теорию качества, теорию обеспечения качества и теорию оценки качества (С.Г. Вершловский, В.В. Окрепилов). В рамках данного подхода при рассмотрении проблемы качества образования раскрываются комплексные взаимосвязи категории качества с категориями свойства, структуры, системы, количества, эффективности, оценки управления. Основу авторского понимания данной категории составил ряд положений, важнейшими из которых являются следующие:

1. Качество – это совокупность свойств изучаемого явления, объекта.
2. Качество структурно, оно есть иерархическая система свойств или характеристик объекта (процесса).
3. Качество изменчиво, динамично.
4. Качество выражает сущностную определенность объекта (процесса); она проявляется в единстве частей, элементов, составляющих объект (процесс).
5. Качество связано с количеством; эту связь фиксирует категория меры.
6. Качество социальных объектов (процессов) обуславливает их пригод-

ность для удовлетворения потребностей человека.

Отсюда качество образовательного процесса мы определяем как интегральное свойство, обуславливающее способность педагогической системы удовлетворять существующим и потенциальным потребностям человека и общества, государственным требованиям по подготовке квалифицированных специалистов.

Раскрытие сущности категории «качество» может быть осуществлено через свойства предмета (явления) – носителя этого качества, через его взаимодействия в системах «субъект–объект», «объект–объект», «объект–среда» (Г.М. Романцев, С.Г. Шадрин).

Свойство, так же как и качество, – философская категория. Свойство выражает такую сторону предмета (явления, процесса), которая обуславливает его различие или сходство с другими предметами (явлениями, процессами) и обнаруживается в его отношении к ним. Свойство является вторичным моментом по отношению к качеству. Качество – это совокупность свойств, а свойство – проявление качества (В.П. Панасюк). Свойство обычно обобщает ряд характеристик объекта.

Характеристика – это функциональная взаимосвязь между зависимыми и независимыми переменными, выраженная содержательно или аналитически (А.В. Болотник).

Теоретический анализ понятия качества образовательного процесса (Г.В. Беляя, Г.А. Бордовский, В.И. Зверева, В.Ю. Кричевский, О.Л. Назарова и др.) позволил нам определить обеспечение качества образовательного процесса как целенаправленную, комплексную и скоординированную деятельность администрации, педагогов и обучаемых по достижению соответствия уровня профессиональной подготовленности выпускников учебных центров нормам, установленным квалификационными требованиями к специалисту УИС.

Разработка целостной системы деятельности по организации образовательного процесса предполагает: выявление и объяснение основных закономерностей этого процесса, характера и механизмов формирования отношений между субъектами и объектами, возникающих в ходе функционирования, организация их взаимодействия; формирование соответствующих целей и функций обеспечения, его принципов и методов; выявление характера их связей друг с другом и со всей деятельностью по управлению в целом. В.В. Окрепилов сформулировал, в частности, следующие основные закономерности обеспечения качества:

- единство системы управления;
- соотносительность управляющей и управляемой подсистем;
- оптимальное сочетание централизации и децентрализации в управлении.

Поясним значения основных категорий обеспечения качества.

В общенаучном смысле «принцип» есть центральное понятие, основание системы, представляющее обобщение и распространение какого-либо положения на все явления той области, из которой данный принцип абстрагирован (М.Г. Захаров, И.М. Кантор).

Постулат о специфике образовательного процесса как системного явления и исследования Ф.Ф. Королева, Г.Н. Серикова, З.В. Яковлева позволяют нам выделить следующие принципы обеспечения качества в учебном центре: принципы

системности; социальной обусловленности управления; перспективности и опережающего характера управления; целостности, единства и иерархичности; непрерывности, цикличности и динамичности управления; технологичности и гибкости; эффективности; оптимальности.

Функции обеспечения – особый вид управленческой деятельности, результат определенного разделения труда и специализации в сфере управления.

Содержание обеспечения качества образовательного процесса раскрывается на основе выполнения определенных функций управления. Объективно функции определяются содержанием и структурой самого образовательного процесса.

Одновременно функции обеспечения рассматриваются и как этапы организации цикла. В организационно-технологическом плане управления функции делятся по следующим основным признакам:

1) по принадлежности к сферам деятельности выделяются специальные (конкретные) функции управления (Ю.К. Конаржевский, Р.Х. Шакуров);

2) по стадиям (этапам) управления выделяются общие (основные или технологические) функции (В.Г. Афанасьев, Ю.К. Васильев, Б.Ф. Ломов и др.).

Методы функционирования образовательного процесса представляют собой совокупность способов взаимодействия управляющей и управляемой подсистем. Они в значительной мере определяют качество образовательного процесса.

