

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
КЫРГЫЗСКОЙ РЕСПУБЛИКИ**

**КЫРГЫЗСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМ. И. АРАБАЕВА**

На правах рукописи
УДК: 378:378.937:372.22

АЖИБАЕВА АЙНУРА ЖАКШЫМБЕКОВНА

**ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ПОДГОТОВКИ
УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание ученой степени
доктора педагогических наук

Научный консультант:
доктор педагогических наук,
профессор Т.В.Панкова

Бишкек – 2018

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ	11
1.1. Управление качеством подготовки учителей как педагогическая проблема	11
1.2. Функции и принципы управления качеством подготовки учителей начальной школы в вузе	38
1.3. Современное состояние управления качеством подготовки учителей начальной школы	56
ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ	76
ГЛАВА II. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ	78
2.1. Методологические подходы к управлению качеством подготовки учителей начальной школы	78
2.2. Диагностический инструментарий исследования проблемы управления качеством подготовки учителей начальной школы	107
ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ	134
ГЛАВА III. УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ	137
3.1. Сущность и содержание процесса управления качеством подготовки учителей начальной школы	137
3.2. Педагогические условия управления качеством подготовки учителей начальной школы в образовательном процессе вуза	147
3.3. Система управления качеством подготовки учителей начальной школы	178
ВЫВОДЫ ПО ТРЕТЬЕЙ ГЛАВЕ	212
ГЛАВА IV. ПРАКТИКА УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ	214
4.1. Программа реализации педагогического эксперимента по управлению качеством подготовки учителей начальной школы	214
4.2. Совершенствование управления качеством подготовки учителей начальной школы в процессе экспериментальной работы	222
ВЫВОДЫ ПО ЧЕТВЕРТОЙ ГЛАВЕ	253
ВЫВОДЫ	255
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	259
ПРИЛОЖЕНИЯ	300

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы диссертации. Одной из ведущих и приоритетных особенностей развития образования в Кыргызской Республике является стремление обеспечить условия его качественного обновления, адекватного социокультурным потребностям и основным направлениям модернизации. Для данного процесса недостаточно абсолютизировать соблюдение формальных стандартов качества, показателей и процедур, главное – выработать механизмы управления качеством подготовки педагогических кадров, в том числе и учителей начальных классов, профессия которых сегодня позиционируется как основополагающая в формировании подрастающего поколения, о чём декларируют документы государственного и стратегического значения. Функции педагогической деятельности учителя начальных классов отражают как общее назначение учителя, так и тот особый социальный заказ, который обусловлен спецификой начальной школы и современными требованиями к ней. В связи с этим учитель начальных классов не просто персонификатор нормативной деятельности, но и активный субъект, реализующий процесс основополагающего формирования и развития личности младшего школьника. Таким образом, актуальность исследования определяется необходимостью обеспечения качества подготовки учителей начальной школы посредством разработки новых механизмов по управлению данным процессом.

Вопросы подготовки проблем высшего образования рассмотрены в трудах А.Е.Абылкасымова [9], А.А.Айдаралиева [16].

Всесторонний анализ состояния исследуемой проблемы показал, что вопросы управления качеством нашли отражение в трудах В.П. Беспалько [69;70;71;72], Ю.А. Конаржевского [172], О.В. Лебедева [344], В.П. Панасюк [259], М.Н. Певзнера [265], М.М. Поташника [275], А.И. Субетто [324;325] и др., в которых управление качеством образования рассматривается в разных плоскостях: качество в проекции на дидактические процессы, на развитие и

воспитание обучающихся, на социум образовательного пространства, на механизмы управления.

Управленческие аспекты в системе образования, а именно управленческие механизмы, инфраструктурные условия, процессы менеджмента организации рассмотрены в исследованиях Г.Б. Абакировой [1;2;3;4], И.Адизес [14], В.А.Абчук [11], Т.А. Абдырахманова [7;8], А.А.Акматалиева [18], В.И.Андреева [25], О.В.Аристова [31], Б.Г.Афанасьева [39], Т.Ю.Базарова [47], Л.Е.Басовского [58], И.С.Болжуровой [75], А.Г. Данилова [114], Ж.К. Каниметова [149], Э.Р. Касымовой [151], В.Л. Ким [163], А.К. Наркозиева [227], Н.А. Селезневой [303], Е.Е. Син [308], Ф.З. Турдукулова [339] и др.

Вопросы *повышения качества* подготовки педагогических кадров и его измерения находят отражение в трудах Ю.П.Азарова [13], Г.С. Акиевой [256], Н.А. Асиповой [256], Н.К. Дюшеевой [129], С. Калдыбаева [147], Л.П.Кибардиной [161], Э.М. Мамбетакунова [201;202], А.М. Мамытова [203], Т.В. Панковой [258] и др.

Вопросы подготовки *учителей начальной школы*, а именно средства, пути, способы и условия, способствующие эффективности реализации данного процесса исследовались Л.Б.Абдулина [5], А.А. Алимбековым [21], М.Д. Айдаровой [15], Ш.А.Амонашвили [22;23], Е.А.Андреева [27], Н.В. Барсуковой [56], А.П.Беляева [66], Ю.С. Дутиковой [128], О.Ю. Елькиной [130], Е.В. Иващенко [141], Г.К. Казиевой [148], Г.А. Касымовой [152], С.В. Львовой [195], М.У. Омуралиевым [249], Ж.К. Сулайманкуловой [326], Н.С. Шадиевым [364], Н.П. Шитяковой [370], Л.Г. Ярощук [380] и др.

В опубликованных научных исследованиях представлен многогранный опыт, посвященный исследованию проблем управления качеством в системе вуза, проблем модернизации и реформирования различных уровней образования, формирования различных групп компетентностей будущих выпускников образовательных организаций. Однако, проблема управления качеством подготовки педагогов, в частности будущих учителей начальной

школы, определения для данного процесса эффективных путей и педагогических условий в настоящее время остаётся недостаточно изученной.

Анализ теоретических исследований и существующей практики показал, что в управлении качеством подготовки учителей начальной школы существуют такие проблемы как недостаточная изученность понятийно-категориального аппарата «управление качеством подготовки учителей начальной школы», недостаточное определение сущности, содержания и структуры данного процесса в контексте современных образовательных тенденций, отсутствие разработок по созданию педагогических условий, способствующих эффективной реализации данного процесса. Всё это указывает на недостаточный уровень изученности проблемы управления качеством подготовки учителей начальной школы и подтверждает актуальность проблемы диссертационного исследования.

В данных условиях выявился *ряд противоречий*, требующих своего разрешения между:

- необходимостью целенаправленного управления качеством подготовки учителей начальной школы и недостаточной разработанностью механизма по реализации данного процесса;

- запросами современного рынка образовательных услуг в сфере подготовки педагогов начальной школы и консерватизмом существующей системы данного процесса;

- необходимостью внедрения на уровне образовательной организации инновационных процессов в сфере управления качеством подготовки учителей начальной школы и отсутствием соответствующих современных условий, обеспечивающих эффективность протекания данного процесса.

Указанные противоречия свидетельствуют о наличии проблемы, суть которой состоит в необходимости нового осмысления научно-теоретических основ управления качеством подготовки учителей начальной школы, а также

в определении педагогических условий и путей, обеспечивающих эффективность данного процесса.

Сказанное позволяет определить следующую тему нашего исследования: «Теория и практика управления качеством подготовки учителей начальной школы».

Связь темы диссертации с крупными научными программами или основными научно-исследовательскими работами. Диссертационная тема входит в перечень исследовательских актуальных тем НИР КГУ им. И.Арабаева и Таласского государственного университета.

Целью диссертации является теоретико-методологическое обоснование процесса управления качеством подготовки учителей начальной школы, разработка педагогических условий и системного механизма управления качеством подготовки учителей начальной школы.

Поставленная цель достигнута решением в диссертации следующих **задач:**

1. Выявить теоретические основы и современное состояние управления качеством подготовки учителей начальной школы.

2. Определить методологические подходы к управлению качеством подготовки учителей начальной школы в контексте современных тенденций образования.

3. Уточнить сущность и содержание процесса управления качеством подготовки учителей начальной школы.

4. Разработать педагогические условия и современную систему управления качеством подготовки учителей начальной школы.

5. Проверить в ходе опытно-экспериментальной работы эффективность педагогических условий управления качеством подготовки учителей начальной школы.

Научная новизна работы заключается в следующем:

1. **Выявлена** современная теоретическая основа управления качеством подготовки учителей начальной школы, а именно: обоснованы *теоретико-*

методологические положения исследователей по проблеме управления качеством, определены ведущие *теории качества, теории управления организацией, выявлены современные тенденции* в подготовке педагогических кадров, что послужило основой для осуществления данного исследования.

2. **Определена** совокупность методологических подходов – системного, компетентностного и деятельностного – к управлению качеством подготовки учителей начальной школы, сущность которой заключается в том, что процесс управления качеством должен реализоваться *системно* в целостном педагогическом процессе вуза, ориентирован на *формирование и совершенствование компетенций* и в процессе выполнения различных видов учебной и познавательной деятельности.

3. **Уточнена** сущность и раскрыто содержание процесса управления качеством подготовки учителей начальной школы, которое заключается в разработке *механизма управления качеством* данного процесса и *выявления степени удовлетворенности* потребителей образовательных услуг.

4. **Разработаны** педагогические условия (1-содержательные: *требования соответствия* содержанию образования, *макет компетентностно-ориентированных заданий, перечень компетенций* будущего учителя начальных классов; 2-организационные: циклограммы деятельности по управлению качеством подготовки учителей начальной школы для АУП, структурных подразделений организации, партнёров-работодателей; 3-процессные: педагогические технологии по управлению учебным процессом, семинары-тренинги для преподавателей и будущих учителей начальной школы; 4-диагностические: диагностические инструментари для определения уровня качества соответствия содержанию, качества процессов, качества образовательных результатов), эффективная реализация которых обеспечивает качество управления процессом подготовки учителей начальной школы в целом.

5. **Доказана эффективность** педагогических условий посредством разработки и использования диагностического инструментария по определению уровня управления качеством подготовки учителей начальной школы, использования в обработке данных методов математической статистики (шкалирование, ранжирование и др.).

Практическая значимость полученных результатов заключается в том, что:

– в содержание тематик дисциплины «Управление образовательной системой» в вузе (КГУ им. И. Арабаева, ТалГУ) в качестве альтернативного примера включена система управления качеством подготовки учителей I-ой ступени школьного образования – начальной школы общеобразовательной организации;

– в содержание программ повышения квалификации (РИПК и ППР при МОН КР), ориентированных для категории педагогических и управляющих работников (учителя начальных классов, директора школ, методисты учебно-методических кабинетов, завуч по организационной, учебно-методической работе) включён модуль «Управление качеством подготовки учителей начальной школы», который позволяет давно окончившим вуз по специальности «Педагогика и методика начального образования» освоить современные подходы к управлению качеством данного процесса;

– разработанный глоссарий основных терминов в системе управления качеством подготовки учителей начальных классов распространён кафедрам, реализующим основные образовательные программы по подготовке бакалавров профиля «Педагогика и методика начального образования».

Основные положения диссертации, выносимые на защиту:

1. Управление качеством подготовки учителей начальной школы базируется на критериях качества содержания основной образовательной программы, качества реализуемых процессов, качества образовательных результатов, реализуемых в вузе в контексте ЦУР4.

2. Интеграция системного, компетентностного и деятельностного подходов в процесс управления качеством подготовки учителей начальной школы обеспечит *системность* в управлении *компетентностно-ориентированным* формированием будущего учителя начальной школы в процессе *учебно-познавательной деятельности*.

3. Управление качеством подготовки учителей начальной школы трактуется как *воздействие* руководителя организации и персонала (педагогического и вспомогательного) *на процесс достижения высокого уровня сформированности образовательных результатов будущих педагогов начальной школы и степени удовлетворённости потребителей образовательных услуг* (выпускников, работодателей).

4. Эффективность управления качеством подготовки учителей начальной школы обеспечивается *созданием и реализацией разработанных нами педагогических условий*.

5. *Диагностический инструментарий* трёх уровней оценки: *уровня качества соответствия содержанию образования* (ГОС ВПО, учебной программы и учебно-методического обеспечения), *уровня качества процессов* по их подготовке, *уровня качества образовательных результатов* позволяет выявить общий уровень управления качеством подготовки учителей начальной школы в количественных и качественных показателях.

Личный вклад соискателя состоит: в выявлении критериев качества управления подготовкой учителей начальной школы, в обосновании и реализации совокупности методологических подходов к исследованию, в определении содержания и структуры исследуемого феномена, в разработке педагогических условий и механизма управления качеством подготовки, в разработке диагностического инструментария трёх уровней оценки.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялось на международных, межвузовских научно-практических конференциях (2008-2018 гг.).

Полнота отражения результатов диссертации в публикациях.

Основные результаты исследования отражены в 45 научных статьях, 1 монографии, 5 учебных пособиях.

Структура диссертации. Диссертация состоит из введения, четырех глав, заключения, списка использованной литературы и приложений. Объем диссертации составляет 258 страниц. В диссертации имеется 15 таблиц, 6 схем, 7 рисунков, 5 приложений. Список использованных источников составляет 397 наименований.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

1.1. Управление качеством подготовки учителей как педагогическая проблема

Сегодня в академическом сообществе Кыргызстана всё более глубоко укореняется общепринятая в мире и Европе система взглядов, которая формирует «главную струю» современной науки об образовании и которую можно назвать главной парадигмой в обозначенной сфере знания. Данная парадигма нацелена на качество современного образования как процесса и результата вузовской практики и ее качественного управления.

На удовлетворение данной общественной потребности нацелено наше исследование, в котором, как в любом научном исследовании значительную роль играет понятийный аппарат.

Понятийный аспект в научном исследовании имеет особую методологическую значимость, ибо понятийная система образует логический каркас построения любой научной теории. От корректности использования понятий, категорий и терминов во многом зависит качество результатов исследования.

Эффективность диссертационного исследования по педагогике обусловлена тем, насколько полно определен понятийный аппарат темы исследования, точно выверены понятийные границы темы, введены или уточнены понятия, выделены их сущностные характеристики, т.е. в конечном счете, очерчены границы понятийно-категориального поля исследования.

В.В. Краевский и Г.И.Герасимов писали, что нетребовательность к терминологической однозначности – существенный недостаток, сказывающийся на развитии нашей науки и заставляющий подвергать сомнению принадлежность некоторых работ, претендующих на научность, к сфере научного знания вообще. Требование однозначности включено в число показателей научности диссертационного исследования [177;100].

