- примеры, выполненные с элементами компьютерной анимации, в пошаговом режиме с параллельным комментарием виртуального лектора – ***фаза усвоения***; в случае непонимания какого-то шага студент с помощью клавиатуры компьютера очень легко может повторить непонятый фрагмент рассматриваемого примера;

- обучающие задания и упражнения, выполненные в режиме интерактивного взаимодействия компьютера и студента с использованием трехуровневой обратной связи - ***фаза повторения и закрепления***;

- контрольные задания, выполненные с максимальной индивидуализацией, осуществляемой по принципу генератора случайных чисел – ***фаза контроля***; контроль осуществляется в форме экзамена.

Созданное мультимедийное Интернет-пособие нашло эффективное применение для дистанционной и заочной форм обучения, а также при самостоятельной работе студентов.

Мультимедийные тренажеры (МТ) созданы по дисциплине «Электрическая часть станций и подстанций», по оперативным переключениям в схемах, предусматривающих: перевод питания с рабочей системы шин на резервную без перерыва питания потребителей; вывод в ремонт выключателей линии; ведение в работу ремонтной перемычки. МТ представляют собой программные средства, предназначенные для формирования практических умений и навыков в принятии оптимальных решений и адаптации в сложных условиях и даже чрезвычайных ситуаций. МТ выполнены в виде озвученных виртуальных лабораторных работ. На экране монитора отображается реальный учебный стенд с мнемосхемой электрической сети, используемыми в работе реле, тумблерами, шинами, предохранителями. В демонстрационной части работы виртуальный лектор ведет поэтапное разъяснение работы оперативного переключения. Для создания МТ использовался программный продукт Macromedia Flash.

Эффективность применения созданных мультимедийных педагогических средств ориентирует на результативные перспективы использования мультимедиа технологий в учебном процессе и расширяет возможности дальнейшей интенсификации обучения.

Работа представлена на научную конференцию с международным участием «Технологии 2005», г. Анталия (Турция), 22-29 мая 2005 г. Поступила в редакцию 11.04.2005 г.

К ВОПРОСУ О КАЧЕСТВЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ерастов Ю.В., Редлих С.М.
Кузбасская государственная педагогическая академия, Новокузнецк

Анализ энциклопедических источников в области философии [4]. выявил эволюцию категории качества на протяжении всей истории философской мысли. По-видимому, впервые определение качеству как философской категории было дано Аристотелем. Согласно данному определению, качество – это категория, отвечающая на вопрос “какое,” проявляющая себя в 4 возможных контекстах: (1) наличие либо отсутствие врожденных исходных способностей и характеристик, (2) наличие как преходящих, так стабильных свойств; (3) свойства и состояния присущие вещи в процессе их существования; (4) внешний облик вещи либо явления. Аристотель связывал сущность с качеством, а качество – с определенной природой.

В российской философии сегодня сущность категории качества раскрывается посредством понятия свойства. Свойство – это любой признак, относительно которого предметы могут быть сходны между собой или отличаться, как, например, величина, цвет, объем. Различаются существенные и несущественные свойства. Так, существенными являются свойства, потеря которых ведет к утрате сущности самого предмета, к прекращению его существования. Несущественные свойства, соответственно, не влияют на сущность предмета. Совокупность существенных свойств предмета и составляют понятие качества. Качество детерминирует сущность предмета, которая проявляется в отношениях с другими предметами. Таким образом, качество как философская категория выражает сущностную определенность предмета, благодаря которой он существует именно как такой, а не иной предмет.

Многоаспектный анализ качества как экономической категории был дан А.В. Гличевым [2]. Заслуживающим внимания из анализируемых более 100 определений качества представляется понимание качества как совокупности свойств и характеристик объекта, относящихся к его способности удовлетворять установленные или предполагаемые потребности Со сходных социально-экономических позиций трактуют качество образования С.Е. Шишов и В.А. Кальней [6] и В.М. Соколов [5]. С.Е. Шишов и В.А. Кальней рассматривают два семантических оттенка значения качества: абсолютное и относительное. В своем абсолютном значение качество означает соответствие наиболее высокому стандарту; именно в данном значении употребляется слово “качество” в разговорном стиле. В рамках относительного значения качество определяется как соответствие, с одной стороны, стандартам и спецификациям и, с другой стороны, соответствие запросам потребителя.