Анализ педагогической литературы позволяет выделить организационные, педагогические, психологические классы методов обеспечения качества образовательного процесса (А.Я. Найн, В.И. Пластинин, В.П. Симонов и др.).

Исследование научной литературы, практический опыт показали, что качество образовательного процесса значительно повышается, если администрация образовательных учреждений и педагоги получают теоретическую подготовку в области методологии обеспечения качества образовательного процесса.

Продуктивное обеспечение качества образовательного процесса невозможно без перехода от субъективных описаний педагогических явлений к строгим, объективным их оценкам. Возможность такого перехода может быть реализована при использовании метода моделирования (Н.П. Бусленко, Р. Шенон, В.А. Штофф и др.). В нашем исследовании при моделировании мы исходили из того, что единицей анализа должна быть именно педагогическая ситуация, понимаемая как процесс (акт) проектирования, передачи и усвоения знаний, формирования личности обучаемого и как элемент взаимодействия объекта и субъекта в обеспечении качества образовательного процесса (Н.Ф. Гальзина). Такая модель может быть построена на основе структурно-функционального подхода, позволяющего наиболее полно осуществить согласование целей образования со структурой, функциями, задачами, процедурами и взаимосвязями системы обеспечения качества и описать ее как целостный феномен (А.Д. Цвиркун). Особенностью реализации структурно-функционального подхода в обеспечении качества образовательного процесса является то, что он ориентирован на выделение и формализацию характеристик (параметров и структуры задач, результативных и процессуальных показателей качества), определяющих как качество образовательного процесса, так и, в дальнейшем, успешность выпускников об-

разовательного учреждения в профессиональной деятельности. При этом образовательный процесс описывается с двух сторон: в плане структурной качественной характеристики образовательного процесса (параметры, показатели, критерии, описывающие качество образовательного процесса, методика их определения) и функциональной характеристики решаемых задач (технологический аспект) с учетом целей и условий управленческой деятельности, которые обусловлены функционированием и развитием педагогической системы.

При разработке и реализации модели обеспечения качества образовательного процесса мы опирались на структурно-функциональный, деятельностный и системный подходы. Данный процесс представляет собой последовательную смену этапов, направленных на достижение цели исследования. Его динамика носит спирально-восходящий характер и предполагает коррекцию в ходе осуществления.

Этапность формирования профессиональной направленности личности позволяет определить основные компоненты модели, особенности их функционирования, решаемые задачи, содержание, специфику дидактических процессов.

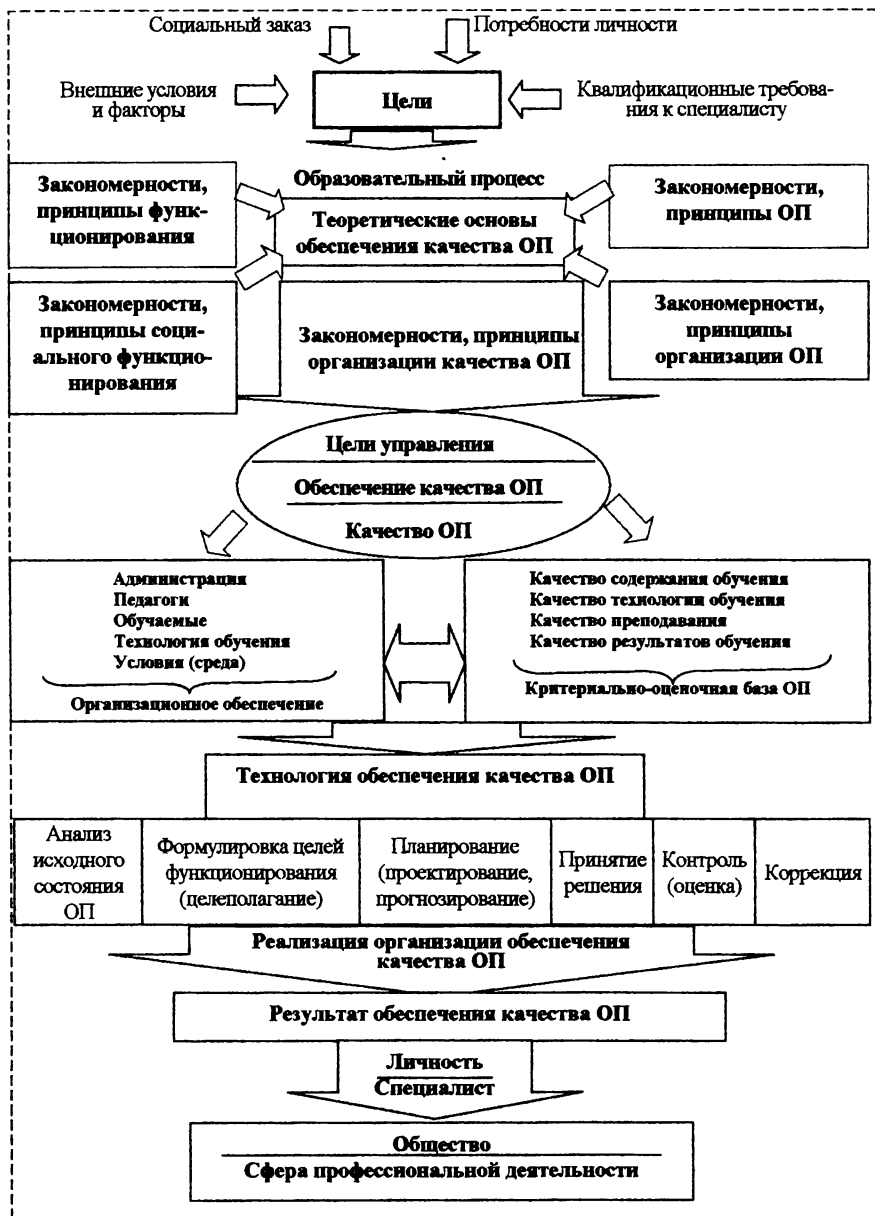
Сконструированная нами модель рассматривается как целостное образование, состоящее из взаимосвязанных целеполагающего, организационного, технологического, критериально-оценочного и диагностико-результативного компонентов (рисунок).

