

ПРОБЛЕМЫ МЕТОДОЛОГИИ

УДК 378.1

Строкова Тамара Александровна

кандидат педагогических наук, доцент академической кафедры методологии и теории социально-педагогических исследований Тюменского государственного университета, Тюмень (РФ).

E-mail: strokovata@mail.ru

КРИТЕРИАЛЬНО-ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ МОНИТОРИНГА КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ¹

Аннотация. Цель статьи – раскрыть содержание начального этапа мониторинга готовности педагогов к исследовательской работе. Данный этап включает теоретическое осмысление наблюдаемого объекта, постижение его сущности, определение критериев оценки, выбор диагностических средств и источников информации.

Методология и методы. С позиций системного подхода проведены проблемный анализ научных предпосылок педагогической интерпретации феномена качества образования, сопоставление и оценка различных подходов в определении его сущности; обосновано авторское понимание качества подготовки будущих педагогов к исследовательской деятельности и критериев его оценки. В решении проблемы отбора важных для научно-педагогического поиска исследовательских действий, являющихся существенным результатом вузовского обучения, использованы анализ официальных документов, образовательных программ и научных публикаций, систематизация, содержательное обобщение, структурирование, дифференциация и экспертная оценка.

Результаты. Предложен разработанный в соответствии с требованиями мониторинговой оценки критериально-оценочный комплекс качества подготовки обучающихся к исследовательской деятельности, отражающий его сущностные свойства – качество образовательного процесса, качество созданных для него условий, качество получаемых результатов – и их конкретизирующие показатели.

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда в рамках проекта «Формирование практико-ориентированной исследовательской деятельности педагога в многоуровневом университетском образовании» (регистрационный номер НИОКР 114071440036).

Разработана поэтапная процедура отбора исследовательских действий. Определены диагностические средства и источники информации.

Научная новизна. Даны определения понятия «качество образования» исходя из его понимания как совокупности сущностных аспектных характеристик и квалитологического принципа отражения в качестве результатов качества процесса и созданных для него условий (А. И. Субетто) и «практико-ориентированная исследовательская деятельность», трактуемая как совокупность отражающих ее предметное содержание исследовательских действий, осуществляемых в контексте научного решения актуальных профессионально-педагогических задач. Определен перечень исследовательских действий для каждого из трех уровней вузовского образования – бакалавриата, магистратуры и аспирантуры.

Практическая значимость. Предлагаемый критериально-диагностический инструментарий может быть использован в работе вузов для мониторингового отслеживания качества подготовки обучающихся к исследовательской деятельности.

Ключевые слова: качество образования, процесс, условия, результаты, критерии оценки, диагностические средства, исследовательские действия, процедура отбора.

DOI: 10.17853/1994-5639-2016-3-29-43

Strokovata Tamara A.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Academic Chair for Methodology and Theory of Socio-Educational Research, Tyumen State University, Tyumen (RF).

E-mail: strokovata@mail.ru

CRITERIA AND DIAGNOSTIC TOOLS FOR MONITORING QUALITY ASSESSMENT OF PRE-SERVICE TEACHERS' TRAINING FOR PRACTICE-ORIENTED RESEARCH ACTIVITY

Abstract. *The purpose of the present publication is to disclose the contents of the monitoring initial stage including theoretical understanding of observed object, comprehension of its essence, definition of assessment criteria, the choice of diagnostic means and sources of information.*

Methods. The problem analysis of scientific prerequisites for pedagogical interpretation of education quality phenomenon, comparison and assessment of various approaches in definition of its essence are carried out from the system approach; the author's understanding of quality of future teachers training to research activity and criteria of its assessment is proved. The studying and analysis of official documents, educational programs and scientific publications, systematization, substantial generalization, structuring, differentiation and expert as-

assessment are used while the problem solution of main research actions for scientific and pedagogical search selection, which are essential result of high school training.

Results. Criteria and estimated complex of quality of learners training to research activity, developed according to requirements of the monitoring assessment, reflecting its intrinsic properties (quality of educational process, quality of its conditions, quality of the received results) and their specific indicators are proposed. Stage-by-stage procedure of research actions selection is developed. Diagnostic means and sources of information are defined.