А. Кац [3] придерживается мнения, что именно экономическая трактовка категории качества должна быть воспринята российским образованием. В обоснование своей позиции он указывает на неэффективность использования в практической плоскости философского определения качества, поскольку последнее привело к выделению успешности обучения как дифференцирующего свойства образования и, следовательно, отождествлению качества образования с измерением результатов обучения. А. Кац таким образом трактует качество образования как меру соответствия образования заранее установленным требованиям или, выражаясь более строгим языком, как совокупность свойств образования удовлетворять определенные потребности гражданина, общества и государства в соответствии с назначением этого образования. Центральное значение для подобного похода к каче-

ству образования имеет изучение потребностей различных субъектов образовательного поля.

Соколов В.М. понимает качество образования как социальную категорию, определяющую состояние и результативность процесса образования в обществе, его соответствие потребностям и ожиданиям общества (различных социальных групп) в развитии и формировании гражданских, бытовых и профессиональных компетентностей личности.

Г.А. Бордовский, А.А. Нестеров, С.Ю. Трапицын [1] предлагают свое определение качества образовательной системы данные авторы понимают его как интегральное свойство, обусловливающее способность педагогической системы удовлетворять существующим и потенциальным потребностям личности и общества, государственным требованиям по подготовке высококвалифицированных специалистов.

Анализ американских источников по проблемам категории качества выявил схожесть интерпретаций данной категории в структурном, функциональном и содержательном аспектах. Так, Принстонский университет определяет качество как существенную и отличительную характеристику кого-либо или чего-либо, степень или класс превосходства или ценности, характерное свойство, обуславливающую очевидную индивидуальную природу чего-либо.

Особое значение представляет определение качества, данное неправительственной организацией «Американское общество качества» (а также адаптированное многими субъектами коммерческой и общественной сфер): качество - это совокупность черт и характеристик продукта или услуги, связанные со способностью предмета удовлетворять данные потребности, или степень того, насколько продукт или услуга удовлетворяет требованиям.

Анализ литературы в области качества высшего образования в США выявил два основных похода к последнему, которые условно можно обозначить как 1) традиционный подход (ориентированный на поставщика образовательных услуг), и 2) современный подход (ориентированный на клиента).

В соответствии с традиционным подходом, необходимыми предпосылками качества образовательного процесса является четкая артикуляция миссии и целей вуза. Соответствие деятельности вуза миссии и целям оценивается посредством аккредитационных процедур и процедурами самообследования. Улучшение качества при таком подходе заключается в преодоления разрыва между артикулированными институциональными идеалами и реалиями жизни вуза. Центральную роль в определении понятия качества образования и разработке механизмов его реализации играют эксперты. Недостатком традиционного подхода является его чрезмерная ориентация на представления о качестве академических и административных кругов вузов, внешних аккредитующих организаций, недостаточное внимание потребителям образовательных услуг вуза и иным заинтересованным субъектам образовательного пространства.

Современный подход к качеству основывается на представлениях о качестве с точки зрения неакадемических субъектов образовательного образования, таких как студенты, родителя, потенциальные работодатели, финансовые доноры и др. Такой подход был воспринят Образовательной комиссией штатов. В соответствии с эти подходом разработка куррикулума, производство знания, его репродукция на занятиях, а также иные образовательные процессы в вузе должны быть ориентированы на потребности, ожидания, ценности и суждения студентов и иных субъектов. Улучшение качества таким образом заключается в уменьшении разрыва между институциональной деятельностью и удовлетворенностью неакадемических субъектов образовательного пространства. В частности одним из критериев качества при современном подходе являются показатели успешного трудоустройства выпускников. Проблематичность современного подхода связана рядом опасений, таких как 1) способности студентов, их родителей и потенциальных работодателей оценивать процесс куррикулум, 2) способности студентов устанавливать высокие стандарты для своего собственного развития, 3) опасностью деградирования классической университетской традиции под давлением рынка.