Главным основанием моделирования выступают требования общества к качеству профессиональной подготовки специалистов, которые отражены в образовательном стандарте. Требования стандарта определяют социальный заказ на подготовку специалистов соответствующего уровня и выступают отправной точкой в функционировании образовательного процесса.

Целеполагающий компонент модели как прогнозируемый результат обуславливает организацию, направленность процесса, его стратегические и тактические цели, задачи, ожидаемые результаты, т. е. направлен на обеспечение методологической, диагностической и прогностической функций.

Организационный компонент модели (элементы педагогической системы – администрация образовательного учреждения, педагогический состав, обучаемые, содержание и технологии обучения) характеризует используемые при обеспечении качества образовательного процесса основные факторы; принципы структурно-функционального, деятельностного и системного подходов; содержание, реализуемое в ходе профессиональной подготовки учащихся; этапы процесса организации образовательного процесса. Технологический компонент обеспечивает организацию и функционирование образовательного процесса, критериально-оценочный – определяет параметры, показатели, критерии качества образовательного процесса. Диагностико-результативный компонент модели характеризует критерии и уровни обученности, подготовленности специалистов к практической деятельности.

Исследование показало, что при обеспечении качества образовательного процесса мы должны опираться на взаимодействие основных факторов: социальных, социально-педагогических, педагогических и психолого-педагогических.



Структурно-функциональная модель обеспечения качества образовательного процесса (ОП)

Структурно-функциональный, деятельностный и системный подходы выполняются в нашем исследовании методологические, организационные, интегративные и прогностические функции. Реализация содержания предлагаемой нами модели может осуществляться в ходе учебного процесса. Это позволяет использовать при реализации образовательной программы подготовки специалистов для УИС все основные формы учебно-познавательной деятельности. Исходя из теории организации педагогического процесса, мы выделяем в нем целеполагающий, структурно-функциональный компоненты, которые образуют замкнутый цикл, направленный на функционирование образовательного процесса.

Обозначенные компоненты модели образуют целостную педагогическую систему, направленную на решение поставленных задач. Как показало исследование, успешная реализация модели возможна только при наличии соответствующих организационно-педагогических условий.

Первое условие – подготовка администрации и педагогов к обеспечению качества образовательного процесса в учебном центре. Реализация данного условия нами осуществлялась путем диагностики готовности руководителя образовательного учреждения к обеспечению качества образования. Диагностика проводилась на основании данных анкетирования, тестирования, выявления профессионально значимых личностных качеств, оценки стиля взаимодействия субъектов образовательного процесса. При этом учитывались следующие аспекты: степень соответствия управленческих решений и действий нормативно-правовым актам в сфере образования; степень соответствия поставленных перед учебным центром задач повышения качества подготовки специалистов для пенитенциарных учреждений УИС; эффективность организации текущей деятельности образовательного учреждения; эффективность отношений между администрацией, педагогами и обучаемыми; личная профессиональная компетентность; создание условий для профессионального роста и стабильности педагогического состава образовательного учреждения. Объектом экспертной оценки готовности педагогов к обеспечению качества образования выступает конечный положительный результат, т. е. совокупность продуктов их деятельности (эффективность повышения качества знаний, умений и навыков учащихся, повышение профессионализма у педагогов). При диагностике готовности руководителя принималась во внимание имеющаяся информация о теоретических знаниях и практических умениях в сфере организационной деятельности. Развитие профессиональной компетентности руководителей и педагогов образовательных учреждений осуществлялось посредством изучения курса «Теоретические основы педагогического менеджмента», освоения программы семинара-практикума «Психолого-педагогические основы субъект-субъектного межличностного общения в процессе обеспечения качества образовательного процесса», практической деятельности по повышению качества образовательного процесса в опытных группах учащихся в учебном центре.