Понятия, как известно, одна из форм отражения реального мира в процессе познания. Рождаясь стихийно, как результат осмысления реальной действительности и эмпирического опыта, они становятся частью той или иной науки. Реальная действительность многогранна и изменчива. Поэтому и понятия, отражающие эту изменчивую деятельность, не являются статичными. Они изменяются в зависимости от исторической обстановки, той объективной действительности, которую они призваны отражать.

В процессе развития педагогики понятия объединяются, укрупняются и преобразуются в категории науки, которые представляют наиболее общие, фундаментальные, так называемые «родовые» понятия, от которых происходят остальные понятия.

Необходимость систематизации понятийного аппарата в педагогических исследованиях связана, прежде всего, с тем, что он выполняет ряд важнейших методологических функций:

- обеспечивает дедуктивную систематизацию научного знания (выявив основные понятия, исследователь может по правилам дедукции вывести из них другие утверждения и теоретические положения, в том числе и те, которые допускают эмпирическую интерпретацию);

- способствует объяснению и систематизации эмпирических и теоретических знаний (описывая существенные свойства объектов, понятия интерпретируют знания, полученные в теории и на практике, устанавливая между ними связи и систематизируя их);

- направляет развитие знаний через уточнение понятий, углубления и расширения их объема [374, с. 27].

В нашем исследовании такими ключевыми являются категории «управление» и «качество подготовки».

В понятийном поле нашего исследования рассмотрения, в первую очередь, требует понятие «качество». Качество определяется как категория, выражающая неотделимую от бытия объекта его существенную определенность, благодаря которой он является именно этим, а не иным

объектом. Качество отражает устойчивое взаимоотношение составных элементов объекта, которое характеризует его специфику, дающую возможность отличить один объект от других [351].

Существует множество трактовок понятия «качество», но мы считаем, что это, прежде всего, соответствие определенным требованиям. Требования к качеству являются наиболее важным фактором при оценке любого продукта, в том числе в образовательной сфере.

Если давать концептуальное определение качества, то это, на наш взгляд, одна из основополагающих категорий, определяющих образ жизни, социальную и экономическую основу для успешного развития человека и общества [154;155;156;157;158;159;160].

В философии «качество» определяется как философская категория, выражающая неотделимую от бытия объекта его существенную определенность, благодаря которой он является именно этим, а не иным объектом. Качество отражает устойчивое взаимоотношение составных элементов объекта, которая характеризует его специфику, дающую возможность отличать один объект от других. Именно благодаря качеству каждый объект существует и мыслится как нечто ограниченное от других объектов. Вместе с тем качество выражает и то общее, что характеризует весь класс однородных объектов [351].

Качество пронизывает все стороны мироздания и является основным фактором, определяющим социальное развитие и жизнедеятельность общества. Качество объединяет в себе категориальные характеристики и роль в духовном, социальном и практическом пространстве жизнедеятельности человека и общества в целом.

Большой интерес представляет генезис категории «качество», определяющий различные вехи его понимания:

- субстратное, характерное для древних культур и сводимое к характеристике основных космических стихий (огонь, вода, воздух и т.д.);

- предметное, обусловленное влиянием производственной деятельности, формированием научных и технических дисциплин;
- системное, возникшее в связи с тем, что объектами научного исследования и практической деятельности становятся системы;
- функциональное, выражающее тенденцию определять качество через количественные показатели;
- интегральное, ориентирующее на всесторонний охват факторов и сторон, образующих качество.

Исходя из сказанного, качество – это философская категория, выражающая существенную определенность объекта, благодаря которой он является именно этим, а не иным, это характеристика объектов, обнаруживаемая в совокупности их свойств (Большой энциклопедический словарь).

Качество – это сложная философская, системная, экономическая и социальная категория, раскрываемая через систему определений, отражающих единство системно-структурного и ценностно-прагматического аспектов [351;178].

Именно интегральное понимание качества позволяет рассматривать данное понятие с позиций разных наук, в том числе педагогики, где понятие «качество» тесно связано с понятием «качество образования».

Образование – это сложная система, состоящая из совокупности множества элементов. В условиях рыночной экономики система образования ориентирована не только на государственный заказ, но и на конкретных потребителей образовательных услуг. Качество в системе образования мы можем рассматривать, как свойство удовлетворять потребности и ожидания государства и потребителей. В данном случае речь идет о качестве образования, как системы и о качестве отдельных компонентов данной системы в частности.

Качество образования – социальная категория, определяющая состояние и результативность процесса образования в обществе, его

соответствие потребностям и ожиданиям общества (различных социальных групп) в развитии и формировании гражданских, бытовых и профессиональных компетенций личности [351;193].

Под качеством образования понимается и степень удовлетворения ожиданий различных участников образовательного процесса от предоставляемых образовательным учреждением образовательных услуг или степень достижения поставленных в образовании целей и задач или сбалансированное соответствие образования многообразным потребностям, целям, требованиям, нормам (стандартам), условиям.

Для того, чтобы иметь возможность оценить качество образования, В.И.Байденко было введено понятие нормы или эталона [51].

Норма качества образования – выявленная и зафиксированная документально система требований к качеству образования, соответствующих потребностям личности, общества, государства. Нормы качества сегодня законодательно закреплены в действующих Государственных образовательных стандартах профессионального образования. Тогда, оценка качества образования представляет собой «меру качества (числовую или семантическую), выражающую собой соотношенность измерений свойств (функций) с базой, которая фиксирует эталонный уровень, норму качества».

Стандартами качества в образовании в Кыргызстане выступают государственные образовательные стандарты, и вопросам оценки качества посвящены многочисленные работы исследователей.

В.И.Байденко также считает, что эффективность и качество являются ключевыми параметрами, по которым судят об общественно-экономической значимости сферы образования [51]. Но если эффективность обычно рассматривается как экономическая или экономико-управленческая категория, то понятие качества, включающее в себя, наряду с экономическими, социальными, познавательными и культурными аспектами образования, воспринимается как всеобъемлющая интегральная

характеристика образовательной деятельности, ее результатов. Но если эффективность образования определяется, в том числе и количественно, в зависимости от выбранного подхода (внутренняя или внешняя эффективность, стоимостная или статистико-параметрическая) или объекта исследований (учебное заведение или его подразделение, система образования в целом или ее конкретная ступень), то для его качества до настоящего времени общепринятого определения не найдено. Такое положение объясняется, во-первых, неоднозначностью самого понятия качества, различные аспекты которого и их взаимозависимости, как правило, не поддаются адекватному формализованному представлению. Во-вторых, тем, что основные общественные группы, которые непосредственно участвуют в образовательном процессе или оценивают и используют его результаты (студенты, преподаватели, руководители образования, работодатели), имеют разные представления о качестве образования и поэтому предъявляют к нему разные требования. Так, к примеру, российский ученый Н.П.Шитяков определяет качество образования как совокупность показателей (содержание образования, формы и методы обучения, материально-техническая база и т.п.), обеспечивающих развитие компетенции обучаемых [370]. В.И.Загвязинский рассматривает качество образования как процесс и результат [133]. Качество образования как результат состоит из системы знаний, умений и навыков специалиста, которые востребованы в профессиональной сфере и в обществе целом. Качество образования как процесс включает комплекс свойств и характеристик образовательного процесса, обеспечивающих его способность удовлетворять потребности не только граждан, но и организации, общества и государства.

Интересна мысль М.М.Поташника. Качество образования он определяет, как соотношение цели и результата, как меру достижения целей, которые заданы операционально и спрогнозированы в зоне потенциального развития обучаемого [275].

Г.А.Бордовский определяет качество образования как свойство, способное удовлетворить запросы потребителей разных уровней [82].

С.К.Калдыбаев представляет качество образования как иерархическую систему, состоящая из трех составляющих: качества результатов; качества процесса; качества условий. Качество результата занимает вершину иерархии, так как оно обуславливается качеством процесса и качеством условий [147].

В то же время мы считаем, что определяя структуру качества образования, мы должны внести в данную структуру и качество целеполагания, поскольку образование (и здесь мы полностью согласны с Ю.Г.Татуром) является системообразующим элементом образовательного процесса [332].

Таким образом, качество образования определяется совокупностью следующих элементов:

- качество целеполагания;
- качество условий;
- качество процесса;
- качество результата.

Когда речь идет о качестве подготовки учителей начальной школы, мы должны отметить, что данные общетеоретические позиции вполне приемлемы к качеству подготовки учителей начальной школы.

Высшее образование является ведущим механизмом воспроизводства высшего образования в целом и кадровой политики государства. Поэтому проблема качества высшего образования становится ключевой в целом в государственной политике качества образования, которая призвана формировать культуру качества в образовательном процессе высшей школы и на ее основе – культуру качества в Кыргызстане. Становление качества предстает и как объект и как инструмент политики качества в системе высшего образования.

Качество высшего образования традиционно складывается из:

– качества подготовки выпускников вузов, которые относятся к категории качества результата высшего образования;

– качества госстандартов, качества программной нормативной базы (нормативов и норм), качества образовательных программ, определяющих качество целеполагания в системе государственной политики в области качества высшего образования в Кыргызстане, качества учебно-методической и качества лабораторной, материально-технической базы высшего образования;

– качества образовательных технологий;

– качества профессорско-преподавательских кадров;

– качества содержания образования;

– качества воспитания;

– качества управления (руководства) [93].

Таким образом, качество подготовки учителей начальной школы определяется соответствием принятой доктрине образования социальных норм, требований общества, государства и личности. В этом смысле существуют два направления требований, предъявляемых к качеству подготовки учителей начальной школы: требования личности и общества, требования государства.

При этом требования личности к качеству образования, в соответствии с вышесказанным, определяются отсутствием существенных диссонансов между целями и результатами образования, соответствующим состоянием внутренней комфортности. Требования общества трансформируются в оценку социума, в успешность вхождения индивида в профессию и самостоятельную жизнь.

Требования государства определяются в освоении на необходимом уровне соответствующих образовательных и профессиональных программ, проведение необходимых квалификационных процедур (в виде сдачи

государственных экзаменов или защиты дипломного проекта и т.д.) и получение соответствующего государственного сертификата (диплома).

Значительную роль в определении качества образования, в том числе в подготовке учителей начальной школы играет государственный образовательный стандарт по педагогическому направлению (начальное образование).

Цели обучения здесь формируются на основании требований к уровню подготовки выпускника, содержащихся в ГОС, конкретизированных и дополненных исходя из того, к каким из указанных в ГОС видам деятельности будет, в основном, готовиться выпускник данного вуза, что он должен приобрести из профессионального опыта в результате освоения вузовского компонента ГОС.

На основе сказанного мы считаем, что качество высшего образования тесно связано с подготовкой его выпускников с качеством подготовки учителей для начальной школы. Подготовка как любой процесс, связанный с конечным качественным результатом, требует принятия определенных управленческих решений.

Процесс управления всегда имеет место там, где осуществляется общая деятельность людей для достижения определенных результатов, в том числе имеет место управленческая деятельность вуза и всех его структурных подразделений [131;162;38]. Деятельность – это процесс, побуждаемый и направляемый мотивом – тем, в чем опредмечена та или иная потребность. В.Д. Шадриковым деятельность определяется как «форма активного отношения субъекта к действительности», направленная на достижение сознательно поставленных целей и связанная с созданием общественно значимых ценностей или освоением социального опыта [365]. Из данного определения ясно, что деятельность – это форма отношения, имеющая два признака: отношение предполагает получение определенного результата в виде продукта; деятельность регулируется осознаваемой целью как образом будущего результата. Цель выступает системообразующим фактором

деятельности, определяет содержание, структуру и динамику, в результате чего личность изготавливает какой-либо продукт, приобретает знания, осуществляет управление коллективом.

К ведущим общепсихологическим свойствам деятельности относятся: активность; продуктивность (результативность); осознаваемость; социальная обусловленность; а также свойство предметной деятельности, ее направленности на объект, который выделяется субъектом в качестве предмета своей целенаправленной активности; свойство адаптивности деятельности, то есть способности к гибким перестройкам при изменении условий ее реализации; свойство системности, отражающее организованную целостность деятельности [361, с. 4-7].

В любой деятельности важен её субъект; в управленческой деятельности нас, в первую очередь, интересует личность самого управленца.

Многие ученые определяют дефиницию «управление», через понятие «деятельность», «воздействие», «взаимодействие». Как отмечает В.А. Сластёнин, в самом общем виде управление – процесс воздействия на систему в целях перевода ее в новое состояние на основе использования присущих этой системе объективных законов [311]. Управление как «влияние» или «воздействие» определяет так же Т.И. Шамова [368; 369]. Под управлением вообще, – пишет Т.И.Шамова, – понимается деятельность, направленная на выработку решений, организацию, контроль, регулирование объекта управления в соответствии с заданной целью, анализ и подведение итогов на основе достоверной информации [368]. В.А. Розанова определяет управление как систему скоординированных мероприятий (мер), направленных на достижение значимых целей [290, с. 166].

Особый интерес представляет для нас работа Е.Е. Сина [308], которая посвящена проблеме совершенствования учебного процесса в системе университетского образования. В данной работе представлен новый концептуальный подход к совершенствованию университетского образования, предлагается новая структура коллегиальных органов

самоуправления, выявлены показатели вузовской деятельности, внутренних структурных подразделений, предложен инструмент оценивания качества образовательного процесса, наряду с чем предложен инструмент, позволяющий определить рейтинг вуза, предложены рекомендации по расчётам, что имеет важное значение в настоящих условиях конкурентоспособности вузов. Считаем, что особую ценность представляет разработанная автором модель взаимодействия региональных вузов, что очень важно на современном этапе, когда идет кластеризация образовательных учреждений.

Таким образом, управление можно рассматривать как профессиональную деятельность по управлению людьми в любой сфере деятельности, если она направлена на получение конкретного результата [140]. Управление является одной из самых сложных сфер человеческой деятельности, поскольку оно связано с воздействием на людей и на механизм деятельности целых организаций.

Термин «управление» определяется в науке следующим образом:

- 1) область науки, человеческих знаний, способствующая обеспечению научной теоретической и практической базы деятельности управленца;
- 2) организация деятельности предприятия, выражающаяся в управлении постоянными и временными взаимосвязями между подразделениями предприятия, в определении порядка и условий его функционирования;
- 3) процесс принятия управленческих решений, способствующий непрерывности процесса производства на требуемом уровне [267;269].

Рассматривая управление как педагогическую проблему, необходимо, на наш взгляд, показать соотнесенность понятий «управление» и «руководство». Анализ трудов ряда ученых (Ж.К.Каниметов, А. М.Мамытов и др. [149;203]) показал, что руководство в отличие от управления – это администрирование, т.е. управление людьми или организацией. Схематически эту разницу можно показать следующим образом.