Scientific novelty. Definition of the concepts «education quality», in terms of its understanding as a set of intrinsic aspect characteristics and the quality principle of process and its conditions quality reflection (A. I. Subetto), and the «practice-oriented research activity» defined as a set of the research actions reflecting its subject contents which are carried out in the context of the scientific solution of actual professional and pedagogical tasks is given. The list of research actions for each of three levels of high school education – a bachelor degree, a magistracy and postgraduate study is defined.

Practical significance. The proposed criteria and diagnostic tools can be used in work of higher education for monitor tracking the quality of learners training to research activity.

Keywords: education quality, process, conditions, results, assessment criteria, diagnostic means, research actions, selection procedure.

DOI: 10.17853/1994-5639-2016-3-29-43

Технология разработки начального этапа любого мониторинга включает в себя ряд последовательно выполняемых действий: теоретическое осмысление наблюдаемого объекта, постижение его сущности, определение критериев оценки, выбор диагностических средств и источников информации.

Объектом разрабатываемого мониторинга является качество подготовки будущих педагогов к практико-ориентированной исследовательской деятельности. Если понятие «подготовка», рассматриваемое как составная часть единого образовательного процесса, носящая все его характерные признаки, не вызывает вопросов, то понятие «качество подготовки», по существу – «качество образования», до сих пор является предметом дискуссий.

Изучение научных публикаций свидетельствует, что, хотя активное, по словам В. А. Сластенина, восхождение к качеству образования началось на рубеже 80-х – 90-х гг. XX в. и продолжается по настоящее время [10, с. 65], в современной педагогике пока не сложилась достаточно оформленная теория качества образования. Даже само это понятие не нашло приемлемого определения и потому не вошло в категориальный аппарат науки.

Предпосылками для педагогического осмысления качества образования стали научные разработки ученых других областей человеческого знания. В частности, определяя качество как свойство продукта, выражающее степень удовлетворения установленных и предполагаемых ожиданий потребителя, социологи сконцентрировали внимание на ценностном отношении самого потребителя к свойствам этого продукта, выделив тем самым аксиологический аспект качества.

Особое значение для понимания педагогами качества образования имела широкая трактовка качества в теории социального управления как единства качества производственного процесса, качества созданных для него условий и качества получаемой продукции.

Понимание сущности качества как сложного, многопланового явления пришло от исследователей проблем качества подготовки специалистов. Так, А. И. Субетто убедительно доказал, что качество объединяет в себе ряд существенных аспектных характеристик. По его мнению, качество – основа существования свойств предмета или процесса; оно есть совокупность этих свойств, которые структурно иерархизированы, внешне-внутренне обусловлены, динамичны и обладают ценностью для человека [12, с. 151–152]. Сформулированный им квалитологический *принцип отражения качества процесса в качестве результатов* позволил выделить три сущностных аспекта качества образования – образовательный процесс, условия его протекания и результаты образования; установить между ними неразрывную взаимосвязь и взаимозависимость и выстроить иерархическую структуру качества образования в виде треугольной пирамиды, вершину которой «венчает» результат, а процесс и условия образуют его основу: чем надежнее фундамент, тем гарантированное результат.

Таким образом, процесс, условия и результат, являясь «внешне-внутренними» формами проявления качества образования, отражают его сущность, и совокупность свойств каждого из них определяет качество образования в целом. Отмеченное стало основанием для определения качества образования как совокупности его сущностных аспектных характеристик – процесса, условий, результата – и отраженных в них его существенных свойств, отвечающих интересам и потребностям общества и образовательным запросам обучающихся [11, с. 73–74]. Оценить качество образования – значит оценить качество каждого из составляющих его свойств, способных адекватно передать их существенные содержательные характеристики.

Однако, несмотря на несомненное продвижение в теоретическом осмыслении этого вопроса, на практике за качество образования традиционно принимаются лишь его результаты. Истоки подобного взгляда

следует искать, прежде всего, в теории социального управления, где наряду с широкой смысловой трактовкой используется и узкий подход в определении качества как продукта производства, т. е. как его результата.