Второе условие – формирование у педагогов установки на профессиональную деятельность. При организации опытно-поисковой работы мы учитывали, что их основная деятельность направлена на повышение качества подготовки специалистов. Формирование у педагогов профессиональной направленности

являлось приоритетным направлением в процессе их обучения на специальных курсах. В исследовании мы исходили из того, что установка – одна из форм проявления направленности личности, связанная с достижением конкретной цели. Она объединяет в себе цели, потребность, мотивы, т. е. выполняет интегративную функцию (И.Г. Бжалова); составляет основу поведения личности, поскольку выполняет функцию мотивации (Д.Н. Узнадзе); представляет собой готовность к деятельности и неразрывно связана с деятельностью (А.С. Прангшвили). С педагогической позиции установка рассматривается нами как нацеленность на формирование соответствующего отношения педагогов к определенному виду деятельности, как выбор условий и способов деятельности для формирования соответствующей готовности. Установка выступает в качестве процессуального элемента формирования направленности личности. Установочный уровень – более высокий этап развития личности, поскольку он связан с формированием представлений о деятельности, выбором принципов достижения педагогических целей.

Третье условие – диагностический подход к процессу обучения учащихся – основывается на идеях С.Е. Шишова и В.А. Кальнея и предполагает обследование учащихся с помощью комплекса методик. Это дает возможность составить целостное представление о качестве подготовки учащегося. Без обратной связи, без диагностики результатов своей работы нельзя рассчитывать на успех в обеспечении качества образовательного процесса.

Выделенные в результате теоретического осмысления проблемы организационно-педагогические условия функционирования модели обеспечения качества образовательного процесса были проверены в ходе опытно-поисковой работы.

Во второй главе «Опытно-поисковая работа по обеспечению качества образовательного процесса» изложены организационные основы, содержательно-процессуальные особенности, представлены результаты. Целью опытно-поисковой работы являлась проверка выдвинутой нами гипотезы. В исследовании мы опирались на следующие принципы: открытости гипотезы для дальнейшей проверки, объективности, эффективности, выполнения основных условий причинного вывода.

В задачи опытно-поисковой работы входило исследование проблемного поля личности учащегося и способов преодоления проблемных ситуаций, возникающих в процессе оценки (тестирования) качества образованности, включение исследовательских материалов в познавательно-оценочную деятельность как педагогов, так и обучающихся. Формирование опытных групп обучающихся, руководителей образовательного процесса и педагогов проводилось в соответствии с требованиями примерного равенства профессионально-педагогической квалификации, профессиональной компетентности в сфере обеспечения качества образовательного процесса. Опытная группа руководителей и педагогов была включена в специально организованную работу по повышению уровня профессиональной компетентности в сфере обеспечения качества образовательной деятельности, а также по формированию профессионально значимых

качеств личности. Контрольную группу составляли педагоги, не включившиеся в инновационную деятельность. Эта группа ориентировалась на традиционную модель образовательного процесса.

Экспертами оценивания результатов опытно-поисковой работы выступали методисты учебного центра и отделения профессиональной подготовки Главного управления Федеральной службы исполнения наказаний УИС Челябинской области, руководители образовательных учреждений, ученые-педагоги Челябинска.

Проведению формирующего этапа эксперимента предшествовала разработка модели обеспечения качества образовательного процесса. Проверка организационно-педагогических условий эффективности обеспечения качества образовательной деятельности осуществлялась на всем протяжении формирующего эксперимента и после его окончания.

Программой опытно-поисковой работы предусматривалось: проведение курсовой подготовки по овладению приемами повышения качества образования (курс лекций, семинары, практикумы по развитию управленческих навыков и приемов внутришкольного управления); самостоятельная работа по овладению научно-методическими основами профессионально-педагогического мастерства; практическое применение управленческих навыков повышения качества образовательной деятельности в образовательном учреждении; педагогический мониторинг результатов деятельности, направленной на повышение качества образования.