Таблица 1.1. Сходство и различия между понятиями «руководство» и «управление»

Руководство	Управление
Определяет и передает другим видение образовательной стратегии	Выстраивает тактику
Определяет цели	Трансформирует цели и задачи, определяет методы их решений
Вдохновляет коллектив	Создает коллективу условия для работы
Является лидером коллектива	Обеспечивает слаженную работу коллектива
Создает более эффективные механизмы работы. Работает на перспективу.	Ориентируется на настоящее, действует по обстоятельствам.

Вопросы управления всегда интересовали и интересуют ученых разных времен и поколений [101;171;175;176;181]. Если взглянуть на историю развития управленческой мысли, то в первой половине двадцатого века получили развитие четыре четко различимые школы управленческой мысли: школа научного управления, административная школа, поведенческая школа, количественная школа.

Научное управление наиболее тесно связано с трудами Р.Л. Акоффа Ф.Б.Кросби [19;20;179]. Автор отмечает, что создатели школы научного управления полагали, что, используя наблюдения, замеры, логику и анализ можно усовершенствовать многие операции ручного труда, добиваясь их более эффективного выполнения. Научное управление не пренебрегало человеческим фактором. Важным вкладом этой школы было систематическое использование стимулирования с целью повышения

заинтересованности в результатах своего труда. Предусматривалась также возможность небольшого отдыха и неизбежных перерывов в производстве. Авторы работ по научному управлению признавали также важность отбора людей, которые физически и интеллектуально соответствовали выполняемой ими работе; при этом подчеркивалось большое значение обучения. Научное управление выступало также в защиту отделения управленческих функций обдумывания и планирования от фактического выполнения работы. Ф. Тейлор и его современники фактически признавали, что работа по управлению – это определенная специальность, и что организация в целом выиграет, если каждая группа работников сосредоточится на том, что она делает успешнее всего. Концепция научного управления стала серьезным переломным этапом, благодаря которому, управление начало широко признаваться как самостоятельная область научных исследований [333, с. 161].

Представителями административного подхода в управлении являются руководители высшего звена управления в большом бизнесе: наиболее ярким представителем является А. Файоль. Следовательно, его главной заботой была эффективность в более широком смысле слова – применительно к работе всей организации. Целью административной школы было создание универсальных принципов управления. Эти принципы затрагивают два основных аспекта. Одним из них была разработка рациональной системы управления организацией.

Главный вклад А.Файоля в теорию управления состоял, на наш взгляд, в том, что он рассмотрел управление как универсальный процесс, состоящий из нескольких взаимосвязанных функций, таких как планирование и организация. А. Файоль выделял 14 принципов управления [347] (таблица 1.2.).

Таблица 1.2. Принципы управления по А.Файолю

Принципы управления	Содержание
Разделение труда	Выполнение работы, большей по объему и лучшей

	по качеству, при тех же усилиях и что достигается за счет сокращения числа целей
Полномочия	Право отдавать приказ, и ответственность
Дисциплина	Послушание и уважение к достигнутым соглашениям между организацией и ее работниками и справедливо применяемые санкции
Единоначалие	Подчиненный должен получать приказы только от одного непосредственного начальника
Единство направления	Каждая группа, действующая в рамках одной цепи, должна быть объединена единым планом и иметь одного начальника
Подчиненность личных интересов общим	Интересы одного работника или группы работников не должны превалировать над интересами организации большего масштаба
Вознаграждение персонала	Работники должны получать справедливую зарплату за свою службу
Централизация	Она варьируется в зависимости от конкретных условий
Сканерная цепь	Ряд лиц, стоящих на руководящих должностях, начиная от лица, занимающего самое высокое положение в этой цепочке - вниз, до руководителя низового звена
Порядок	Для всего и все на своем месте
Справедливость	Сочетание доброты и правосудия
Стабильность рабочего места для персонала	Высокая текучесть кадров снижает эффективность организации
Инициатива	Разработка плана и обеспечение его успешной реализации, что придает организации силу и энергию
Корпоративный дух и союз	Сила и результат гармонии персонала

Анализ обозначенных принципов, разработанных А.Файолем, показывает их достаточную применимость в условиях образовательных организаций.

В результате научного поиска психологов, социологов, специалистов в области культурной антропологии была разработана концепция «человеческих отношений», основанная на всемерном учете человеческого фактора с целью углубленного понимания реалий управления в организациях, повышения эффективности лидерства, развития участия членов организации в управлении. Значительный вклад в разработку концепции «человеческих отношений» внес К. Левин [189].

Развитие таких наук, как психология и социология и совершенствование методов исследования во второй половине XX века сделало изучение поведения на рабочем месте в большей степени строго научным [144;146;167]. Эти и другие исследования теории управления изучали различные аспекты социального взаимодействия, мотивации, характера власти и авторитета, организационной структуры, лидерства. В самых общих чертах, основной целью этой школы было повышение эффективности организации за счет повышения эффективности ее человеческих ресурсов. Основной постулат ее состоял в следующем: правильное применение науки о поведении всегда будет способствовать повышению эффективности, как отдельного работника, так и организации в целом. Рассматривая данные концепции, мы считаем необходимым, исходя из цели и задач нашего исследования, при изучении управления качеством подготовки учителей начальной школы опираться на общую теорию управления.

На основании проанализированных теорий можно сделать вывод, что управление – это наука и практика перевода управляемой системы в новое более высокое качественное состояние на основе целевой ориентации коллектива, разработки адекватных планов и их осуществления.

Управленческая деятельность включает важнейший психологический аспект, основы которого разработаны академиком П.К. Анохиным, Б.Г.Ананьевым, А.С.Батуевым, Л.Берталанфи, В.Врумом в теории функциональных систем [30;24;46;68;97]. Психическая деятельность управленца включает стадии анализа, принятия решения, корректировки и оценки результатов действия. Уровень интеллекта управленца зависит от качества обучаемости и степени системной организации соответствующей деятельности. Для современной управленческой и всей образовательной деятельности большое значение имеют присущие человеку психические ресурсы и возможности. Раскрытию их в огромной степени способствовала, как было отмечено выше, теория функциональных систем, созданная

академиком П.К. Анохиным, эффективное использование которой помогает активизировать поведенческую деятельность людей и целых коллективов в целях получения оптимальных для управления полезных результатов. Не менее значимым является вопрос о том, как правильно оценить системные возможности психической деятельности управленцев и всех других работников (в нашем случае преподавателей и студентов), чтобы предоставить им адекватную их способностям работу. Системная архитектура психических актов человека, разработанная П.К. Анохиным, положена в основу технической информационной модели «детектор интеллекта», позволяющей объективно оценивать у испытуемых различные стадии системной организации поведенческой деятельности – афферентный синтез, принятие решения, предвидение и оценку потребных результатов. С помощью модели оказалось возможным определять «индивидуальный почерк» работы каждого испытуемого при их результативной деятельности. Получаемые с помощью модели «детектор интеллекта» данные позволяют выявлять лиц со специальными способностями к принятию решений, построению целей деятельности и оценкой результатов деятельности и рекомендовать их к определенной работе в системно организованном производстве [30].

Как известно, управление осуществляется через взаимодействие людей, поэтому, коллективу, как преподавателей, так и студентов в своей деятельности, необходимо учитывать законы, определяющие динамику психических процессов, межличностных взаимоотношений, группового поведения. Теория управления определяет следующие психолого-педагогические закономерности управленческой деятельности, разработанные П.К. Анохиным. 1-й закон – закон неопределенности отклика, или закон зависимости восприятия людьми внешних воздействий от различия их психологических структур. Дело в том, что разные люди и даже один человек в разное время могут по-разному реагировать на одинаковые воздействия. Это может приводить и нередко приводит к непониманию

потребностей субъектов управленческих отношений, их ожиданий, особенностей восприятия той или иной конкретной деловой ситуации и как результат – к использованию моделей взаимодействия, неадекватных ни особенностям психологических структур вообще, ни психическому состоянию каждого из партнеров в конкретный момент в частности. 2-й закон – закон неадекватности отображения человека человеком. Суть его состоит в том, что ни один человек не может постичь другого человека с такой степенью достоверности, которая была бы достаточно для принятия серьезных решений относительно этого человека. Более того, любой человек осознанно или неосознанно защищается от попыток понять его особенности во избежание опасности стать игрушкой в руках человека, склонного к манипулированию людьми. Имеет значение даже то обстоятельство, что нередко сам человек не знает себя достаточно полно. 3-й закон – закон неадекватности самооценки. Дело в том, что психика человека представляет собой органичное единство, целостность двух компонентов – осознаваемого (логическо-мыслительного) и неосознаваемого (эмоционально-чувственного, интуитивного) и соотносятся эти компоненты (или части личности) между собой так, как надводная и подводная части айсберга. 4-й закон – закон расщепления смысла управленческой информации. Любая управленческая информация (директивы, постановления, приказы, распоряжения, инструкции, указания) имеет объективную тенденцию к изменению смысла в процессе движения по иерархической лестнице управления. 5-й закон – закон самосохранения. Его смысл состоит в том, что ведущим мотивом социального поведения субъекта управленческой деятельности является сохранение его личного социального статуса, его личностной состоятельности, чувства собственного достоинства. Характер и направленность моделей поведения в системе управленческой деятельности напрямую связаны с учетом или игнорированием этого обстоятельства. 6-й закон – закон компенсации. При высоком уровне стимулов к данной работе или высоких требованиях среды к человеку нехватка каких-либо

способностей для успешной конкретной деятельности возмещается другими способностями или навыками. Этот компенсаторный механизм часто срабатывает бессознательно, и человек приобретает опыт в ходе проб и ошибок. Однако, следует иметь в виду, что данный закон практически не срабатывает на достаточно высоких уровнях сложности управленческой деятельности [30]. Все обозначенные законы в той или иной мере имеют место в управлении качеством подготовки учителей начальной школы, что подтверждает значимость теории управления как базовой составляющей нашего исследования. Наука управления, естественно, не исчерпывается приведенными выше психологическими законами.

Теория управления рассматривается и в историческом аспекте. Отношение к прошлому, настоящему и будущему выступает могучим детерминантом социального поведения личности в обществе. Построение своей системы взглядов, формирование умения видеть различные альтернативы своего будущего предполагают владение историческими знаниями.

Мы считаем, что познание вопросов теории и практики управления в исторической ретроспективе дает возможность:

- познакомиться с наследием ряда ученых в области управления: их идеями, системами, подходами, теориями;
- производить их сравнение и рассмотрение в новой исторической перспективе;
- посредством исторической рефлексии приобщаться к управленческим идеям и опыту без их предварительной идеологической обработки адаптации и современной интерпретации;
- целенаправленно изучать первоисточники;
- осуществить перенос исторических достижений в сфере управления в современные образовательные реалии.

Исторический материал по менеджменту – благодатная почва для формирования процессуального блока знаний в целом и исторических

знаний, в частности. Знание исторического прошлого помогает формировать у обучаемых умение ориентироваться в достижениях отечественной и мировой науки. В результате усвоения исторических знаний по менеджменту (вкуче с логическими, методологическими и другими знаниями) формируется особый тип мышления, позволяющий человеку свободно передвигаться в историческом пространстве и адекватно оценивать современные управленческие процессы.

Исторические знания дают возможность не только решать управленческие проблемы, но и формировать определенную систему ценностей: критически воспринимать информацию, выявлять ее более глубокий смысл, аргументированно отстаивать свою позицию и т.п. Они позволяют развивать и такие важные для современного общества качества, как широта мышления, толерантность, творческое воображение.

Изучение теории и практики управления в историческом аспекте углубляет у субъекта познания аналитическое мышление, умение видеть взаимодействие индивида и общества на различных этапах его эволюции, творчески подходить к историческому опыту реформ. И, наконец, исторические знания, и их использование в качестве инструмента убеждения, обоснования, проведения аналогий и обобщений – проявление общей культуры человека.

Для формирования исторических знаний процессуального блока содержания образования по менеджменту (см. табл. 1.3) предлагается рассмотрение таких вопросов, как эволюция развития управленческой мысли и становление теории и практики менеджмента в сфере образования за рубежом.

Рассматриваются разные школы управления, и подходы к управлению на различных этапах развития управленческой мысли. Изучение эволюции управленческой мысли выполняет собственную методологическую функцию, поскольку выступает средством формирования управленческого мышления.

В таблице 1.3. представлена эволюция развития управленческой мысли. По этапам (периодам) становления теории и практики менеджмента рассмотрены: основные идеи эволюционных изменений; основные положения, раскрывающие сущность школы управления и теоретического подхода к управлению; отмечены те изменения в обществе, которые послужили причиной возникновения новых теорий и идей. Эта таблица позволяет систематизировать учебный материал по проблемам эволюционных преобразований теории и практики управления организацией.

За основу взята таблица, предложенная Г.Г. Корзниковой и адаптированная к задачам нашего исследования [173].

Говоря об управлении, мы применяем также понятие «менеджмент», считая их синонимичными категориями. Наши аргументы:

- дословный перевод английского термина на русский язык;
- использование сравнения управления и менеджмента как видов практической деятельности по их основным функциям, процессуальным характеристикам, определению и другим признакам.

В обоих случаях имеет место совершенствование системы, объекта управления, т.е. термины «менеджмент» и «управление», на наш взгляд, выражают одно и то же назначение управленческой деятельности.

Действительно, между понятиями «управление» и «менеджмент» много общего. Однако, как тождества их использовать нельзя, поскольку научный язык не терпит синонимов, а практика всегда требует конкретности, точности и простоты решений.

Для педагогической деятельности наиболее близко определение менеджмента, сформулированное американским исследователем П. Друкером: «Менеджмент – это специфический вид управленческой деятельности, вращающийся вокруг человека с целью сделать людей способными к совместному действию, придать их усилиям эффективность и сгладить присущие им слабости, ибо человеческая способность вносит вклад

в общество, и столь же зависит от эффективности управления предприятием, как и от собственных усилий и отдачи людей» [124;125, с. 111].

Соотнесенность теории управления и менеджмента в образовании отмечена в трудах И.П.Подласого. Автор сравнивает систему образования с производством, а цель любого производства в условиях рыночной экономики – это прибыль. Такой прибылью в системе образования является интеллект, качество. Отсюда особенности управления образованием в условиях рыночной экономики. Это – умение достигать поставленной цели, используя труд, интеллект и мотивы поведения людей [269].

В соответствии с целью и задачами нашего исследования мы считаем, что управление качеством подготовки учителей начальной школы имеет свою определенную структуру.

Опираясь на традиционно рассматриваемую структуру педагогического процесса, мы считаем необходимым принимать управленческие решения относительно следующих компонентов педагогического процесса: цель – принципы – содержание – методы – средства – формы.