Адекватное понимание качества образования как единства качества образовательного процесса, качества созданных для него условий и качества получаемых результатов с трудом пробивает себе путь не только в образовательную практику, но и в педагогическую теорию. Начиная с 2000 г. в ряде теоретических работ ставился вопрос о необходимости в оценке качества образования выделять признаки и результата, и образовательного процесса относительно общего (школьного) (В. И. Андреев, М. М. Поташник и др.) и относительно высшего профессионального образования (В. С. Суворов, Е. В. Яковлев и др.), но без оценки условий, в которых протекает образовательный процесс.

И лишь в последние годы появились публикации, авторы которых разделяют взгляд на качество образования как единство его результативных, процессуальных и ресурсных свойств. На основе качества «ресурсов школы», качества функционирования образовательного процесса и качества его результатов построил концепцию управления качеством школьного образования В. П. Панасюк [9, с. 173–184]. Четко выделил три аспекта качества образования Э. М. Коротков – «качество потенциала», качество процесса, качество результата образования [5, с. 77–79]. Три группы свойств отражены в перечне показателей качества образования школьников С. Ю. Трапицына – ресурсных, процессуальных и результативных [13, с. 56–57]. В течение четырех лет (2001–2004 гг.) ученые Тюменского государственного университета (включая и автора статьи) проводили комплексный муниципальный мониторинг качества дошкольного, школьного и внешкольного дополнительного образования г. Ханты-Мансийска, построенный на оценке его важнейших процессуальных, ресурсных и результативных характеристик.

Казалось, что адекватное понимание качества образования и критериев его оценки набирает силу, укрепляется и распространяется. Но, к сожалению, тенденция ограничения сущности качества образования узкими рамками результата, сводимого в школе – к учебным достижениям, а в вузе раньше – к остаточным знаниям, а теперь – к компетенциям, достаточно живуча. В недавно вышедшем учебном пособии В. И. Звонникова и М. Б. Чельшковой качество обучения снова рассматривается только со стороны его результатов (т. е. компетенций), оцениваемых с помощью тестов [2]. Акцент в оценке качества подготовки магистрантов к исследовательской деятельности тоже делается на результатах при формальном признании значимости в их достижении и условий, и процесса, который, кстати, характеризуется односторонне, только по его содержанию [1, с. 165–166].

Авторы концепции государственных образовательных стандартов общего образования, предварившей появление ФГОС, провозгласили «одновременное утверждение в государственных образовательных стандартах и результатов образования, и наиболее общих (рамочных) черт современного образовательного процесса, и условий его осуществления» [4, с. 12]. Предполагалось, что они найдут сбалансированное, паритетное отражение в документе, призванном определять развитие отечественного образования. Но если результаты образования и условия их обеспечения в стандарте охарактеризованы достаточно подробно и конкретно, то образовательный процесс потерял свою целостность, будучи упомянутым вскользь, попутно, через призму многочисленных требований к освоению основной образовательной программы, к ее структуре и условиям реализации. Отведенные образовательному процессу «рамочные черты», по существу, «выдавили» его созидательно-развивающую сердцевину, отведя ему второстепенную роль в достижении образовательных результатов.

«Рамочный» принцип отражения образовательного процесса в оценке качества образования сохранен и в принятом в 2012 – 2013 гг. Правительством РФ ряде постановлений и распоряжений об организации внешней и внутренней оценки качества образования и мониторинга системы образования [6–8]. Анализ трактовки в этих документах сущности качества образования, его содержания и критериев оценки вызывает реальное опасение сведения образовательного процесса к содержанию основных образовательных программ, а результатов образования – к степени освоения этих программ.

В связи с переходом системы российского образования на компетентностный подход актуализировался целый ряд новых проблем оценки качества образования. Реализация этого подхода предполагает приведение в соответствие с его требованиями всего образовательного процесса, начиная с цели и заканчивая результатами. Цели и результаты действительно определены по-новому, а вот то, что находится между ними – образовательный процесс, его содержание, методы и технологии, средства и формы, организация и функционирование и т. д., – снова отеснено на задний план.