Разработка критериев качества организационной деятельности руководителей образовательных учреждений и учебных подразделений осуществлялась в строгом соответствии с требованиями федеральных и региональных структур по управлению образованием. Такими критериями служили: профессионально-педагогическая компетентность педагогов в сфере организации образовательного процесса; уровень информированности руководителей и педагогов по общим вопросам управления и обеспечения качества образования; эффективность управленческой деятельности по повышению качества специальных знаний учащихся; уровень развития практических умений; динамика качества успеваемости; данные образовательного мониторинга.

На завершающем этапе формирующего опытно-поискового эксперимента проверялось, как соотносятся профессиональная управленческая компетентность с социальной активностью личности руководителя (табл. 1).

Статистически значимо при  $P < 0,05$  увеличилось число руководителей, сочетающих высокий уровень профессиональных управленческих знаний и умений с высокой социальной активностью (26 % в начале эксперимента и 46 % на завершающем этапе).

Результаты, полученные в ходе формирующего эксперимента и на завершающем его этапе, показывают, что педагоги инновационного образовательного учреждения, прошедшие курсовую подготовку и освоившие программу самостоятельной работы, оказались в подавляющем большинстве случаев подготовленными к реализации модели обеспечения качества образовательного процесса.



Таблица 1

## Сочетание профессиональной управленческой компетентности с социальной активностью

Типы сочетаний	Количество управленцев, %		Р
	до начала формирующего эксперимента	на завершающем этапе эксперимента	
1. Высокий уровень профессиональных управленческих знаний и умений и высокая социальная активность	26	46	<0,05
2. Высокий уровень профессиональных управленческих знаний и умений и низкая социальная активность	39	31	>0,05
3. Высокий уровень управленческих знаний и высокий уровень притязаний	22	36	<0,05
4. Высокий уровень управленческих знаний и низкий уровень притязаний	46	22	<0,05
5. Низкий уровень профессиональной компетентности и высокая социальная активность	19	8	<0,05
6. Низкий уровень профессиональной компетентности и высокий уровень притязаний	24	17	<0,05

В целях выявления уровня сформированности у педагогов профессиональной направленности личности нами были использованы следующие методики: анкетный опрос, направленный на изучение мотивационной сферы личности педагогов, изучение самооценки профессиональных качеств личности руководителя и характеристик способов управления (по методике Ю.П. Платонова); тест, построенный на основе методики изучения личностных качеств Г.В. Дембо – С.Л. Рубинштейна; завершение предложений (на материале методики Д. Сакса).

Результаты констатирующего этапа эксперимента показали, что у многих педагогов не сформирована профессиональная направленность личности.

Формирование у педагогов установки на активную профессиональную деятельность проводилось в три этапа. Первый этап был связан с выработкой у преподавателей интереса к изучению курсового программного материала, выступающей основой формирования профессионально-познавательной установки. Второй этап был связан с факторным подходом к процессу формирования профессиональной направленности личности (внешние и внутренние факторы как движущие силы формирования установки связаны с мотивами и потребностями познавательного характера). Третий этап формирования установки был связан с наличием и использованием поэтапной организации профессионально-познавательного процесса, нацеленного на формирование профессиональной направленности личности. В ходе

опытно-поисковой работы уделялось большое внимание формированию у педагогов установки, исходя из ценности выполняемых ею функций. К ним относим гностическую, которая способствует качественному формированию профессиональной направленности личности; интегративную, связанную с установлением процессуального единства между целью и действием; прогностическую, отражающую результат реализации установки; регулятивную, включающую в себя иерархии установок гуманистического и познавательного характера; ценностно-ориентировочную, связанную с осмыслением значимости установки для формирования профессиональной направленности личности.

Опираясь на исследования А.Ю. Образцовой и А.М. Баскакова, нами были выявлены у педагогов три уровня сформированности установки на активную профессионально-познавательную деятельность. К первому типу мы отнесли тех педагогов, которые имеют твердую, сформированную установку, характеризующуюся четкой ориентацией в профессионально-познавательной деятельности. Ко второму типу отнесли тех, кто имеет положительную установку. Данный тип педагога характеризуется отсутствием четко выраженной ценностной мотивации на активную профессионально-познавательную деятельность, познавательные ценности им осознаются, но не являются для него руководством в деятельности. К третьему типу отнесены педагоги, у которых установка на активную профессионально-познавательную деятельность выражена слабо, познавательные ценности у них не дифференцированы, ценностная мотивация на познавательную деятельность отсутствует.

Поэтапный подход к формированию установки в ходе курсового обучения позволил, как показывает исследование, увеличить с 10 до 69% число педагогов, имеющих твердую, сформированную установку. Была продолжена работа с теми педагогами, которые имеют положительную (24%) и слабовыраженную (7%) установку.