Цель отражает конечный результат педагогического взаимодействия, к которому стремятся педагог и ученик; это предвидимый результат деятельности педагогического процесса.

Принципы предназначены для определения основных направлений достижения цели.

Содержание представляет собой опыт, который передается для достижения поставленной цели.

Методы – действия педагога и учащихся, посредством которых передается и принимается содержание.

Средства – способы «работы» с содержанием (их используют в единстве с методами).

Формы придают логическую завершенность педагогическому процессу.

Отсюда следующие компоненты структуры педагогического процесса.

1. Целевой компонент определяет цели и задачи.
2. Содержательный компонент включает в себя разработку содержания образования.
3. Операционно-деятельностный компонент определяет процедуры по обучению и воспитанию и взаимодействию участников процесса.
4. Оценочно-результативный компонент включает проверку, оценку и анализ результатов воспитания и обучения, суждение об эффективности процесса.

Естественно, что обозначенные моменты должны учитываться в процессе управления качеством подготовки учителей начальной школы.

Возвращаясь к исторической ретроспективе вопроса, и определившись в понятиях «менеджмент» и «управление», мы предлагаем этапы развития управленческой мысли, сконцентрированные в *таблице 1.3*.

Таблица 1.3. Эволюция развития управленческой мысли

Название школы управления и подходы к управлению	Период	Основная идея	Основные положения	Изменения в обществе как причины зарождения школ и подходов
Школы управления				
Школа научного управления Ф.Тейлор, Г.Гантт, Ф.Гилбрет, Л.Гилбрет	1885- 1920	Рационализация труда.	1.Использование научного анализа для определения лучших способов выполнения работы. 2.Отбор работников. 3.Систематическое использование материального стимулирования для повышения производительности.	1.Накопившийся большой опыт управления. 2.Наличие интеллектуально способных людей.

Классическая (административная) школа управления А.Файоль, М.Вебер, Л.Урвик, Д.Муни, П.Слоун	1920-1950	Создание универсальных принципов управления.	Более широкий взгляд на организацию с точки зрения ее перспективы.	Потребность практики в науке управления в целом.
Школа человеческих отношений Э.Мэйо, А.Маслоу, М.Фоллет	1930-1950	Межличностные отношения	Применение приемов управления межличностными отношениями.	Центр тяжести в управлении перенесен с производственных задач на человека.
Школа науки о поведении Р.Блейк, Д.Мак-Грего, Р.Лайкерт, Ф.Герцберг	1950–по настоящее время	Повышение требует максимальное использование человеческого потенциала.	Необходимо применение наук о человеческом поведении в управлении.	Вступление общества в постиндустриальный этап; человек становится ценностью, он рассматривается как индивидуальность.
Школа науки управления				
Количественная школа Р.Акофф, Н.Винер, Л.Берталанфи	1950-по настоящее время	Оптимальные управленческие решения принимаются на основе использования математических моделей, компьютеров и общей теории систем.	1. Углубление понимания сложных управленческих проблем благодаря разработке и применению моделей (модель как форма представления реальности). 2. Развитие количественных методов в помощь руководителям, принимающим решения в сложных ситуациях.	1. Научно-техническая революция, развитие математики, статистики, инженерных наук, применение компьютеров.
«Социальная организация»	1970–по настоящее время	Организация – это открытая система	Организация приспосабливается к своей	Все большая требовательность общества в

	мя		многообразной внутренней и внешней среде.	отношении условий своего существования и перспективам развития.
Организационная культура	1980–по настоящее время	Организационная культура рассматривается как мощный инструмент управления коллективом.	Носителями организационной культуры выступают люди, но вырабатывается и формируется она в значительной мере менеджером (руководством).	1. Традиции, ценности, установки и пр., т.е. все то, что определяет организационную культуру, стали рассматриваться в качестве важного резерва развития организации.
Подходы к управлению				
Процессный подход (подход к управлению как к процессу) А.Файоль	1920-1950 –по настоящее время	Управление есть непрерывная серия взаимосвязанных управленческих функций	Управление как работа по достижению цели с помощью других есть серия непрерывных взаимосвязанных действий, называемых управленческими функциями.	Необходимость рассмотрения управленческой деятельности во взаимосвязи и как целого процесса.
Системный подход Л.Берталанфи	1960–по настоящее время	Организация есть совокупность взаимозависимых элементов.	Необходимо видеть все во взаимодействии.	Необходимость интегрировать вклады всех школ, которые в разное время доминировали в теории и практике управления.
Ситуационный подход М.Фоллетт	1920-1970 –по настоящее время	Пригодность различных методов управления определяется ситуацией.	Не существует единого «лучшего» способа управления организацией, поскольку ее деятельность зависит от обилия всевозможных факторов.	Возможность прямого приложения науки к конкретным ситуациям и условиям.

Представленная схема, несмотря на всю свою объёмность, позволяет видеть эволюцию управленческой мысли в более, менее концентрированном виде.

Эволюция управленческих теорий, обозначенная в таблице, а также выработанные в процессе исторического развития научные подходы к теории управления позволяют нам обеспечить методологически выверенное и практически апробированное исследование. Эволюция управленческой мысли позволяет не только рассматривать проблему в исторической ретроспективе, но развивает и саму теорию управления с проекцией на систему образования, в частности, на подготовку учительских кадров для начальной школы.

В этой связи, можно отметить, что следующие задачи управления в контексте нашего исследования:

- объединить членов педагогического коллектива вокруг общих целей, а именно: достижение качества подготовки учителей начальной школы;
- развивать в каждом члене коллектива его потребности и по возможности их удовлетворять;
- способствовать постоянному развитию, как преподавателей, так и студентов;
- осуществлять нужную деятельность на основе коммуникации между членами коллектива и их индивидуальной ответственности;
- оценивать эффективность работы по конечному результату – качеству подготовки учителей начальной школы.

Исходя из цели нашего исследования, мы можем добавить к задачам управления эффективную организацию учебного процесса. Опираясь на теорию управления, мы, согласно П.Друкеру, выделяем в него два направления: организационно-техническое (коммерческо-экономическое) и психолого-педагогическое (социально-поведенческое, или социально-психологическое) [125].

Таким образом, менеджмент как новая философия управления выделяет социальное значение управленческой деятельности, что позволяет нам акцентировать внимание на психолого-педагогическом (социально-психологическом) направлении.

Социально-психологическая (или мягкая) система управления характеризуется для вуза следующими моментами:

- возможностью творчески подходить к организации учебного процесса;
- простором горизонтальных связей (преподаватель-преподаватель, преподаватель-студент);
- наличием условий для проявления инициативы и творчества в определении средств достижения положительного результата;
- необходимостью ставить и формулировать задачи, которые предстоит решить коллективу преподавателей и студентов.

Определив психолого-педагогическое направление как превалирующее в управлении качеством подготовки педагогических кадров, мы считаем целесообразным остановиться на характеристиках управления.

В современной психолого-педагогической литературе выделяются следующие характеристики управления.

1. Исходным моментом организации управления и его осуществления в вузе является человек, его потребности, интересы, мотивы, ценности, установки. В этом суть управления внутренними процессами деятельности людей и процессами поведения организации во внешней среде. Это внимание к интересам преподавателей и студентов.

2. В организационном отношении для управления характерна гибкая организация управления, способная быстро перестраиваться в соответствии с изменяющимися условиями, отзывчивая к нововведениям и изменениям внешней среды.

3. Управлению присущ профессионализм. Это одно из главных требований к коллективу преподавателей.

4. Управление предъявляет комплекс требований к личным качествам руководителей вуза и его структурных подразделений, которым необходимы предприимчивость, коммуникабельность, инициатива, уверенность и пр., т.е. все то, что обеспечивает проявление искусства в управлении [151].

Данные общие положения управления относятся и к управлению качеством подготовки педагогических кадров, в связи, с чем мы считаем необходимым выделить основные резервы для управления в образовательной организации, к ним мы считаем необходимым отнести:

- интенсивная педагогизация, психологизация процесса управления;
- постепенный переход от вертикальной командно-административной системы управления к горизонтальной, профессиональной системе сотрудничества, которая учитывает интересы всего коллектива;
- появление возможности развития каждой личности посредством мотивационной направленности деятельности всех членов коллектива, что обеспечивает условия развивающего вуза.

В теории управления имеются свои функции, принципы и технологии. Об этом речь пойдет в следующем разделе.

Рассматривая вопросы управления качеством подготовки учителей начальной школы, мы считаем необходимым рассмотреть структуру данного понятия.

Исходя из структуры понятия качество подготовки учителей начальной школы, мы считаем необходимым проецировать процессы управления на данную структуру. Таким образом, управление качеством учителей начальной школы должно, на наш взгляд, иметь следующую структуру:

- управление качеством целеполагания;
- управление качеством педагогических условий, способствующих повышению качества подготовки учителей начальной школы;
- управление качеством процесса подготовки учителей начальной школы;

- управление качеством результата подготовки учителей начальной школы.

Таким образом, управление качеством подготовки учителей начальной школы – это достаточно сложный структурированный процесс, отдельные звенья которого требуют более детального рассмотрения в дальнейших разделах.

Ведущими тенденциями в подготовке педагогических работников, в том числе будущих учителей начальной школы выступают: компетентностно-ориентированное формирование и развитие; непрерывность образования и профессионального развития; стремление к достижению цели устойчивого развития – 4 (ЦУР4); соответствие учителя начальной школы, заданным критериям и характеристикам профстандарта (Россия, Казахстан), требованиям к квалификационным категориям учителя (Кыргызская Республика).

В настоящее время во всём мире позиционируются принятые Организацией объединённых наций (ООН) до 2030 года 17 целей устойчивого развития, согласно которым система образования той или иной страны трансформирует национальную образовательную среду в проекции на данные цели. В связи с этим, в рамках нашего исследования, возникла потребность управления качеством подготовки учителей начальной школы в контексте ЦУР4, а именно: обеспечение всеохватного и справедливого качественного образования и поощрение возможности обучения на протяжении всей жизни [395].

Таким образом, данная стратегия и послужила основанием для осуществления дальнейших разработок по управлению качеством подготовки учителей начальной школы.

1.2. Функции и принципы управления качеством подготовки учителей начальной школы в вузе

Современная государственная политика, провозгласившая область образования приоритетной, по сути, поставила перед педагогической общественностью задачу перехода к качественно новому этапу в образовательной деятельности, основанной на принципах гуманистического характера обучения, приоритете общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности; общедоступности и адаптивности системы образования к уровням и особенностям развития и подготовки обучающихся.

Учитывая, что развитие системы вузовского образования в значительной степени определяется тем, насколько эффективно осуществляется управление всеми его звеньями.

Все вышесказанные структурные компоненты управления качеством подготовки учителей начальной школы являются составной частью процесса обучения в вузе, в рамках которого осуществляется подготовка педагогических кадров.

Процесс обучения является основополагающим звеном в обеспечении качества подготовки учителей начальной школы, и это звено должно быть должным образом управляемым.

Обращаясь к трудам ведущих педагогов, психологов, к находкам учителей-практиков, внедряя новые технологии в обучение, можно представить учебный цикл, который по своим временным рамкам дает возможность обеспечить управление процессом обучения, что связано с учебным циклом. Учебный цикл – это элемент организации учебного процесса, представляющий собой систему учебных задач и направляющий деятельность преподавателя и студентов, начиная от постановки цели и заканчивая конкретным результатом. Типовая структура учебного цикла включает в себя следующие акты, без которых не обеспечивается качество подготовки педагогических кадров [4; 42; 191].

Первый акт учебного цикла – ориентировочно-мотивационный. Он включает процедуру проблематизации, совместной со студентами

постановки цели, мотивации обучаемых к предстоящей учебной деятельности. В основе этой процедуры лежит постижение тех проблем, которые не позволяют студенту решать поставленные задачи, это собственное незнание, а далее активизация нравственных усилий, здоровой психологической позиции для его устранения. Это означает, что методическое обеспечение процесса на ориентировочно-мотивационном этапе учебного цикла должно способствовать возникновению (еще до начала изучения нового материала) ощущения конфликта между знанием и незнанием. Без управления процессом обучения на каждом занятии, студент может прекратить работу в аудитории. Преподаватель так строит процесс обучения, что этот конфликт понимается как очередная учебная задача или проблема, на решение которой должны быть направлены усилия всех и каждого в отдельности. Неоднократно сталкиваясь с такой и подобными ситуациями в практике, мы еще и еще раз убеждались в значимости первого акта учебного цикла в новой технологии обучения. Успешно проведенная работа по выявлению незнания обучаемых во многом определяет успех реализации всех последующих ее этапов.

Данный акт учебного цикла мы связываем с управлением качества целеполагания.

Следующий акт учебного цикла – поисково-исследовательский. Смысл этого акта заключается в подведении обучаемых в процессе поисковой деятельности к самостоятельному постижению нового материала (недостающего знания). В наших исследованиях – это постижение сущности процедур учебно-познавательной деятельности. При обучении обучаемых основным процедурам и операциям воссоздания теоретического материала на прогностических началах эти особенности нельзя не учитывать. Чтобы обучаемые могли выполнить самостоятельно процедуры учебно-познавательной деятельности описания объекта, при управлении данным процессом необходимо, на наш взгляд, четко формулировать задание на описание с указанием его границ – свернутое или развернутое (данный акт

обеспечивается подготовкой индивидуальных заданий-карточек для каждого студента); предъявлять объект для наблюдения (схема, таблица, карта и др.); закреплять со студентами все необходимые ранее изученные опорные понятия и т.д.

Подготовка обучаемых к выполнению заданий на объяснение ранее описанных объектов или явлений обязывает преподавателя: четко формулировать задание; давать ориентиры для распознавания устойчивых связей или отношений между составными частями описанного объекта или явления; указывать характер связей – причинно-следственных, функциональных и др. Эти и другие педагогические установки в процессе управления процессом обучения помогают обучаемым самостоятельно формулировать необходимые выводы, фиксировать их в рабочей тетради в удобной для запоминания форме.

Мы считаем, что данный акт учебного цикла напрямую связан с определением тех педагогических условий, управление качеством которых, влияет на качество подготовки учителей начальной школы.

Третий акт – практический. На этом этапе преподаватель предоставляет время обучаемым для самостоятельной работы. Обучаемые учатся применять полученные теоретические знания для решения частных практических задач.

Данный акт непосредственно связан с управлением качества всего образовательного процесса.