Не потому ли основные силы практических работников сосредоточены на самом привычном – на результатах образования, часто сводимых к пресловутым ЗУНам. Хотя и здесь множество трудностей, так как переход на компетентностный подход теоретически и методически слабо подготовлен. Даже не выработано общепризнанное определение ключевых понятий. До сих пор и в школе, и в вузе компетенции зачастую ассоциируются с умениями. А неопределенность, расплывчатость определений

компетенций делает невозможной их диагностику, да и адекватный инструментальный оценки степени освоения компетенций пока повсеместно отсутствует. Авторы школьного и вузовского образовательных стандартов переложили его разработку на практических работников.

Образовательный процесс, которому и на практике, и в руководящих документах уделяется незаслуженно мало внимания, хотя от него напрямую зависит качество его результатов, является сложнейшим, многослойным педагогическим явлением. Скорее, это не процесс, а совокупность процессов – обучения, развития и воспитания, самообразования, саморазвития, самовоспитания, саморегуляции, самоопределения и самореализации, совместной деятельности, взаимодействия, сотрудничества и т. п. – и связанных с ними процессов целеполагания, организации, планирования, целеосуществления, анализа, коррекции и т. п. Увидеть эти процессы и оценить их состояние со стороны содержания, методов, технологий, их взаимосочетания и взаимодополнения – насущная теоретическая и практическая проблема, которая пока серьезно не исследуется.

Исходя из понимания качества образования как совокупности его существенных аспектных характеристик и квалитологического принципа отражения в качестве результатов качества процесса и созданных для него условий (А. И. Субетто), оценку качества подготовки будущих педагогов к практико-ориентированной исследовательской деятельности как важной составной части их профессионального образования мы провели на основе комплекса отраженных в ее процессе, условиях и результатах существенных свойств, отвечающих целям высшего образования, новым требованиям к педагогам и образовательным запросам самих обучающихся. Разработанный критериально-диагностический комплекс, на наш взгляд, отвечает требованиям, предъявляемым к определению критериев (соответствовать содержательной сущности оцениваемого педагогического объекта; иметь комплексный характер; отражать четкую концептуальную позицию исследователя) и количественного, и качественного состава их признаков (адекватно и емко отражать важнейшие грани (стороны) критерия; обеспечивать достаточную полноту признаков каждого критерия, их рядоположенность, пропорциональность удельного веса, исключаящую перекося в сторону того или иного критерия, получение при их минимуме максимума информации; всесторонне охватывать оцениваемый объект, сохраняя его целостность; обеспечивать смысловую ясность формулировок, не допускающих многозначности толкования их содержания) [11, с. 83–84]. Он позволяет собирать надежную и разностороннюю мониторинговую информацию о качестве функционирования процесса подготовки к практико-ориентированной исследовательской деятельно-

сти, качестве созданных для него условий и качестве получаемых результатов по важнейшим их показателям, что необходимо для сбора как самой мониторинговой информации, так и позитивно или негативно влияющих на нее факторов.

Качество процесса подготовки будущих педагогов к практико-ориентированной исследовательской деятельности оценивается со стороны его *организации* (равномерность загруженности всех дней учебной недели, наличие свободных от учебных занятий дней, включение консультаций научного руководителя в расписание занятий), *содержания* методологической, теоретической и практической подготовки (исследовательская направленность учебных дисциплин, наличие в УМК заданий исследовательского характера, соотношение профессиональной и исследовательской подготовки, привлечение обучающихся к выполнению хозяйственных и грантовых заданий, работа по мотивированию обучающихся к исследовательской деятельности), *научного руководства* исследовательской деятельностью обучающихся (организация УИР и НИР, научное сопровождение исследовательской деятельности, стимулирование самостоятельного научно-педагогического поиска), *форм, методов, технологий и средств* подготовки (научное сопровождение и наставничество, исследовательский подход в обучении, проблемно-поисковые методы, сочетание традиционных и инновационных методов, развивающие возможности ИКТ) и *использования возможностей педагогической практики* для отработки практических исследовательских действий (включение обучающихся в исследовательскую деятельность образовательной организации, проведение собственного исследования, связанного с темой выпускной квалификационной работы (ВКР) или магистерской диссертации, совместная с научным руководителем исследовательская работа).