Основными методами осуществления непрерывного развития мотивационной сферы личности педагогов в процессе обучения выступили работа с проблемными задачами, дискуссия, мини-исследования. В процессе занятий педагоги решали разработанные нами проблемные задачи, связанные с профессиональной деятельностью. Учебные дискуссии использовались как метод, не только формирующий мотивационную сферу, но и направленный на систематизацию информации, поиск альтернатив, теоретическую или практическую интерпретацию, научное и методическое обоснование получаемых знаний и умений.

В ходе формирующей опытно-поисковой работы была использована служебная стажировка для осуществления непрерывного развития у педагогов мотивационной сферы личности. Основной целью служебной стажировки являлось закрепление и углубление полученных теоретических знаний и приобретение навыков работы по профессиональной деятельности.

Проводя опытно-поисковую работу, мы учитывали, что мотивационная сфера – ядро личности, а направленность – важнейший компонент ее мотивационной сферы, устойчивая, доминирующая, иерархизированная совокупность мотивов (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев). Это позволило через выявление у педагогов

опытно-поисковых групп социальных, познавательных и профессиональных мотивов делать выводы об уровне сформированности у них профессиональной направленности личности. В силу того, что результаты констатирующего этапа опытно-поисковой работы показали наличие у педагогов еще и утилитарных мотивов (11%), необходимо было учитывать их при проведении формирующего этапа.

В ходе педагогического исследования были проведены четыре комплексных среза. Обработка результатов осуществлялась с использованием методов математической статистики. Все расчеты выполнялись с помощью программ Excel из пакета Microsoft Office 2000, статпакета «SPSS».

Уровни сформированности у педагогов профессиональной направленности на начало опытно-поисковой работы у всех трех группах были достаточно низкими. Результаты формирующего этапа показали, что в первой группе высокий уровень сформированности профессиональной направленности возрос на 40% по сравнению с данными констатирующего среза эксперимента. Во второй и третьей группах он увеличился соответственно на 52 и 44% (табл. 2).

Результаты, полученные в опытно-поисковых группах, позволяют констатировать следующие факты:

1. Уровни сформированности профессиональной направленности личности педагогов на начало работы во всех трех группах были достаточно низкими, а ранжирование мотивов по группам можно было представить в следующем порядке: 1) познавательные; 2) профессиональные; 3) социальные; 4) утилитарные.

Таблица 2

Количество педагогов с высоким уровнем сформированности профессиональной направленности, %

Группа	Количество педагогов в группе, чел.	Первый срез (констатирующий)	Итоговый срез (контрольный)
ОГ-1	15	33	73
ОГ-2	19	32	84
ОГ-3	18	39	83

*Примечание.* ОГ – опытная группа.

2. В процессе курсового обучения в ходе теоретических и практических занятий, производственной практики наметились изменения ведущих мотивов. На момент окончания опытно-поисковой работы у всех педагогов отсутствовали утилитарные мотивы. Ранжирование мотивов стало выглядеть следующим образом: 1) профессиональные; 2) познавательные; 3) социальные.

Это является показателем сформированности у большинства педагогов профессиональной направленности личности.

3. Исследование показало, что для того, чтобы ценности педагогической деятельности стали личностно значимыми, необходима система формирования мотивационно-ценностного отношения педагогов к своей профессиональной

деятельности. Теоретическая подготовка педагогов должна сочетаться с деятельностью. В целях обучения конкретной педагогической деятельности необходимо включить педагогов в специально организованную учебно-профессиональную деятельность, чтобы развивалась профессиональная направленность.

Результаты экспертной оценки качества знаний обучающихся в учебном центре показывают, что в опытных группах, где обеспечение качества образования осуществлялось в соответствии с разработанной нами концепцией, наблюдается как абсолютный рост успеваемости, так и увеличение числа учащихся, имеющих только хорошие и отличные оценки по всем предметам, предусмотренным базисным учебным планом (табл. 3).

Количество обучающихся, имеющих хорошие и отличные оценки по всем предметам базисного учебного плана, на завершающем этапе формирующего эксперимента возросло в опытной группе с 33 до 42% ( $P < 0,05$ ). В контрольной группе также отмечен рост качества знаний: количество обучающихся, имеющих хорошие и отличные знания, увеличилось с 31 до 34%. Однако этот прирост оказался статистически недостоверным ( $P < 0,05$ ). В опытной группе к окончанию опытно-поискового эксперимента с 33 до 54% увеличилось количество обучающихся, демонстрирующих высокое качество знаний по предметам общетехнического цикла. Менее значимым оказался прирост качества знаний по предметам гуманитарного цикла: с 34 до 44% увеличилось количество обучающихся, имеющих отличные и хорошие оценки по этому предметному блоку, в опытной и с 36 до 42% – в контрольной группе.