Четвертый акт – рефлексивно-оценочный. Так как учение – это управляемая деятельность со стороны не только преподавателя, но и самоуправляемая и самоорганизуемая со стороны обучаемых, преподаватель должен создать условия, когда студент сам предъявляет требования к себе на основе рефлексии собственных действий. В рефлексивных суждениях, чаще всего, обучаемые определяют затруднения, с которыми они сталкиваются в ходе мыслительных операций или способов организации деятельности. Способов организации рефлексивной деятельности множество. Исходя из

конкретных возможностей группы, отдельных обучаемых, темы занятия обычно используются небольшие письменные работы, в которых обучаемые дают самооценку результатов своей самостоятельной работы, тесты, срезы, устное проговаривание результатов самооценки, коллективное, а лучше групповое, обсуждение результатов работы. Главное в акте рефлексивно-оценочной деятельности – обобщить результаты работы обучаемых на занятии и выявить, кто из них и какие испытывает затруднения и как предполагает их устранять. Таким образом, данный акт занятия позволяет определить результат процесса обучения [42; 43; 191].

В данном случае мы имеем дело с управлением качества результата.

Оценочные суждения на занятиях студенты и преподаватели, как правило, предоставляют группе экспертов из числа обучаемых. Они заранее готовятся нами к этой миссии, знакомятся с эталонами ответов, алгоритмами правильного ответа. Каждый студент или группа оценивается по количеству набранных баллов. Данные фиксируются на доске и коллегиально определяются, подтверждаются и уточняются всей группой при наличии сведений у экспертов группы. Осуществляется так же полноценная диагностика и контроль качества обучения.

Управление процессом обучения в вузе с целью повышения качества подготовки учительских кадров для начальной школы предполагает действия преподавателя социально детерминированным целям обучения; содержанию обучения; дидактическим условиям; формам и методам деятельности педагога и обучаемых; анализу, самоанализу результатов обучения и рефлексии.

Процессуальную сущность обучения отражают компоненты форм организации и методов обучения.

Ученые, исследующие проблемы педагогики высшей школы (Г.С. Акиева, Н.А. Асипова, Ю.К. Бабанский, Т.В. Панкова, А.С. Раимкулова и др. [256;36; 42;258]) вычленяют следующие формы организации обучения и в вузе: лекции (причем виды вузовских лекций могут быть самые

разнообразные), практические, семинарские, лабораторные занятия и другие методы обучения [185; 186]. Методы обучения в вузе могут быть самыми разнообразными и зависят от поставленной цели [42; 43; 256; 264].

Формы и методы преподавания и обучения, педагогический мониторинг, внутривузовский контроль, самоконтроль, самооценка и рефлексия учебно-познавательной деятельности составляют в своем единстве своеобразный деятельностный компонент учебного процесса.

Завершается цикл процесса обучения, как было отмечено выше, получением определенных результатов. Это своего рода компонент результативности учебного процесса, который отражает степень достижения целей, определяющих уровень усвоения знаний, специальных умений и навыков, способов познавательной деятельности, разносторонности развития личности, формирования компетенций.

Исследуя структуру процесса обучения, мы обратили внимание на тот факт, что при характеристике основных его звеньев ученые акцентируют внимание на выявлении состава и структуры единицы процесса обучения, назвав его «шагом», который рассматривается как учебный процесс в миниатюре. Нас привлекла эта идея, так как она закладывает основание для «пошагового» управления учебным процессом в целом [99; 142; 210].

Учитывая степень разработанности данной проблемы, мы сочли возможным использовать сформулированные учеными-практиками требования к характеристике «шага» процесса обучения, обосновывая подходы, принципы конструкции целостной системы управления учебно-познавательной деятельностью обучаемых на занятии. Требования к характеристике «шага» процесса обучения предполагают: рассмотрение в единстве, как содержания, так и деятельностной характеристики процесса обучения; отражение в процессе обучения одновременно деятельности педагога и обучаемых, т.е. их дидактическое взаимодействие, синергичность; опосредованное управление педагогами самостоятельными учебными действиями обучаемых в учебном процессе, так как студент воспроизводит в

сознании их предшествующие советы, рекомендации. Таким образом, весь процесс обучения будет пронизан в одном случае непосредственным, а в другом – опосредованным управлением со стороны педагогов.

Следовательно, не только процесс обучения должен быть четко структурируемым, но и управление на каждом очередном «шаге», звене учебно-познавательной деятельности обучаемых – отслеживаемым и корректирующим на протяжении каждого учебного занятия. Только тогда учебный процесс будет эффективным, а главное – результативным и управляемым.

Таким образом, процесс обучения и управления им, представляется нам состоящим из следующих звеньев усвоения и конкретизации преподавателем целей, задач обучения, исходя из диагностики личностного развития, степени обученности и воспитанности обучаемых; конкретизации содержания обучения с учетом специфических особенностей как отдельных обучаемых, так и конкретной студенческой группы; планирования и прогнозирования учебной деятельности, и использования оптимальных для конкретной ситуации средств, форм, методов деятельности на занятии с учетом выявленных особенностей обучаемых и возможностей использования соответствующих технологий обучения; дидактического взаимодействия преподавателя и обучаемых, целенаправленной организации преподавателем самостоятельной учебно-познавательной деятельности самих обучаемых; текущего контроля, системы мониторинга как средства управления качеством обучения (отслеживания результатов), промежуточной аттестации, самоконтроля за усвоением знаний и способов учебно-познавательной деятельности; оперативного регулирования и коррекции хода процесса обучения; анализа результатов определенного этапа процесса обучения преподавателем и студентами, выявления нерешенных задач для учета и решения их в новом цикле процесса обучения в соответствии с коррекционной или индивидуальной программой развития компетенций студента.

Учитывая, что основными системообразующими связями, обеспечивающими нормальное функционирование процесса обучения, являются связи управления, которые проявляются, прежде всего, в деятельности преподавателя по изучению личности и диагностике природосообразных качеств обучаемых: по планированию, организации, регулированию и контролю за деятельностью обучаемых, отражая руководящую роль педагога в обучении, нам представляется необходимым найти оптимальную меру соотношения связей управления и самостоятельности обучаемых, так как жесткое, авторитарное управление деятельностью обучаемых лишает их инициативы и самостоятельности, принижает роль процесса самостоятельной учебно-познавательной работы обучаемых и преподавателя в руководстве процессом обучения.

Разрешение противоречий соотношения связей управления и самостоятельности обучаемых в обучении мы нашли в реализации принципов обучения, в которых находят отражение важнейшие педагогические закономерности и законы социальной обусловленности процесса обучения; единства преподавания и учения в процессе обучения; единства обучения и развития личности; единства планирования, организации, регулирования и контроля деятельности обучаемых в цикле обучения и др. [267; 269].

Каждый из названных законов, как показали наши исследования, отражает установленную на основе многолетнего опыта педагогической практики и специально поставленных экспериментов устойчивую, существенную, необходимую зависимость эффективности процесса обучения или его отдельных компонентов от тех или иных факторов. Подобных зависимостей существует множество, и каждая предъявляет определенные требования к структуре процесса обучения.

Синтезированные и обобщенные наиболее универсальные, существенные требования в науке и практике получили название принципов

обучения. В образовательном процессе они органично связаны с принципами педагогического менеджмента.

Выделяются следующие принципы педагогического менеджмента: лучшие учебные программы; полное использование человеческих ресурсов; повышение качества принимаемых решений, развитие чувства ответственности; развитие искусства быть лидерами, более широкое и целенаправленное делегирование полномочий рядовым членам педагогического коллектива; прояснение целей организации образовательного учреждения; улучшение коммуникаций; поддержка творческих идей и инноваций и др. [365; 366].

Принципы управления процессом обучения базируются на принципах педагогического менеджмента, изложенных в трудах И.П. Подласого [269].

В соответствии с высказанными положениями мы и формулируем принципы управления процессом обучения, влияющие на его качество и конечный результат.

Принцип направленности процесса обучения на разностороннее развитие личности студента призван формировать у личности разносторонние знания (гуманитарные, естественно-математические, технические и др.), соответствующие современному уровню развития науки и производства, позволяющие личности ориентироваться в основных сферах науки, техники, производства, культуры, искусства и участвовать во всех видах деятельности. Другими словами, формировать соответствующие компетенции. Процесс обучения, реализуя принцип направленности, призван формировать направленность личности на педагогическую деятельность, в том числе в начальной школе.

Принцип гуманизации образования, который обеспечивают равнодоступный для каждой личности выбор уровня, качества, характера и форм его получения, удовлетворение культурно-образовательных потребностей личности в соответствии с индивидуальными ценностными ориентациями и социальным заказом общества.

Принцип дифференциации и индивидуализации в управлении процессом обучения предполагает разноуровневую подготовку обучаемых на основе диагностики реальных учебных возможностей и предоставляет право на получение образования, соответствующего их интересам, потребностям, способностям и возможностям. С этой целью в практике работы вуза используются методики изучения личности студентов, методики исследования затруднений обучаемых в образовании и др. На основе полученных данных строится и корректируется работа со студентами.

Принцип научности управления процессом обучения требует, чтобы организация процесса обучения строилась на основе теории педагогического менеджмента, чтобы содержание его являлось строго научным, объективно отражающим современное состояние соответствующей отрасли научного знания и учитывающим тенденции и перспективы его развития. Данный принцип обеспечивает не только усвоение научных фактов, теорий, но и основных направлений развития современной науки, ориентирует педагогов на формирование подлинно научного мировоззрения. Научность в обучении обеспечивается государственными стандартами в образовании, сотрудничеством педагога с психологической службой образовательной организации и взаимосвязью научных знаний по конкретной дисциплине.

Очень важен, на наш взгляд, *принцип контроля и самоконтроля*. С нашей точки зрения, функция контроля в любой его форме должна быть функцией сервиса, педагогической помощи и поддержки обучаемых и поэтому контроль должен быть гибким и гуманным. По мысли С. В. Кульневича использование педагогической поддержки, как правило, выражает существо гуманистической позиции преподавателя по отношению к обучаемым, это ответ на естественное доверие молодежи к педагогу [184].

В теории и практике управления средствами педагогической поддержки условно разделены на:

- обеспечивающие общую педагогическую поддержку всех обучаемых, создающие необходимый эмоциональный фон доброжелательности,

взаимопонимания и сотрудничества при подготовке к занятию и в процессе его проведения,

- направленные на индивидуально-личностную поддержку и предполагающие диагностику индивидуального развития, обученности, воспитанности, выявление личных проблем студентов, отслеживание процессов формирования компетенций у каждого студента.

Система педагогической поддержки основывается на знании и понимании реальных учебных и физических возможностей обучаемых, их интересов, склонностей и способностей. Создание в учебном процессе ситуаций успеха, условий в группе для самореализации личности повышают статус студента в коллективе и обеспечивают успех в учебно-воспитательной работе [184].

И здесь, на наш взгляд, необходим элемент обратной связи. Без компонента обратной связи в структуре процесса обучения невозможно обеспечить регулирование и корригирование этого процесса, а, следовательно, и проектирование, и конкретизацию новых целей обучения. Более того, контроль выполняет в процессе обучения целый ряд функций, обеспечивающих повышение результативности учения, в частности: стимулирующую функцию благодаря приемам поощрения, воспитательную функцию, ведущую к формированию у обучаемых ответственности, сознательной дисциплины, развивающую через присущее ему свойство создавать ситуацию познавательных затруднений, требующих для их разрешения применения комплекса мыслительных операций; образовательную, тесно связанную с диагностической, которая реализуется путем выявления первопричин тех или иных пробелов в знаниях обучаемых. Положительную роль играет контроль и с точки зрения формирования у обучаемых навыков самоконтроля, самооценки в учении. Однако переоценивать контролирующую функцию нецелесообразно, так как акцент на контроле в практике обучения часто снижает инициативу обучаемых и порождает излишнюю опеку. Все педагогические средства должны

использоваться в меру. Контроль, на наш взгляд, весьма важен и при корректировании процесса обучения. Это одна из важнейших управленческих функций на уровне преподавателя при оперативном принятии решений.

Среди принципов, характеризующих процесс обучения и управления им в современных образовательных организациях на данном этапе развития образования, выделяется *принцип стандартизации*. Данный принцип предполагает соблюдение стандартов качества образования, введение региональных стандартов, учитывающих национальные и другие особенности региона.

Мы согласны с И.П. Подласым, что при управлении качеством процесса обучения значительную роль играет *принцип научной организации педагогического труда* [269]. Он предусматривает определение максимальной нагрузки, равномерное распределение ее по частям учебного года, рациональное чередование труда и отдыха, оборудование рабочего места, оснащение педагогического процесса новейшими техническими средствами обучения, стимулирование творческого отношения преподавателей к процессу обучения, создание атмосферы сотрудничества преподавателей и студентов, а также студентов между собой и т.д.

Все перечисленные принципы становятся сегодня руководством к действию в развивающей и развивающейся системе современного вуза. Их комплексное применение обеспечивает оптимальность и эффективность образовательного процесса как целостной педагогической системы.

Исследуя процесс обучения и реализуя в практической деятельности вуза его основные организационные формы, методы, принципы, компоненты обучения и управления процессом обучения, мы все глубже вникали в образовательный процесс и управление им как в открытую деятельностьную управляемую систему. Образовательный процесс и управление им – это конкретная динамичная и в определенной степени централизованная система. Назначение учебного процесса в группе определяется тем, что он,

как любая социальная система, имеет цель и целесообразный характер (стремление к обеспечению качества образования). Решаемые задачи воспитания, обучения и развития обучаемых, использование комплекса принципов, приемов, методов, способов и новых технологий в обучении и управлении деятельностью обучаемых в своем единстве, взаимосвязи и взаимодействии представляют педагогический менеджмент, т.е. специфическую систему управления образовательным процессом.

В суждениях по исследуемой проблеме мы исходили из того, что в любой образовательной организации процесс обучения – это система не столько внутри вузовской деятельности администрации, сколько организационно-педагогическая и управленческая деятельность преподавателей в конкретной группе, направленная на реализацию содержания государственной программы и обеспечение повышения качества обучения.

Система управления процессом обучения основывается на знании и понимании реальных учебных и физических возможностей обучаемых, их интересов, склонностей и способностей. Сознание в учебном процессе ситуаций успеха, условий в обучении для самореализации личности повышают статус обучаемого в коллективе и обеспечивают успех в учебно-воспитательной работе.

В добавление к сказанному следует отметить, что общефилософской основой исследования управления процессом обучения как целостной системы являются принципы диалектики (всеобщая связь явлений, развитие, противоречие и др.).