Диагностическими средствами изучения этого процесса выбраны экспертная оценка, анализ учебных планов, программ, УМК и других документов, оценка качества компьютерной техники и информационных ресурсов, опрос педагогов и обучающихся; в качестве *источников информации* – учебные планы, программы учебных дисциплин, УМК, планы работы, протоколы заседаний и отчеты института и кафедр, ВКР и магистерские диссертации, расписание занятий, отчеты обучающихся о прохождении педагогической практики.

Качество условий, созданных для подготовки будущих педагогов к практико-ориентированной исследовательской деятельности, определяется по ее *материально-техническому* (соответствие аудиторного фонда, компьютерной техники и оборудования учебных помещений современным требованиям научной деятельности), *программно-методическому* (на-

личие и качество предметных программ, УМК, учебников, учебных пособий и методических рекомендаций, прямо направленных на подготовку к исследовательской деятельности), *информационному* (наличие и доступность локальной сети, интернета, электронно-библиотечной системы, электронной информационно-образовательной системы) и *кадровому* обеспечению (квалификационная характеристика преподавателей, их исследовательская компетентность, научный статус, опыт руководства исследовательской деятельностью обучающихся). Принимаются во внимание и особенности контингента обучающихся (прежде всего развитость аналитико-синтетических способностей и мотивация к исследовательской деятельности).

Диагностическими средствами служат анализ и оценка предметных программ, УМК и методической документации, включенное наблюдение, беседа, опрос, экспертная оценка, анкетирование; *источниками информации* – результаты анализа, опроса, оценки, анкетирования и наблюдений, учебные программы, УМК и методическая документация.

Качество результатов подготовки будущих педагогов к практико-ориентированной исследовательской деятельности оценивается по сформированности у них исследовательских действий, соотнесенных с уровнем вузовского образования – бакалавриат, магистратура, аспирантура.

Для *бакалавров* – это наличие интереса к исследовательской деятельности, знание понятийно-терминологического аппарата педагогического исследования, знание логической структуры и творческого ядра педагогического исследования, знание содержания и принципов планирования и осуществления педагогического исследования, знание методов научного и научно-практического педагогического поиска, умение ориентироваться в актуальных проблемах образовательной практики, умение находить, выбирать теоретические и эмпирические источники и работать с ними, владение практическими исследовательскими действиями: формулировать тему, гипотезу, цель и задачи исследования, составлять списки литературы, делать выписки, систематизировать собранные материалы, проводить обзорный анализ изученных источников, излагать собственные оценки и суждения и т. п., наличие опыта индивидуальной и/или коллективной проектной деятельности, владение простейшими педагогическими и психологическими методами диагностики, умение оформлять и обосновывать результаты своего исследования.

Для *магистрантов*: наличие мотивационно-ценностного отношения к исследовательской деятельности, знание основ методологии научно-педагогического исследования, умение спланировать и осуществить научно-педагогическое исследование, умение квалифицированно использовать

сетевые ресурсы для успешного проведения своего исследования, способность проследить динамику развития исследуемого объекта, владение параметрическими и непараметрическими критериями оценки результатов исследования, умение осуществлять все мониторинговые процедуры – организацию, сбор данных, первичную обработку собранной информации, ее систематизацию, анализ, интерпретацию и оценку, прогнозирование дальнейшего развития наблюдаемого педагогического объекта, хранение и распространение информации, умение представить результаты исследования в форме сообщения, доклада, тезисов, статьи, методических рекомендаций, магистерской диссертации и аргументированно их защищать.

Для аспирантов: владение знаниями методологии и теории социально-педагогических исследований, наличие персонального кредо (позиции) исследователя, умение проводить проблемно-ориентированный анализ социально-педагогической ситуации, умение выделять в проблемном поле ключевые научно-педагогические проблемы, умение собирать, систематизировать и анализировать информацию, необходимую для решения проблемы, умение разрабатывать и осуществлять план исследовательских действий по решению проблемы, умение находить разные варианты решения исследуемой проблемы и адекватно оценивать их преимущества и риски, умение видеть последствия выбранных решений, умение аргументировать свои исследовательские действия, владение статистическими методами обработки результатов исследования, владение культурой устной и письменной научной речи.