Существенное значение для российского высшего образования сегодня имеет теоретическое осмысление проблемы традиционного и современного подходов к качеству образования. Традиционный подход к качеству высшего образования получил широкое распространение в советский период во времена плановой экономики. Тогда качество образования определялось исключительно с позиций преимущественно одного субъекта образовательного пространства – государства, в основе которых лежали принципы экономической эффективности, а не личностного развития. Переходом к рыночной экономики способствовал восприятию современного подхода к качеству, переориентации на потребности полисубъектного, плюралистичного образовательного пространства, в том числе и личности. Тем не менее, нам представляется, что за последнее десятилетие сделаны только первые шаги на пути к осмыслению конвенциональной, полисубъектной сущности качества образования.

На наш взгляд, качество образования – это измеримая конвенциональная многокомпонентная категория, содержание которой обусловлено позициями субъектов образовательного пространства, наиболее существенные из которых фиксируются в образовательных стандартах.

Анализ категорий качества педагогического образования США нами был проведен на основе изучения документов американской неправительственной организацией «Совет по аккредитации педагогического образования». В частности, были выявлены следующие компоненты последнего: 1) куррикулум, 2) преподавательский состав, 3) материальная база, оборудование, обеспеченность ресурсами, 4) фискальный и административный, 5) службы поддержки студентов, 6) процедуры набора зачисления студентов, академический календарь, каталоги, публикации, 7) процедуры рассмотрения жалоб студентов. Для каждого компонента были также предложены следующие измеряемые параметры, на основе которых можно судить о качестве педагогического образования.

Так, 1) *качество куррикулма* педагогического образования измеряется степенью его университизации

(фундаментализации) и паритетности академической специализации педагогических и непедагогических специальностей; 2) *качество преподавательского состава* - наличием академических степеней, соответствием последних дисциплинам преподаваниям, количеством публикаций, вкладом в теоретическое развитие дисциплины преподавания, опытом профессиональной работы; пропорциональным соотношением вышеназванных характеристик у преподавателей педагогических и непедагогических специальностей; 3) *качество материальной базы* – своей достаточностью, адекватность поставленным целям, пропорциональностью между педагогическими и непедагогическими специальностями, мониторингом качества материальной базы; 5) *качество финансирования и управления* - стабильностью, пропорциональностью распределения финансовых и административных ресурсов между педагогическими и непедагогическими специальностями, пропорциональностью распределения учебной нагрузки между преподавателями педагогических и непедагогических специальностей; 6) *качество поддержки студентов* - обеспеченностью студентов консультационным сопровождением, помощью в трудоустройстве, наличием программ финансовой помощи, медицинского обслуживания, технологической и медиа поддержки, паритетностью поддержки студентов педагогических и непедагогических специальностей, мониторингом качества поддержки студентов; 7) *качество студенческого контингента* - разнородность студенческого контингента, свободным доступом студентов к учебных планам и программам, уставу учреждения, критериям оценивания; соответствием рекламных публикаций вуза действительности; 8) *качество процедур рассмотрения жалоб* - наличием архива жалоб студентов, их количеством, пропорциональность жалоб студентов педагогических и непедагогических специальностей; наличием доказательной базы того, что преподаватели систематически ведут учет жалоб.

Источниками качества педагогического образования является весь спектр субъектов педагогического пространства: студенты, родители, работодатели, государство, общественные организации, преподавательский состав, управленческий и административный персонал. Данные субъекты обуславливают содержание качества педагогического образования, детерминируют конвенциональную сущность данной категории. В результате формируется инвариантное аксиологическое наполнение категории качества педагогического образования.

Структура категории качества педагогического образования представлена такими компонентами, как куррикулум, преподавательский состав, материальная база, финансы и управление, поддержка (сопровождение) студентов, механизмы рассмотрения жалоб студентов.