Таблица 3

Изменение качества знаний у обучающихся опытной и контрольной групп  
( $n = 123$ )

Оценка, средний балл	Констатирующий этап		Промежуточный этап		Завершающий этап	
	ОГ	КГ	ОГ	КГ	ОГ	КГ
«Отлично» и «хорошо» по всем предметам базисного учебного плана	33%	31%	37%	33%	42%	34%
«Отлично» и «хорошо» по предметам общетехнического цикла	33%	33%	37%	36%	54%	39%
Средний балл по предметам общетехнического цикла	3,1	3,0	3,8	3,1	4,1	3,4
«Отлично» и «хорошо» по предметам гуманитарного цикла	34%	36%	41%	37%	44%	42%
Средний балл по предметам гуманитарного цикла	3,3	3,2	4,1	3,4	4,4	4,2
«Отлично» за выполненную квалификационную работу	–	–	–	–	5	1

Примечание. КГ – контрольная группа.

Средний балл по общетехническому предметному блоку в опытной группе обучающихся повысился с 3,1 до 4,1. В контрольной группе повышение среднего балла оказалось менее значимым: 3,0 балла в исходных данных и 3,4 – на завершающем этапе эксперимента. Однако средний балл по предметам гуманитарного цикла и в исходных показателях и на завершающем этапе эксперимента оказался практически одинаковым: в опытной группе – 3,3 в исходных данных и 4,4 – конечных. В контрольной группе средний балл составлял 3,2 и 4,2 соответственно.

Таким образом, результаты, полученные в завершении опытно-поискового эксперимента на основе экспериментальных оценок, свидетельствуют о том, что выделенные нами организационно-педагогические условия оказывают положительное влияние на повышение эффективности обеспечения качества образовательного процесса при подготовке специалистов к будущей профессиональной деятельности. Выдвинутая нами гипотеза о том, что образовательный процесс в учебном центре будет эффективным на основе созданной в его условиях модели, подтверждается.

В заключении предложены теоретические и практические результаты исследования, сформулированы основные выводы.

1. На основании анализа философской, психолого-педагогической и методической литературы, нормативных документов, опыта работы образовательных учреждений (учебных центров) исследовано теоретическое и практическое состояние проблемы обеспечения качества образовательного процесса.

2. Дана авторская трактовка понятия «обеспечение качества образовательного процесса», под которым в данном случае понимается целенаправленная, комплексная и скоординированная деятельность администрации, педагогов и обучаемых по реализации взаимодействия в образовательном процессе с целью достижения соответствия уровня профессиональной подготовленности выпускников учебного центра нормам, установленным квалификационными требованиями.

3. На основе разработанной модели обеспечения качества образовательного процесса создана и реализована методическая система подготовки педагогов к организационной деятельности, направленной на повышение качества образования, выполнена экспериментальная программа повышения профессионально-педагогической компетентности руководителей учебных подразделений по обеспечению качества образовательного процесса.

4. Анализ показал, что в области изучения направленности личности педагога существует несколько точек зрения, ведущей из которых является рассмотрение направленности как компонента мотивационной сферы личности, как устойчиво доминирующей системы мотивов поведения и деятельности. В качестве компонентов мотивационной сферы нами рассматриваются социальные, познавательные и профессиональные мотивы, в которых проявляют себя потребности человека.

5. Как показало исследование, профессиональная направленность педагога – это устойчивая доминирующая система мотивационных установок, в кото-

рых проявляются потребности педагога, направляющие его поведение и деятельность в русло норм, правил, требований, предъявляемых профессией.

6. Разработка и применение квалиметрических методик и процедур для оценки качества образовательного процесса характеризуются следующими особенностями:

- использованием широкого круга показателей для оценки качественных признаков, в том числе тех, которые имеют объективную природу;
- применением квалиметрических оценочных шкал, позволяющих осуществлять переход к безразмерным величинам с последующим агрегированием и нахождением интегральных значений;
- включением в оценочный алгоритм различных экспертных процедур, расширяющих возможности оценивания и границы метризуемости образования;
- приданием оценочной деятельности лонгитюдного характера, согласованием основных оценочных мероприятий с соответствующими этапами индивидуального образовательного маршрута, основными циклами в системе обеспечения качества образовательного процесса;
- взаимосогласованием отдельных оценочных методик и процедур в единой системе обеспечения качества образовательного процесса, педагогического и дидактического контроля;
- использованием системы весовых коэффициентов для отдельных показателей, тестов, заданий, в том числе предоставлением обучаемым возможности активного личностного выбора, связанного с определением уровня сложности задания; ориентацией на принципы дифференцированного обучения;
- проверкой основных выводов, данных, полученных с использованием квалиметрических методик и процедур с помощью традиционных форм дидактического контроля, методов и приемов педагогического анализа и диагностики.