Оценка уровня сформированности у обучающихся исследовательских действий осуществляется с помощью комплекса *диагностических средств* – экспертной оценки, самооценки, анкетирования, наблюдения, беседы, анализа продуктов деятельности, рефлексии в форме эссе; *источниками информации* являются результаты бесед и наблюдений, оценки, самооценки и анкетирования, магистерские диссертации, отзывы рецензентов на диссертации, публикации, отчеты по педпрактике, эссе.

Практико-ориентированную исследовательскую деятельность будущих педагогов мы рассматриваем как совокупность отражающих ее предметное содержание исследовательских действий, осуществляемых в контексте научного решения актуальных профессионально-педагогических задач.

В отличие от распространенного структурно-компонентного подхода к определению содержания исследовательской деятельности, в соответствии с которым ученые вычлениют в ней когнитивный, мотивационный, коммуникативный, технологический, гносеологический, рефлексив-

ный и т. п. компоненты (С. Н. Лукашенко, Н. Н. Ставринова, Т. А. Шкерина и др.), наш способ интерпретации предметного содержания исследовательской деятельности более адекватно реализует идеи компетентностного подхода и требования ФГОС ВПО, представляя результаты подготовки будущих педагогов в категориях «знает», «умеет», «владеет», принятых современным педагогическим и научно-педагогическим сообществами. Подобный способ использован, в частности, И. А. Зимней при разработке номенклатуры исследовательских действий, подлежащих освоению бакалаврами в течение четырех лет обучения [3, с. 30–33].

Отбор исследовательских действий осуществлялся с ориентацией на принципы преемственности и последовательности, постепенного дополнения их состава, расширения и углубления их содержания по мере продвижения студентов от предшествующего уровня университетского образования к последующему, оптимального темпа нарастания степени сложности исследовательских задач и увеличения самостоятельности обучающихся в их решении. Применена многоэтапная процедура отбора.

На первом этапе изучались официальные документы и образовательные программы, содержащие требования к подготовке бакалавров, магистрантов и аспирантов к научно-исследовательской деятельности, научные публикации, содержащие перечни их личностных качеств, умений и способностей, что позволило сформировать первоначальный список наиболее часто упоминавшихся важных исследовательских действий.

Во время второго этапа были проведены систематизация и анализ отобранных исследовательских действий, их содержательное обобщение, структурирование и дифференциация в зависимости от уровня образования – бакалавриат, магистратура и аспирантура. Число и состав исследовательских действий для каждого уровня образования определялись по принципу их «необходимости и достаточности», чтобы исключить нежелательную избыточность собираемой информации при проведении мониторинга.

В течение третьего этапа проходило обсуждение подготовленного списка исследовательских действий с экспертами – вузовскими преподавателями, научными руководителями магистрантов и аспирантов и с самими обучающимися.

На четвертом этапе отредактирован итоговый список исследовательских действий, которые должны быть сформированы у бакалавров, магистрантов и аспирантов в процессе их обучения в вузе.

В процессе проведения мониторинга качества подготовки будущих педагогов к практико-ориентированной исследовательской деятельности сформированный нами перечень исследовательских действий, возможно,

потребуется корректировки. Однако мы полагаем, что для решения стоящих перед мониторингом первоначальных задач он является достаточно сбалансированным и содержательно адекватным.

Критериально-оценочный комплекс мониторинга положен в основу подбора диагностических средств. С учетом его содержания разработаны:

- «Анкета оценки процессуально-технологического и ресурсного аспектов качества подготовки будущих педагогов к практико-ориентированной исследовательской деятельности» для преподавателей;

- «Анкета оценки процессуально-технологического и ресурсного аспектов качества подготовки будущих педагогов к практико-ориентированной исследовательской деятельности» для обучающихся (бакалавров, магистрантов и аспирантов);

- три варианта «Бланка экспертной оценки результативного аспекта качества подготовки будущих педагогов к практико-ориентированной исследовательской деятельности» для преподавателей – отдельно по бакалаврам, магистрантам и аспирантам;

- три варианта «Бланка самооценки результативного аспекта качества подготовки будущих педагогов к практико-ориентированной исследовательской деятельности» для обучающихся – отдельно для бакалавров, магистрантов и аспирантов;

- «Анкета для молодых учителей» для интернет-опроса.