Каждый компонент качества педагогического образования может быть измерен через соответствующие параметры. Так, качество куррикулум измеряется посредством степени его университизации, а также паритетности академической подготовки в рамках педагогических и непедагогических специальностей. Качество преподавательского состава измеряется наличием академических степеней, соответствием последних дисциплинам преподавания, вкладом в теоретическое развитие дисциплины преподавания, стажем; пропорциональным соотношением данных показателей с показателями преподавателей непедагогических программ. Качество материальной базы измеряется ее достаточностью, адекватностью поставленным целям, пропорциональностью материальной базы педагогических и непедагогических программ; наличием внутривузовской системы контроля и мониторинга качества как качества педагогического образования в целом, так и качества материальной базы в отдельности. Качество финансирования и управления измеряется финансовой стабильностью, пропорциональностью распределения финансовых и административных ресурсов, в общем, и учебной нагрузки, в частности, между педагогическими и непедагогическими программами. Качество поддержки студентов измеряется наличием консультационного сопровождения студентов, помощи студентам в трудоустройстве; наличием программ финансовой помощи, медицинского обслуживания, технологической поддержки; паритетностью качественных показателей поддержки студентов педагогических и непедагогических программ; наличием подсистемы мониторинга и контроля качества поддержки студентов. Качество студенческого контингента измеряется его разнородностью; свободным доступом студентов к учебным планам и программам, внутренним нормативным актам, критериям оценивания; соответствием содержания рекламной продукции вуза действительности. Наконец, качество механизма рассмотрения жалоб студентов измеряется наличием архива жалоб студентов и доказательной базы систематического учета жалоб, количеством жалоб, пропорциональностью жалоб студентов педагогических и непедагогических специальностей.

Механизмами обеспечения качества образования являются институты институциональной и программной аккредитации, и сертификации (лицензирования) учителей).

Особое значение как адаптационный потенциал имеет измерение качества педагогического образования по критериям паритетности и пропорциональности количественных параметров педагогических и непедагогических специальностей. Согласно модели, качественным педагогическим образования должно признаваться то образования, которое по названным критериям оценки не уступает непедагогическому высшему образованию в аналогичной области или же превосходит последнее.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бордовский Г.А., Нестеров А.А., Трапицын С.Ю. Управление качеством образовательного процесса. – СПб.: Издательство РГПУ им. Герцена, 2000. - 359 с.

2. Гличев А.В. Основы управления качеством продукции - М.: Изд-во АМИ, 1998. - 354 с.

3. Кац А. Качество образования: подлинный смысл и бессмысленные процедуры//Директор школы. – 2001. - №3. – С. 39-50.

4. Новая философская энциклопедия. – Том 2. – М.: Мысль, 2001. – 640 с.

5. Соколов В.М. Стандарты в управлении качеством образования. – Нижний Новгород, 1993. - ?? с.

6. Шишов С.Е. Кальней В.А. Мониторинг качества образования в школе. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 320 с.

Работа представлена на II научную конференцию с международным участием «Современные проблемы науки и образования», г. Умаг (Хорватия) 2-9 июля 2005 г. Поступила в редакцию 11.05.2005 г.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ГРУПП БЕСПРИЗОРНЫХ ДЕТЕЙ В КРУПНОМ ПРОМЫШЛЕННОМ ГОРОДЕ

Редлих С.М., Кундозерова Л.И., Милинис С.М.

Массовым явлением стала беспризорность детей в крупных промышленных городах, которые являются «узлами связи», а также в городах, где, несмотря на разрушение экономики, сохранились функционирующие предприятия и определенный уровень доходов у населения. К таким городам можно отнести г. Новокузнецк, который является одним из крупнейших промышленных городов Западной Сибири. Однако экономические реформы привели к разрушительным процессам не только на производстве, но и в семейном укладе. В этой связи были выброшены на улицы дети коренных жителей города, дети беженцев-переселенцев, а также дети из, так называемых, «депрессивных» малых городов Кемеровской области, где произошло массовое закрытие шахт, сокращение рабочих на промышленных предприятиях.