Важную роль в этой связи играет *принцип системности*, в содержание которого входят философские представления о целостности объектов мира, о соотношении целого и части и взаимосвязи со средой, с тем образовательным пространством, в котором формируется и развивается личность. Опираясь на научно-методологические положения в теории систем, системности, и, исходя из них, мы делаем попытку обосновать управленческую деятельность

преподавателя в образовательном процессе как целостную систему, показать ее роль и значение в процессе обучения, учитывая, что в сфере педагогической деятельности уже давно нашли признание такие понятия, как система контроля, система управления образовательной организацией и др.

В нашем исследовании акцент делается на управленческой деятельности как целостной системе.

Как было отмечено выше, системное качество как неперенный признак целостной системы в иерархии образования позволяет нам представить систему обучения и управления им как целостный образовательный процесс. В этом, как мы полагаем, прежде всего, и заключается отличие целостной системы от простой суммативной системы, свойства которой представляют собой простую совокупность соответствующих свойств составляющих ее частей. Следовательно, под системой понимается совокупность элементов определенного рода, взаимосвязанных, взаимодействующих между собой и образующих целостность [366, с. 18].

Совокупность связанных между собой субординационными и координационными отношениями взаимодействующих элементов образуют структуру учебного процесса, куда входят следующие компоненты: субъекты образовательного процесса (преподаватель и студент); целевой (осознание педагогом и принятие студентом целей и задач учебно-познавательной деятельности); стимулирующе-мотивационный (педагог стимулирует познавательный интерес обучаемых, их мотивацию к учебной деятельности); содержательный (содержание, чаще всего, предъявляет и регулирует преподаватель с учетом целей обучения, интересов и склонностей обучаемых); операционно-деятельностный (отражает процессуальную сторону образовательного процесса: методы, средства обучения); контрольно-регулирующий (включает в себя сочетание самоконтроля, рефлексии и контроля преподавателя); рефлексивный (самоанализ, самооценка с учетом оценки других и определение дальнейшего уровня связи

взаимодействия между преподавателем и студентом и студентов между собой).

Сказанное можно представить в виде таблицы (таблица 1.4). (УПД – это учебно-познавательная деятельность).

Таблица 1.4. – Управление процессом обучения студентов

Обучающая и управляющая деятельность педагога	Учебно-познавательная деятельность студента
Постановка целей и задач УПД обучаемых	Осознание целей и задач УПД каждым обучаемым и выбор цели для себя
Стимулирование потребностей в знаниях и мотивах УПД	Развитие и углубление познавательных потребностей и мотивов УПД
Определение содержания учебного материала	Осмысление темы нового учебного материала и основных процедур УПД, подлежащих усвоению
Организация УПД обучаемых по достижению целей. Инструктаж по разработке процедур УПД обучаемых на занятии	Восприятие и осмысление, понимание, запоминание учебного материала. Обобщение и систематизация. Применение знаний на практике
Стимулирование УПД обучаемых, ориентация на успех	Проявление эмоционально-положительного отношения к результатам учебно-познавательной деятельности
Педагогическая поддержка, контроль, регулирование и коррекция в ходе УПД	Самоконтроль и внесение коррективов в УПД и в ходе ее осуществления
Рефлексия результатов УПД обучаемых педагогической деятельности преподавателя	Рефлексия результатов и процесса деятельности, связь в этом процессе с учетом оценки преподавателя и независимого эксперта из числа обучаемых группы

В таблице наглядно представлен управленческий характер учебного процесса – взаимосвязанная деятельность преподавателя и студента. Обобщающая схема образовательного процесса проста и удобна. Она может быть использована для любого вида обучения.

В системе управления качеством подготовки педагогических кадров важное место занимают функции управления.

В теории и практике управления вопрос о функциях является одним из центральных. Он раскрывает сущность и содержание управленческой деятельности, возникающей в процессе разделения и специализации труда в сфере управления.

Мы согласны с Э.Касымовой, что функция означает конкретный вид управленческой деятельности, осуществляемый с помощью специальных приемов и методов и соответствующей организацией работы. Именно функция управления отвечает на вопрос кто, что делает или должен делать в системе управления для достижения целей образовательной организации [151].

Опираясь на исследования ряда ученых (Г.Г. Корзникова и др.) [173], мы предлагаем обозначить основные функции управления: целеполагание, планирование, организацию, координирование, стимулирование, контроль.

Частично данные моменты уже затрагивались в нашем исследовании. Отметим, что схематично сказанное выглядит следующим образом:

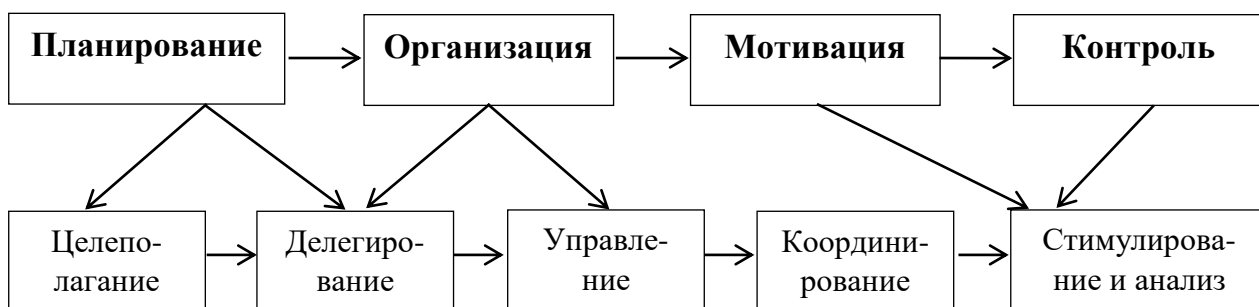


Схема 1.1. – Основные функции управленческой деятельности

Выявление названных функций потребовало с нашей стороны усиления функции целеполагания, постольку именно правильно поставленная цель во многом обеспечивает результативность всего процесса управления.

Рассмотрим подробнее каждую функцию.

Функция целеполагания заключается в выработке основных, текущих и перспективных целей деятельности. Преподаватель должен сверять свою деятельность с реальной ситуацией, сложившейся в обществе, в подразделениях организации, с решениями вышестоящих руководителей. При всем этом надо ещё и уметь корректировать текущие действия и стратегию, то есть пересматривать цели, менять их положение в системе целей.

В нашем исследовании целью управления является качественная подготовка учителей начальной школы.

Функция планирования заключается в выработке направлений, путей, средств и мероприятий по реализации цели подготовки учителей начальных классов. Предпосылкой планирования является *прогнозирование* – выявление и предвидение объективных (реальных) тенденций, состояний развития подготовки педагогических кадров. Первые две названные функции тесно взаимосвязаны, поскольку спланировать будущую деятельность - значит определить цели, состав и структуру действий, необходимых для их достижения, другими словами, повышение качества подготовки учителей начальной школы.

Функция организации, под которой понимается процесс, направленный на упорядочение взаимодействия преподавателей и студентов в учебном процессе. Функция организации заключается, прежде всего, в объединении элементов в системное целое, в результате чего образуется жизненно способная, эффективная и устойчивая система. Последовательность реализации функции организации обычно следующая: определение целей, задач и особенностей совместной деятельности преподавателей и студентов; выявление потребности в ресурсах для осуществления целей и обеспечение бесперебойного снабжения этими ресурсами; установление последовательности действий исполнителей, продолжительности и контрольных сроков их выполнения; выбор способов осуществления необходимых действий и взаимодействий людей для достижения целей;

установление между членами коллектива необходимых организационных отношений (соподчинённости, координации и др.); создание соответствующей мотивации у преподавателей и студентов в достижении стоящих целей. Ключевым моментом реализации этой функции является процесс организации взаимодействия между преподавателями и студентами. В числе принципов эффективной организации взаимодействия следующие: специализация исполнителей; количественная и качественная пропорциональность частей, образующих систему; параллельность действий; ритмичность деятельности.

Функция стимулирования включает в себя разработку и использование стимулов к эффективному управлению субъектами учебного процесса и их результативной деятельности. Руководство вуза при осуществлении этой функции должно, на наш взгляд, придерживаться ряда принципов: зависимость величины стимула от конкретного вклада преподавателя в общее дело; связь стимулов с целями деятельности вуза; единство интересов студентов, преподавателей и общества в целом; разумное сочетание моральных и материальных стимулов; сочетание стимулирования с мерами наказания и принуждения. В числе основных функций управления важная роль принадлежит *функции контроля, учёта и анализа деятельности* как преподавателей, так и студентов.

Углубление разделения и специализации труда привело к выделению конкретных (специальных) функций управления, которые воздействуют на отдельные аспекты деятельности преподавателей и студентов и реализуются в функциональных и целевых подсистемах системы управления. К примеру, планирование учебной деятельности реализуется через определенные виды деятельности и мероприятий с чётким указанием конкретных исполнителей, сроков исполнения, с учетом имеющегося в распоряжении данного субъекта, фактического бюджета времени.

Таким образом, все функции управления взаимосвязаны и взаимообусловлены, отражают вид управленческой деятельности, назначение

конкретного звена или структурного подразделения системы и в целом содержание процесса управления.

1.3. Современное состояние управления качеством подготовки учителей начальной школы

Исследование любого явления всегда предполагает изучение его современного состояния в контексте реформ системы высшего образования [84;86;87;183;187]. Поэтому приступая к практической реализации теоретической модели, нами были предприняты усилия по раскрытию современного состояния с исторической ретроспективой подготовки педагогических кадров для начальной школы в Кыргызстане.

Система подготовки учителей начальной школы прошла большой исторический путь, но новый этап данного процесса начался в 1991 году, когда Кыргызстан стал суверенным государством.

В соответствии с Законом Кыргызской Республики «Об образовании» начальное образование (1-4 классы) является первой ступенью системы общешкольного образования и имеет целью формирование личности ребенка развитие его интеллектуальных способностей, создание прочных навыков чтения, счета и письма на изучаемом языке, а также навыков общения на государственном и официальном языках [134].

Требования, предъявляемые государством и обществом к начальной школе, высвечивают достаточно остро проблему подготовки учителей для начальной школы, нехватка которых в республике создают достаточно кризисную ситуацию. По данным на 2014-2015 уч.г.г. в Кыргызстане ощущалась нехватка 224 учителей начальной школы. По регионам эти данные выглядят следующим образом:

Ошская область – 5, г. Ош – 12, г. Талас – 13, г. Нарын – 10, г. Баткен – 39, Иссык-Куль – 15, Джалал-Абад – 41, Чуй – 73, г. Бишкек – 16 (Национальный комитет по статистике).

Та высокая миссия, которая стоит перед учителем начальной школы, а также элементарная нехватка данной категории педагогов по-новому нацеливает деятельность высших педагогических учебных заведений, готовящих учителей для начальной школы. Для этого в республике созданы соответствующие правовые условия.

Как было отмечено выше, структура подготовки педагогических кадров для начальной школы, определяется следующими законами: Закон КР «Об образовании», и программа по развитию сектора образования в Кыргызстане, Закон «О статусе учителя», как точное описание прав и обязанностей учителей, стандарт для подготовки учителей начальной школы, учебные программы, а также развитие системы заработка и системы набора кадров.

Была разработана и принята к исполнению «Концепция развития образования в Кыргызской Республике до 2020 года», где отмечена необходимость подготовки высококвалифицированных педагогических кадров, регулярно совершенствующих педагогическое мастерство, и имеющих высокий статус в обществе [169].

В Кыргызстане и за рубежом трудилась и трудится целая плеяда ученых, занимающихся проблемами начальной школы и управлением качества начального образования. Это: А.Алимбеков, И.Б.Бекбоев, Л.Н.Бахарева, А. М.Мамытов и др. [21;65;61;203].

Так, в трудах президента Кыргызской Академии Образования А.М.Мамытова поставлены вопросы управленческого характера в системе образования, которые до сих пор решаются в дискуссионном плане (например, административное или либеральное управление, управление качеством образования и др.) [203].

Деятельность названных и других ученых во многом определила направленность подготовки учителей начальной школы, обеспечив ее качественное наполнение.

Практика показывает, что в системе управления качеством подготовки учителей начальной школы были допущены определенные просчеты.

Не в полной мере использовались лучшие достижения, передовой опыт и методы, накопленные в образовательной системе развитых стран. Образовательная система была урегулирована и применение различных способов обучения не допускалось. Такое положение умерило энтузиазм многих талантливых учителей и лучших деятелей системы образования, игнорировало их инициативу. Все предметы были подчинены партийному принципу и были под большим влиянием коммунистической идеологии.

Новые социально-экономические условия потребовали новых подходов к подготовке учителей начальной школы.

Избежать многих ошибок помогает нормативная база, которая постоянно совершенствуется. Анализ литературы по проблеме и наш собственный опыт управления качеством подготовки учителей начальной школы предположил необходимость анализа данных документов [95].

Мы считаем, что управление качеством подготовки учителей начальной школы и определения современного состояния данной подготовки необходимо начать с анализа нормативной документации.

Для проведения анализа были выбраны все виды документов кроме программы учебных и педагогических практик и программ итоговой аттестации. А именно следующие документы:

1. Государственный стандарт по направлению.
2. Учебный план.
3. Типовая программа.
4. Рабочая программа.
5. Лекции.
6. Методическая литература, используемая преподавателями.
7. Литература, используемая студентами на занятиях и для самостоятельной работы.

Последовательность работы:

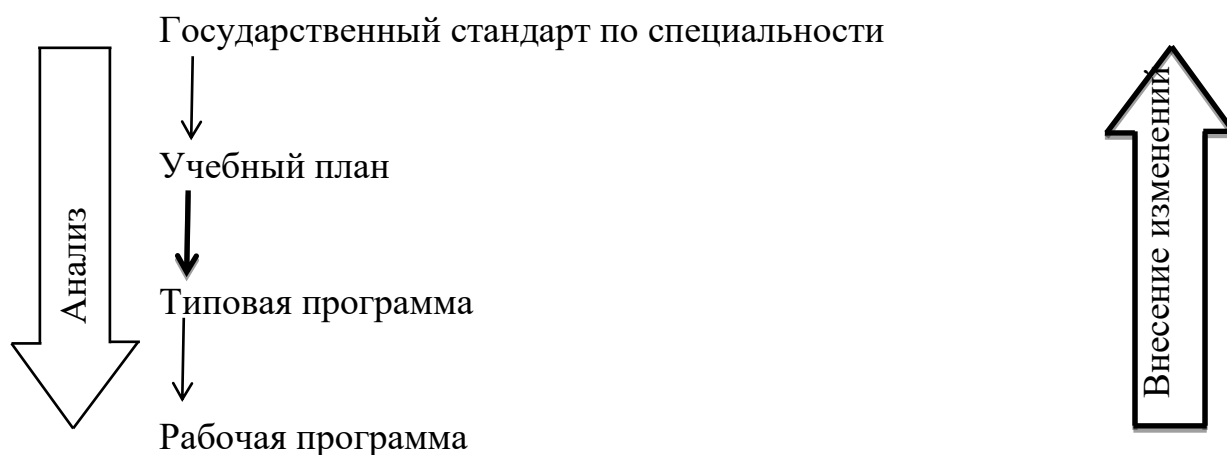


Рис. 1.1. –Схема анализа нормативной документации

Анализ проводился сверху вниз, начиная с самого высшего уровня «Государственный стандарт» и заканчивая «Рабочая программа». В этом процессе результаты анализа каждой ступени отражались на анализе следующей, более низкой ступени. Например, выявление некоторых проблем в формировании компетенции выпускника в государственном стандарте отразилось на анализе учебного плана и рабочих программ.