7. Сконструированная нами модель обеспечения качества образовательного процесса в учебном центре, опирающаяся на структурно-функциональный, деятельностный и системный подходы, рассматривается нами как целостное образование, состоящее из взаимосвязанных компонентов: целеполагающего, структурного, технологического, критериально-оценочного, диагностико-результативного.

8. Как показала опытно-поисковая работа, необходимыми и эффективными организационно-педагогическими условиями реализации модели обеспечения качества образовательного процесса являются: подготовленность администрации и педагогов к обеспечению качества образовательного процесса в учебном центре; формирование у педагогов установки на эффективную профессиональную деятельность; диагностический подход к процессу обучения учащихся.

9. Организованный в рамках диссертационного исследования педагогический эксперимент показал, что внедрение в учебный процесс модели и всего комплекса выдвинутых нами организационно-педагогических условий успешно обеспечили повышение качества обучения учащихся.

10. Проведенное исследование подтвердило выдвинутую гипотезу, цель достигнута и задачи решены.

Дальнейшие изыскания возможны в направлении разработки теоретических основ управления развитием потребностей и мотиваций учащихся; определения

объема и содержания учебного материала, отвечающего возрастным особенностям становления и развития познавательных функций обучающихся; разработки принципов рефлексивного управления на основе законов педагогического менеджмента, возрастной педагоги и физиологии.

Основные положения диссертации опубликованы в следующих работах:

1. *Рогожин В.М.* Учебный центр как объект управления // Вестн. Ин-та развития образования и повышения квалификации пед. работников при ЧГПУ. Сер. Актуальные проблемы образования подрастающего поколения. 2004. № 24. С. 181–184.

2. *Рогожин В.М.* Основы обеспечения качества обучения в учебных центрах уголовно-исполнительной системы // Обеспечение качества профессионального образования в условиях модернизации: Материалы Всерос. науч.-практ. конф.: В 2 ч. Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2004. Ч. 2. С. 148–153.

3. *Рогожин В.М.* Сущность процесса обучения в учебных центрах уголовно-исполнительной системы // Преподаватель и образовательный процесс: проблемы и перспективы: Материалы Всерос. науч.-практ. конф.: В 2 ч. М.; Челябинск: ИРПО, 2004. Ч. 2. С. 126–133.

4. *Рогожин В.М.* Качество образовательного процесса обучения в учебном центре уголовно-исполнительной системы профессионального образования на основе эволюционирования // Психолого-педагогические исследования в системе образования: Материалы Всерос. науч.-практ. конф.: В 3 ч. М.; Челябинск: ИИУМЦ «Образование», 2004. Ч. 3. С. 75–78.

5. *Рогожин В.М.* Проблемы качества обучения в учебных центрах УИС // Качество образования: теория и практика: Материалы Всерос. науч.-практ. конф., Томск, 10–11 дек. 2004 г.: В 2 ч. Томск: Изд-во НТЛ, 2004. Ч. 1. С. 75–78.

6. *Рогожин В.М.* Формирование умения учиться в процессе обучения в учебном центре уголовно-исполнительной системы // Пути повышения качества подготовки специалистов в высшей школе: Материалы межвуз. науч.-практ. конф. Челябинск: ЧВВАКИ, 2005. С. 143–146.

7. *Рогожин В.М.* Управленческая деятельность по обеспечению качества образовательного процесса в учреждении начального профессионального образования // Вестн. Ин-та пед. исследований ЧГАКИ. 2005. № 1. С. 86–91.

8. *Рогожин В.М.* Система управления познавательной деятельностью учащихся в процессе обучения // Вестн. Ин-та пед. исследований ЧГАКИ. 2005. № 2. С. 100–107.

9. *Рогожин В.М.* Проблемы управления познавательной деятельностью слушателей в процессе обучения в учебном центре уголовно-исполнительной системы // Качество высшего образования: системный подход: Материалы межвуз. науч.-практ. конф. Челябинск: ЧВВАКИ, 2005. С. 141–143.

10. *Рогожин В.М.* Активизация познавательной деятельности обучающихся // Управление качеством образования в условиях модернизации: Материалы межвуз. науч.-метод. конф. Челябинск: ЧВВАКИ, 2005. С. 129–132.

**Подписано в печать 17.01.2006. Формат 60x84/16.  
Усл. печ. л. 1,3. Уч.-изд. л. 1,4. Тираж 100 экз. Заказ № 1001.  
Российский государственный профессионально-педагогический университет.  
Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11.**

---

**Отдел множительной техники  
Уральского государственного педагогического университета.  
620017, Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26**