Длительные наблюдения за несовершеннолетними беспризорными показывают, что почти все подростки как по месту жительства, так и находящиеся в специализированных учреждениях для несовершеннолетних входят или входили в какую-либо малую группу. Среди беспризорных подростков почти не бывает одиночек.

Изучение 52 групп беспризорных детей позволило нам выявить особенности этих групп, классифицировать группы беспризорных детей по различным основаниям (длительности пребывания на улице, деятельности по зарабатыванию на жизнь, характеру бродяжей жизни). В это же время мы понимали, что выделенные основания для классификации групп детей с различным уровнем зараженности беспризорностью взаимосвязаны между собой, зависят от возрастного и численного состава групп беспризорных, длительности существования и устойчивости состава групп, частоты встреч беспризорных, социального состава групп, выраженности и направленности совместной деятельности.

По длительности пребывания на улице выявлены следующие группы беспризорных детей:

- группы подросткв, которые в силу различных обстоятельств постоянно живут вне дома, адаптированы к жизни в подвалах, колодцах, на чердаках, теплотрассах. Возрастной состав этих групп 13-15 лет. В составе этих групп бывшие учащиеся школ, ПТУ и подростки, которые в своем большинстве никогда не учились. Эти группы наиболее устойчивы.

В этих группах у подростков не только высокий уровень зараженности беспризорщиной, но появляются ростки криминогенной зараженности. Подростки в этих группах отнимают деньги у младших школьников, избивают их, бьют стекла в подъездах и трамваях. Однако организованность, сплоченность, устойчивость в аморальных действиях подростков в этих группах отсутствует. Внутригрупповой структуры в группах нет, все равны, отношения нейтральны. Интересы, как позитивной так и негативной направленности, наблюдаются только на личностном уровне. Хотя общая направленность деятельности подростков в этих группах зависит от отдельных активных, подвижных, инициативных подростков. Вектор активности групп зависит от личностных качеств лидера;

- группы детей, которые периодически живут вне дома (от нескольких дней, до нескольких недель). Они оказываются на улице во время запоя родителей или на период разрешения семейных или школьных конфликтов;

- группы детей свободного общения, которые чаще всего живут вне дома. Родители, как правило, не замечают что детей нет дома, редко общаются, не интересуются увлечениями своих детей. Основные потребности подростки удовлетворяют на улице. Это разновозрастные группы подростков, организовавшиеся по «дворовому», «уличному» или «квартальному» принципам. Средний возрастной состав этих групп 10-13 лет, численность 6-7 человек, места встреч в этих группах заранее определены. В поисках развлечений они безответственно пристают к прохожим, царапают стены, автомашины, пишут и рисуют на стенах нецензурные слова, выражения, сексуальные рисунки, бьют стекла, ломают лифты, деревья и т.д. Этими действиями они самоутверждаются среди своих сверстников. В процессе общения они начинают курить, употреблять спиртные напитки. Уровень зараженности беспризорщиной у детей в этих группах различный. Но это не значит, что все дети в этой группе педагогически запущенные или «трудновоспитуемые». Свыше 32% детей в этих группах проявляют социально-положительные интересы, изъявляют желание, заниматься в различных кружках, спортивных секциях, но не встречая поддержки со стороны родителей, в силу семейных материальных затруднений, сталкиваясь с формализмом и безразличием школьных учителей к своим интересам и склонностям, почувствовав бесперспективность своих усилий прекращают социально-полезные занятия;

- группы детей, оказывающиеся на улице в силу случайных обстоятельств, острой конкретной ситуации. Это разобщенные, стихийно и временно возникшие группы. Взаимодействие между детьми в этих группах минимально, поверхностно и носит ситуативный характер. Однако затянувшиеся семейные и школьные конфликты часто приводят к переходу детей в другие группы беспризорных.

Длительное пребывание детей в группах с различным уровнем зараженностью беспризорностью, вне контроля родителей, учителей приводит к тому, что дети уже не живут как бродяги, а бродячий образ жизни становится их нормой.