В заключение следует специально подчеркнуть особую роль мониторинга в повышении качества подготовки бакалавров, магистрантов и аспирантов к практико-ориентированной исследовательской деятельности.

Собранная мониторинговая информация, подвергнутая анализу, оценке и научному истолкованию, позволяет увидеть реальное проблемное поле вузовского образования и наиболее острые, подлежащие оперативному разрешению проблемы, обнаружить просчеты в организации, содержании, технологиях и ресурсном обеспечении исследовательской подготовки обучающихся, определить роль влияющих на нее объективных и субъективных факторов и условия, необходимые для изменения сложившегося положения дел.

Результаты тщательного анализа, адекватной оценки и интерпретации фактологической информации и обобщенных данных, накапливаемых в процессе длительных и повторяемых мониторинговых наблюдений, станут основой для выявления противоречий, иерархических отношений, причинно-следственных связей и закономерностей, зарождающихся и устойчиво проявляющихся тенденций, что обеспечит надежность составления прогноза ближайших и более отдаленных перспектив развития объекта мониторинга и формулирования важных прогнозных заключений

о том, как будет развиваться образовательная ситуация в результате ранее принятых мер, какие последствия можно ожидать от их реализации в ближайшей перспективе и при каких условиях, какие могут возникнуть затруднения. Все это создаст основание для принятия обоснованных решений о способах педагогической и управленческой деятельности, корректировке ее отдельных сторон или внесении необходимых изменений, о приоритетных направлениях последующей работы и содержании выбираемых организационных, методических, технологических, корректирующих и стимулирующих мер по развитию исследовательской компетентности обучающихся.

*Статья рекомендована к публикации
д-ром пед. наук, проф. А. Ф. Закировой*

Литература

1. Весманов С. В., Весманов Д. С., Жадько Н. В., Акопян Г. А. Подготовка педагогов в исследовательской магистратуре: опыт Московского государственного педагогического университета // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 160–166.
2. Звонников В. И., Чельшкова М. Б. Оценка качества результатов обучения при аттестации (компетентностный подход): учебное пособие. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Логос, 2012. 280 с.
3. Зимняя И. А. Исследовательская деятельность студентов в вузе как объект проектирования в компетентностно-ориентированной ООП ВПО. Для программы повышения квалификации преподавателей вузов в области проектирования ООП, реализующих ФГОС ВПО. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. 40 с.
4. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования / под. ред. А. М. Кондакова, А. А. Кузнецова. Москва: Просвещение, 2008. 39 с.
5. Коротков Э. М. Управление качеством образования: учеб. пособие для вузов. Москва: Академический проект: Мир, 2006. 320 с.
6. Об осуществлении мониторинга системы образования [Электрон. ресурс]: постановление Правительства Российской Федерации от 5 августа 2013 г. № 662. Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/3710>.
7. О плане мероприятий по формированию независимой системы оценки качества работы организаций, оказывающих социальные услуги, на 2013–2015 годы [Электрон. ресурс]: распоряжение Правительства Российской Федерации от 30 марта 2013 г. № 487-р. Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/3710>.
8. О формировании независимой системы оценки качества работы организаций, оказывающих социальные услуги [Электрон. ресурс]: постановление Правительства Российской Федерации от 30 марта 2013 г. № 286. Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/3710>.

9. Панасюк В. П. Школа и качество: выбор будущего. С.-Петербург: КАРО, 2003. 384 с.
10. Слостенин В. А. Качество образования как социально-педагогический феномен // Педагогическое образование и наука. 2005. № 3. С. 65–69.
11. Строкова Т. А. Мониторинг в школьном образовании: монография. Тюмень: Изд-во Тюм. гос. ун-та, 2007. 196 с.
12. Субетто А. И. Квалитология образования. С.-Петербург, Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2002. 220 с.
13. Трапицын С. Ю. Принципы организации и проведения мониторинга в школе // Управление качеством образования. 2006. № 2. С. 48–59.