Для проведения анализа эффективности программ подготовки были выбраны следующие критерии:

1. Соответствие компетенций, указанных в Государственном стандарте по профилю современным требованиям.
2. Соответствие различных уровней документов подготовки учителей начальных классов Государственному стандарту. Взаимосвязанность программ.
3. Компетентностная направленность.

4. Практическая направленность, связанность с потребностями школы.
Практические приемы управления процессом обучения в вузе.

5. Инновационная направленность программ. Наличие личностно-ориентированной методологии.

6. Наличие элементов контроля качества подготовки.

Анализ нормативной документации осуществлялся в двух вузах: Кыргызском государственном университете имени И.Арабаева и Таласском государственном университете.

В первую очередь был проанализирован Государственный образовательный стандарт.

Структура государственного стандарта выглядит следующим образом:

1. Общая характеристика специальности.
2. Требования к уровню подготовки абитуриентов.
3. Общие требования к образовательной профессиональной программе подготовки дипломированного специалиста по профилю.

4. Требования к обязательному минимуму содержания образовательной профессиональной программы подготовки дипломированного специалиста. В этом разделе приведено разделение всех циклов дисциплин на компоненты, дисциплины, темы, количество часов.

- 5.Сроки освоения образовательной программы подготовки выпускника по профилю.

6. Требования к разработке и условиям реализации образовательной программы подготовки выпускника по профилю.

7. Требования к уровню подготовки выпускника по профилю.

Образовательная профессиональная программа подготовки специалиста должна предусматривать изучение студентом следующих циклов дисциплин, практики и итоговую государственную аттестацию:

- цикл ГСЭ – общие гуманитарные и социально-экономические дисциплины;

- цикл М-ЕН – общие математические и естественнонаучные дисциплины;
- цикл ОПД – общепрофессиональные дисциплины;
- цикл СД – специальные дисциплины;
- цикл ДС – дисциплины специализации;
- цикл ФТД – факультативы.

Согласно требованиям Госстандарта дисциплины блока ФТД могут быть выбраны по желанию самого студента и несдача этих предметов не считается задолженностью. Это добровольное решение студента прослушать/не прослушать предложенный факультатив. Непосещение факультативов также не считается нарушением учебного плана.

Все вышеуказанные блоки за исключением цикла дисциплины специализации обязательно должны состоять из трех частей:

- дисциплин государственного компонента. Это перечень дисциплин, разработанный МОиН, является практически неизменным для всех вузов Кыргызстана (по профилю) и составляет в среднем около 76% от общего объема циклов;

- дисциплин вузовского компонента. В эту часть документа могут вноситься некоторые изменения, которые утверждаются Ученым Советом вуза. Это та самая академическая разница при переводе с одного вуза в другой. Перечень дисциплин может меняться в зависимости от региона, от научного потенциала вуза. Объем составляет около 15% от общего объема циклов;

- дисциплин по выбору студента (около 9%). Эти предметы также определяются Ученым Советом вуза. Важно отметить, что согласно требованиям Стандарта, кафедры, за которыми закреплены «Дисциплины по выбору» или «Курсы по выбору» должны предложить несколько разработанных курсов по выбору (вариативность курсов по выбору) в зависимости от профессионального, научного потенциала кафедры. И тогда

студент (в зависимости от конечной цели своего обучения) имеет возможность выбора предложенных курсов.

Ну, а содержание цикла дисциплины специализации устанавливается вузом или факультетом и зависит от региона, от качественного состава вуза, факультета, выпускающей кафедры. Это блок не делится на дисциплины Государственного, Вузовского компонента и на Дисциплины по выбору студента. Это прерогатива самого вуза.

Проанализируем государственный образовательный стандарт по профилю «ПиМНО». В данном Госстандарте обозначены универсальные компетенции, которыми должен овладеть каждый выпускник вуза, общепрофессиональные и специальные компетенции (по профилю «ПиМНО»).

В стандарте указаны дисциплины по учебным циклам (ООП и др.). В базовой части психолого-педагогического блока обозначены дисциплины, обязательные для педагогического направления. Для нас интерес представляет профиль «ПиМНО», где обозначены дисциплины данного профиля и требования к знаниям студента.

Госстандарт обозначает требования к условиям реализации основных образовательных программ бакалавра и дается описание оценки качества подготовки выпускников [105].

Следующий документ, который был подвергнут анализу – учебный план. Нами был проанализирован учебный план 550700 по профилю – Педагогика и методика начального образования.

Рабочий учебный план – это основной документ распределения учебного времени, опирающийся на Государственный стандарт и определяющий весь процесс обучения. Если в Государственном стандарте указано лишь общее количество часов на определенный предмет, то в Учебном плане эти часы разбиты на аудиторные, семинарские часы, а также указан объем часов на самостоятельную работу студентов.

Структура анализируемого учебного плана выглядит следующим образом:

- указания профиля, шифра профиля, квалификации специалиста, нормативного срока обучения, формы обучения;
- графика учебного процесса (с указанием недель на экзаменационную сессию, на все виды практик, на госэкзамены, на каникулы);
- перечня предметов, необходимых для подготовки специалиста (с указанием объема часов, формой отчетности и распределением часов по семестрам;
- перечня всех видов практик (с указанием семестра и ее продолжительности);
- списка кафедр, на которых должна выполняться курсовая работа (с указанием семестра и объема часов).

Согласно действующему учебному плану по профилю 550700 «Педагогика и методика начального образования» из общего объема 9090 часов на методику преподавания предметов отведено 1740 часов (что составляет 19,1%). Из них аудиторных 870 часов, 870 часов на самостоятельную работу студента. За весь период обучения запланировано 3 (три) курсовые работы и три госэкзамена.

Важным нормативным документом являются типовые / рабочие программы.

Типовая программа состоит из:

- пояснительная записка;
- краткая аннотация тем, проводимых на лекционных курсах;
- темы семинарских и практических занятий, задачи, рассматриваемые в этих темах;
- список литературы по каждой теме.

Примерная структура рабочей программы в ТалГУ:

- титульный лист;
- пояснительная записка с определением целей и задач курса;

- таблицы расписания предмета по лекционным, практическим и лабораторным занятиям;
- вопросы модулей;
- перечень теоретических вопросов к модулям;
- список литературы.

В последние годы речь идет о разработке учебно-методических комплексов.

Учебно-методический комплекс дисциплины – стандартное название для совокупности учебно-методической документации, средств обучения и контроля, разрабатываемых в высшей школе для каждой дисциплины. УМК должен включать полную информацию, достаточную для прохождения дисциплины. Учебно-методические комплексы предназначены для обеспечения открытости образовательного процесса и должны быть доступны любому желающему [83].

Учебно-методические комплексы по отдельным дисциплинам составляют основную образовательную программу (ООП) специальности (направления подготовки).

Содержательные части образовательного стандарта учебной дисциплины:

- введение (выполняется при необходимости);
- наименование;
- область применения;
- нормативные ссылки;
- обозначения и сокращения (выполняется при необходимости);
- цели и задачи дисциплины;
- содержание дисциплины и условия ее реализации;
- рабочая программа дисциплины;
- виды и содержание занятий по дисциплине;
- формы и содержание текущей аттестации и итоговой оценки по дисциплине;

- учебно-методические материалы по дисциплине;
- специфические особенности преподавания дисциплины (при необходимости);
- лист согласования рабочей программы дисциплины;
- использование технических средств обучения и вычислительной техники. Программное обеспечение дисциплины;
- организация самостоятельной работы студентов по дисциплине;
- элементы научного поиска при изучении дисциплины;
- методические указания к лабораторному практикуму (выполняются при наличии в учебном плане);
- методические указания к курсовому проектированию (выполняются при наличии в учебном плане);
- варианты индивидуальных расчетных заданий и методические указания по их выполнению (выполняются при наличии в учебном плане);
- контролирующие материалы по дисциплине;
- тесты текущего контроля знаний по дисциплине;
- тесты итогового контроля знаний по дисциплине;
- тесты контроля остаточных знаний по дисциплине.

Типовые программы составляются в соответствии с учебным планом начальной школы. В соответствии с базовым учебным планом на 2016-2017 уч.гг. в начальной школе Кыргызстана в соответствии с образовательными областями включены ряд предметов, методика преподавания которых отражена в типовых программах. К примеру:

- типовая программа «Методика преподавания русского языка в начальной школе»;
- типовая программа «Методика преподавания кыргызского языка в начальной школе»;
- рабочая программа «Методика преподавания русского языка в начальной школе»;

- рабочая программа «Методика преподавания кыргызского языка в начальной школе»;

- типовая программа «Методика преподавания математики в начальной школе»;

- рабочая программа «Методика преподавания математики в начальной школе».

При их анализе использовались конкретные индикаторы. А именно, задавался вопрос, предоставляют ли типовые и рабочие программы студентам возможность:

1. Получать достаточные навыки планирования урока.
2. Видеть связь между целями в Госстандарте и планом урока.
3. Формировать цели урока: в виде ожидаемых результатов обучающихся, на основе Госстандарта.
4. Знать теории учения.
5. Учиться и практиковать методы, включая как традиционные, так и интерактивные (знать, в каких именно обстоятельствах они эффективны).
6. Учиться и применять навыки разработки заданий / постановке проблем / формулировки вопросов, которые требуют от учеников работать на различных уровнях (Таксономия Блума: понимания, применения, анализа, синтеза, оценки).
7. Учиться различным методам оценивания достижений учащихся и тому, когда их использование эффективно? (Так же, как использовать оценивание в суммативных и формативных целях).
8. Узнавать и применять техники использования данных оценивания для того, чтобы совершенствовать процесс обучения.
9. Уметь оценивать на основе критериев.
10. Учиться практическим приемам управления классом.

С учетом данных обозначенных критериев нами был проведен анализ типовых и рабочих программ.

Объем диссертации, ее цель и задачи не позволяют дать полный анализ всех программ. Покажем сказанное на примере программы «Методика преподавания русского языка в начальной школе».

1. Первый пункт анализа – навыки планирования урока. Данный курс начинается с пятого семестра. Всего – 300 часов. Из них 150 часов – аудиторных (80 часов – лекций, 70 практ.), 150 часов на СРС. Знания по планированию урока в начальной школе формируются на лекционных занятиях в конце первого модуля в содержании темы «Организационные формы учебной работы» 2 часа и в начале второго модуля при изучении темы «Планирование работы по русскому языку» (2 ч.). Кроме того, навыки планирования урока формируются на практических и лабораторных занятиях: студенты разрабатывают полные конспекты (или фрагменты) уроков по изучаемым разделам: обучение грамоте, анализ литературного текста, методика изучения фонетики и графики и т.д.

2. Связь между целями в Госстандарте и планом урока. В пределах данной дисциплины изучается тема «Содержание и требование программы по русскому языку для начальной школы».

3. Формирование целей урока: в виде ожидаемых результатов на основе Госстандарта.

В анализируемой программе при изучении темы «Организационные формы обучения» речь идет об основных трех целях урока в начальной школе (дидактические, воспитательные, развивающие).

4. Теории учения. В рабочей программе вопрос освещается при изучении темы: «Из истории МПРЯ в начальной школе». В пределах данной темы рассматриваются вопросы:

1. Характеристика методического наследия.
2. Современная методика обучения русскому языку.

Студент учится разрабатывать свою индивидуальную теорию учения на основе того, что он видит в классе. При анализе уроков учителей-наставников или таких же студентов-практикантов, некоторые студенты

обнаруживают аналитические способности, умения обобщать, делать выводы. Однако, это присуще небольшой части студентов. Вероятно, это зависит от личностных качеств студента, его желания учиться и овладеть профессией.

5. Методика преподавания, включая как традиционную, так и интерактивную. В рабочей программе указана тема: «МПРЯ как научная дисциплина», в содержании которой дается классификация традиционной и интерактивной методики. На практических и лабораторных занятиях студенты используют элементы как традиционной, так и интерактивной методики.

В обучении языку очень важны специфические методы обучения, связанные с содержанием языкового материала. В 1-м классе дети учатся элементарным навыкам чтения и письма. Студенты знакомятся с существующими методами обучения грамоте: аналитико-синтетический метод обучения грамоте Ушинского. Обсуждают, какой из методов, на их взгляд, эффективнее. Необходимо отметить, что современный метод обучения грамоте, по сути, является интерактивным и предполагает использование большого количества общеклассной и индивидуальной наглядности: фишек, схем, разрезной азбуки, картинок; работе в парах, группах.

Теоретическим вопросам методики уделено большое внимание, начиная из истории предмета.

6. Навыки разработки заданий / формулировки вопросов, которые требуют от учеников работать на различных уровнях (Таксономия Блума: понимания, применения, анализа, синтеза, оценки).

Методы оценивания достижений учащихся. В разделе III «Организационные формы учебной работы» указываются темы: «Место и роль опроса, его виды: индивидуальный, групповой, фронтальный, опрос по карточкам. Оценка знаний и практических умений учащихся, роль мотивировки оценок на уроке. Практическое занятие предусматривает

изучение норм оценки, умений и навыков по русскому языку. Студенты посещают школу и анализируют урок. Объем знаний, умений и навыков по русскому языку. Виды контроля (индивидуальный, фронтальный). Письменные работы. Требования к уровню знаний, умений и навыков младших школьников по годам обучения. Общая характеристика грамматического материала, учебно-методического комплекса по русскому языку для 1-4 классов».

7. Оценивание достижений учащихся. В данном документе указаны темы: «Оценка знаний и практических умений учащихся, роль мотивировки оценок на уроке», «Определение приемов опроса и формы учета и контроля знаний, умений, навыков учащихся на уроке».

8. Практические приемы управления классом. Вопрос освещен в содержании следующих тем: «Значение обратной связи в работе с классом», «Необходимость учета в процессе обучения русскому языку данных психологии о возрастных особенностях учащихся, мышления и речи детей», «Занимательность на уроках русского языка в начальных классах», «Игра, ее роль и методы игры», «Индивидуальный подход к младшим школьникам на уроке русского языка; учет индивидуальных возможностей учащихся», «Создание учебно-речевых ситуаций на уроках развития речи».