References

1. Vesmanov S. V., Vesmanov D. S., Zhadko N. V., Akopyan G. A. Teachers' education in the research master's studies: the experience of the Moscow State Pedagogical University. *Psichologicheskaja nauka i obrazovanie. [Psychological Science and Education]*. 2014. V. 19. № 3. P.160–166. (In Russian)
2. Zvonnikov V. I., Chelyshkova M. B. Ocenka kachestva rezul'tatov obuchenija pri attestacii (kompetentnostnyj podhod). [Quality assessment of learning outcomes for certification (competence-based approach)]. Moscow: Publishing House Logos, 2012. 280 p. (In Russian)
3. Zimniaya I. A. Issledovatel'skaja dejatel'nost' studentov v vuze kak ob'ekt proektirovanija v kompetentnostno-orientirovannoj OOP VPO. [Research activity of students in high school as the object of development in competence-oriented Basic Educational Programs of Higher Professional Education]. Dlja programmy povyshenija kvalifikacii prepodavatelej vuzov v oblasti proektirovanija OOP, realizujushhih FGOS VPO. [For the training programs of university teachers in the design of the Federal State Educational Standards of Higher Professional Education]. Moscow: Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov. [Research Center of Problems of Quality of Training]. 2010. 40 p. (In Russian)
4. Koncepcija federal'nyh gosudarstvennyh obrazovatel'nyh standartov obshhego obrazovanija. [The conception of the Federal State Educational Standards for general education]. Edited by A. M. Kondakov, A. A. Kuznetsov. Moscow: Publishing House Prosveshhenie. [Enlightenment]. 2008. 39 p. (In Russian)
5. Korotkov E. M. Upravlenie kachestvom obrazovanija. [Quality management in education]. Moscow: Publishing House Akademicheskij proekt: Mir. [Academic Project: World]. 2006. 320 p. (In Russian)
6. Ob osushhestvlenii monitoringa sistemy obrazovanija. Postanovlenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 5 avgusta 2013 g. № 662. [Concerning implementation of the monitoring of the education system. Resolution of the Government of the Russian Federation, d.d. 5 August, 2013, № 662]. Available at: <http://минобрнауки.рф/документы/3710>. (In Russian)
7. O plane meroprijatij po formirovaniju nezavisimoj sistemy ocenki kachestva raboty organizacij, okazyvajushhih social'nye uslugi, na 2013–2015 gody. [Concerning the plan of development an independent system of evalu-

ating the performance of organizations providing social services for 2013–2015]. *Rasporjazhenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii* ot 30 marta 2013 g. № 487-r. [Order of the Government of the Russian Federation, d.d. 30 March, 2013, № 487-p]. Available at: <http://минобрнауки.рф/документы/3710>. (In Russian)

8. O formirovanii nezavisimoj sistemy ocenki kachestva raboty organizacij, okazyvajushhih social'nye uslugi. [On the formation of independent system of evaluating the performance of organizations providing social services]. *Postanovlenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii* ot 30 marta 2013 g. № 286. [Resolution of the Government of the Russian Federation, d.d. 30 March, 2013, № 286]. Available at: <http://минобрнауки.рф/документы/3710>. (In Russian)

9. Panasyuk V. P. Shkola i kachestvo: vybor budushhego. [School and its quality: the choice of the future]. St.-Petersburg: Publishing House KARO, 2003. 384 p. (In Russian)

10. Slastenin V. A. The quality of education as a social and pedagogical phenomenon. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka. [Teacher Education and Science]*. 2005. № 3. P. 65–69. (In Russian)

11. Strokova T. A. Monitoring v shkol'nom obrazovanii. [Monitoring in school education]. Tyumen: Izdatel'stvo Tjumenskogo gosudarstvennogo universiteta. [Publishing House of the Tyumen State University]. 2007. 196 p. (In Russian)

12. Subetto A. I. Kvalitologija obrazovanija. [Qualitology of education]. St.-Petersburg, Moscow: Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov. [Research Center of Problems of Training Quality]. 2002. 220 p. (In Russian)

13. Trapitsyn S. Y. Principles of monitoring procedures at school. *Upravlenie kachestvom obrazovanija. [Quality Management in Education]*. 2006. № 2. P. 48–59. (In Russian)