В обозначенном русле были проанализированы типовые и рабочие программы по другим дисциплинам, изучаемым будущими учителями начальной школы.

Согласно разработанным критериям был проделан анализ документов, относящихся непосредственно к учебному процессу. Особенностью анализируемых типовых программ является наличие не только основных блоков тем лекций, но и в них прописаны также темы и задания практических занятий.

В типовых и рабочих программах выделяется некоторое количество часов на обучение студентов планированию урока, формулировке целей

урока, разработке заданий и вопросов. Выработке необходимых навыков способствует содержание практических занятий.

Таким образом, проведенный нами анализ типовых и рабочих программ показал их определенную значимость в управлении качеством подготовки учителей для начальной школы, но в силу необходимости модернизации данной подготовки документация должна быть усовершенствована. Об этом речь пойдет в следующем разделе.

Помимо нормативной документации нами была проанализирована методическая литература, используемая преподавателями, а также литература, используемая студентами для самостоятельной работы.

Для анализа указанной литературы были выбраны следующие критерии:

- актуальность издания;
- наличие лично-ориентированной методологии;
- практическая направленность, связанность с потребностями школы.

Чтобы оценить имеющуюся учебную литературу по вышеобозначенным критериям, нами заполнялся чек лист, разработанный техническими экспертами проекта «Образовательные реформы в Центральной Азии» по каждому изданию.

Были выбраны те же индикаторы, что и для анализа типовых и рабочих программ:

1. Практическая направленность, связанность с потребностями школы.

Практические приемы управления классом.

2. Теории учения.
3. Интерактивные методы.
4. Наличие лично-ориентированной методологии.
5. Наличие материалов по оцениванию.
6. Навыки планирования урока.
7. Формирование целей урока.

8. Навыки разработки заданий, постановка проблем, формулировка вопросов, которые требуют от обучаемых работать на различных уровнях (понимание, применение, анализ, синтез, оценка).

Каждое издание оценивалось по пятибалльной шкале:

0 – материал отсутствует;

1- встречается лишь упоминание;

2 - есть немного материала, раскрывается недостаточно хорошо;

3 - есть некоторое количество материала, приведено детальное описание;

4 - вопрос раскрывается в полной мере, приведены примеры, советы по эффективному использованию.

Мы проанализировали также литературу для студентов, и данный анализ показал, что количество литературы для студентов несколько превышает количество литературы для преподавателей. Количество пособий и учебников на различных кафедрах отличается. На кафедрах используются как новейшие, так и старые издания.

Как и следовало ожидать, показатели по критериям, предлагаемым нашим проектом, у изданий разработанных недавно, были существенно выше, чем у изданий, разработанных в 1990-гг. и ранее. Практически вся литература получила высокие баллы по первым 2 критериям: «Практическая направленность, связанность с потребностями школы. Практические приемы управления классом» и «Теории учения».

При проведении модификации программ подготовки и особенно при разработке методических пособий для преподавателей необходимо учитывать результаты анализа литературы.

Процесс управления качеством подготовки учителей начальной школы предполагает анализ методов обучения, используемых преподавателями. С этой целью было проведено анкетирование в количестве 20 человек, работающих на педагогических факультетах КГУ им. И.Арабаева и ТалГУ.

1. Ответы на вопрос «Как часто вы используете интерактивные методы обучения во время проведения занятий?» выглядят следующим образом:

- а) никогда -
 - б) изредка 4
 - в) иногда 6
 - г) часто 7
- Не ответили 3

2. На вопрос «Какие интерактивные методы вы используете?» были получены следующие ответы: инсерт, диаграмма Венна, работа в группах, мозговой штурм, сноуборд-кроссворд, концентрические кружки, чтение с остановками, литературные кружки, эссе, кластер, синквейн, ролевые игры, беседы (эвристические), лекция-беседа, дидактические игры, знаю – хочу узнать – узнал. Методы, которые упоминались чаще всего – это: диаграмма Венна, работа в группах, мозговой штурм, кластер, синквейн, ролевые игры.

3. В ответ на вопрос «Какой материал, методические пособия вы используете для проведения занятий с использованием интерактивных методов обучения?» прозвучали следующие ответы:

- дидактические материалы;
- материалы различных семинаров;
- информация из интернета;
- журнал «Начальная школа»;
- Журнал «Перемена»;
- «Критическое мышление». Книга 1-8 (Пособия);
- Кут – Билим, Кут – Билим Сабак;
- Буйских, Задорожная «Критическое мышление»;
- Клустер Д. «Что такое критическое мышление?»;
- Торогельдиева, Аликова «Билим берүүнү модернизациялоо шартында»;
- Брудный А. «Развитие образования в Кыргызстане, проблемы и перспективы»;

- М.Эсенгулова «Сынчыл ойлорду жазуу»;
- Г.А.Касымова, К.Эсеналиева «Методические пособия».

4. На вопрос «Что, на ваш взгляд, необходимо изменить в вузе для повышения качества подготовки учителей начальной школы?» преподаватели предоставили следующие ответы:

- одной из проблем в программе подготовки является ее многопредметность. Необходимо сокращать количество предметов, а высвободившиеся часы использовать на более глубокое освоение наиболее важных предметов;
- привести учебные планы, стандарты в соответствие с требованиями времени;
- необходимо вводить больше предметов, освещающих современные методы обучения;
- необходимо создавать методические пособия для преподавателей;
- улучшить методы проведения занятий. При проведении занятий больше использовать интерактивные методы.

5. Ответ на вопрос «Какую информацию / тренинги Вы бы хотели получить для того, чтобы проводить занятия более эффективно?» преподаватели привели следующие ответы:

- тренинги по новым методам обучения (по интерактивным методам);
- тренинги по компьютерным технологиям (в т.ч., как использовать компьютерную технику при проведении уроков);
- тренинги по оцениванию качества обучения.

Мы попытались также выявить связь программ подготовки учителей начальных классов с потребностями начальной школы. С этой целью 70 учителям начальных классов ряда школ г.Таласа было предложено два следующих вопроса.

1. Какие трудности испытывает выпускник университета в первый год работы в вашей начальной школе? (Ответы приведены в порядке убывания,

начиная с самого важного и заканчивая ответами, которые были приведены реже всего).

а) Методика преподавания	19
б) Недостаточные теоретические знания	16
в) Планирование урока	16
г) Управление классом	14
д) Работа с родителями учеников	12
е) Психология ребенка	11
ж) Оценивание учащихся	11
з) Использование наглядных пособий	11
и) Создание среды обучения	10
к) Взаимодействие с коллективом	9
л) Ведение школьной документации	8
м) Индивидуальный подход к учащимся	5

2. Что, на Ваш взгляд, необходимо изменить в вузе для повышения качества подготовки учителей начальной школы? (Ответы приведены в порядке убывания, начиная с самого важного и заканчивая ответами, которые были приведены реже всего).

а) Больше практических занятий	20
б) Более углубленно изучать методику преподавания	17
в) Выделять больше часов на прохождение практики в школе	11
г) Уделять внимание качеству знаний	10
д) Уделять больше внимания теоретическим знаниям по предмету	7
е) Обучать студентов современной методике преподавания, новым технологиям обучения	7
ж) Изменить методику преподавания, использовать новейшие технологии при проведении обучения студентов*	7
з) Усилить связь со школой. Быть в курсе изменений в школе	5
и) Сопровождать теоретические знания с практикой	4
к) Хорошо организовывать практику	3

л) Больше внимания уделять изучению психологии ребенка 3

*Дополнение: Преподаватели считают, что предметы на занятиях для студентов должны преподноситься доступно, занятия должны проводиться интересно и не быть просто лекциями. Кроме приведенных выше ответов встречались также и другие комментарии. Так, например, преподаватели считают, что сейчас к студентам при учебе надо предъявлять требования, может быть даже жесткие; надо не только обучать студентов, но и воспитывать их; надо повысить ответственность студентов.

Таким образом, анализ современного состояния управления качеством подготовки учителей начальной школы показал наличие определенных наработок в данном направлении. Однако, необходимость совершенствования управления данным процессом предполагает, исходя из функций, принципов и задач управления, его дальнейшую модернизацию, нацеленную на повышение качества подготовки учителей начальной школы.

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

Изменения в социально-экономической и политической жизни Кыргызстана предъявляют новые требования к подготовке педагогических кадров, способных на высоком профессиональном уровне выполнять свои функциональные обязанности. В системе обучения педагогических кадров важное место занимает подготовка учителей начальной общей школы, имеющей целью формирование личности ребёнка, развитие его интеллектуальных способностей, создание прочных навыков, счета, чтения и письма на изучаемом языке, а также навыков общения на государственном и официальном языках (Закон КР «Об образовании», ст.16) [134].

Именно учитель начальной школы является носителем новой парадигмы образования, что повышает значимость управленческих аспектов его профессиональной подготовки.

Необходимость реализации обозначенной задачи потребовало разработки теоретических основ данной проблемы, подтвердивших значимость теории управления как базисной основы управления качеством подготовки учителей начальной школы.

Изучение теории управления, её содержательных особенностей, занимает значительное место в теории и практике современного менеджмента. Исследование показало, что управление – это сложное понятие, рассматриваемое и изучаемое с различных позиций и подходов. Управление – это также определенный вид профессиональной деятельности, направленный на подготовку высококвалифицированных педагогических кадров.

Исследование выявило, что в управленческой деятельности вуза по обеспечению качества подготовки учителей для начальной школы приоритетным направлением является управление качеством учебного процесса.

В системе управления учебным процессом исторически сложилось представление о нем как о целостной, целенаправленной социальной системе

со специфическими признаками, структурой и характеристиками. Но в широкой практике эти положения не получили должного развития из-за несовершенства нормативно-правового поля и недостаточного уровня цивилизованных методов менеджмента.

Разработка теоретических основ управления качеством подготовки учителей начальной школы позволило выявить сущностные характеристики содержания таких понятий как «управление», «качество», «управление качеством» в сущностной характеристике и определить основные функции и принципы данного процесса.

Таким образом, предпосылками управления качеством подготовки учителей начальных классов, выступают, в первую очередь, классические теории управления, раскрывающие методологические основы его организации. Данные основы, нашедшие свою попытку разработки в настоящем разделе, найдут свое продолжение в последующих разделах и будут рассмотрены через призму подготовки учителей начальных классов.

Интеграция в мировое образовательное пространство требует соответствия отечественной системы образования некоторым моделям качества по его обеспечению, которые признаны в мире и нашли своё отражение в межгосударственных стратегических документах, одним из которых основополагающим и для отечественной национальной системы явились Цели устойчивого развития. Таким образом, управление *качеством подготовки* учителей начальной школы базируется на критериях *качества содержания* основной образовательной программы, *качества реализуемых процессов, качества образовательных результатов*, реализуемых в вузе в контексте ЦУР 4 [395].

ГЛАВА II. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

2.1. Методологические подходы к управлению качеством подготовки учителей начальной школы

Управление качеством подготовки - это сложный и многогранный процесс, для исследования которого необходимо методологическое обоснование. Использование методологии в педагогических исследованиях – важнейший компонент исследования проблемы подготовки педагогических кадров в Кыргызстане.

Как известно, методология – это система принципов организации теоретического исследования, а также учение о методах исследования [351, с. 365]. Приведенное определение методологии, данное в философии, соотносится, с определением методологии в педагогике. Методология – это учение об исходных основаниях и методах исследования и практического преобразования действительности, об основах построения теоретической и практической деятельности [260, с. 43].

В связи с педагогической направленностью нашего исследования уместно говорить о методологии педагогики. Методология педагогики – это общее учение о педагогической и исследовательской деятельности, об исходных основаниях, способах развития и результатах педагогического поиска, наиболее общая система теоретических положений, принципов исследования, построения научного знания и практики [260, с. 43].

Таким образом, методология – это теория научно-познавательной деятельности, по изучению и разработке методов научного познания. Так как в процесс познания включены связи, отношения, свойства реальных объектов, методология определяет и объект исследования. В наших изысканиях объектом исследования выступает целостный педагогический процесс в вузе.

Методология рассматривает также свойства, особенности или стороны объекта исследования, которые выступают в качестве его предмета. В нашем

исследовании предметом является процесс управления качеством подготовки учителей начальной школы.

Методология выступает как учение о методах исследования. Известно, что каждое исследование состоит из трех компонентов: объекта познания, познающего субъекта и метода познания. Опираясь на методы, субъект исследует объект. Естественно, объем и глубина познания во многом зависит от выбора методов исследования. До сих пор нет четкого определения научного метода ввиду их множества и многообразия. В качестве рабочего определения мы принимаем следующее: научный метод – это совокупность способов, путей и процедур, направленные, обеспечивающих взаимодействие субъекта с исследуемым объектом для достижения исследовательской цели. Другими словами, научный метод представляет собой определенное познавательное средство. В методологии важную роль играют принципы и требования к проведению исследований. Мы согласны с О.А. Крысановой, что разница между принципом и требованием заключается в том, что принцип должен иметь методологически выверенное обоснование выражать способ достижения поставленных целей на основе учета объективных закономерностей и иметь более обобщенный характер. Принцип всегда обязателен. Требование уже может относиться к отдельной части педагогических ситуаций и не быть столь глубоко обоснованным в теоретическом плане как принцип. Требования вытекают, как правило, из того или иного принципа, но опора на них диктуется спецификой ситуации [180]. Мы выделяем следующие базовые принципы. Это, прежде всего, принцип объективности. Он позволяет получить объективные данные об исследуемом педагогическом явлении или педагогическом объекте. Другим методологическим принципом является, на наш взгляд, принцип сущностного анализа. Каждое изучаемое явление имеет общие и особенные черты. Соотнесение общего, особенного и единичного является сущностной характеристикой обозначенного принципа. Данный принцип дает возможность прогнозировать развитие педагогических явлений и процессов.

Для педагогических исследований, как известно, важен факт, что образовательно-воспитательные процессы протекают в динамических системах. Мы рассматривали систему как совокупность элементов, находящихся во взаимосвязи и взаимозависимости друг с другом. Выпадение хотя бы одного элемента разрушает всю систему.

Структуру системы составляют элементы (компоненты), которые можно классифицировать по различным признакам. Чаще всего, они выделяются по месту и функциям [150].

Так как речь в нашем исследовании идет о системе подготовки учителей начальной школы, нас интересует содержание понятия «Педагогическая система» [196]. Мы согласны с И.П. Подласым, что педагогическая система – это совокупность взаимосвязанных элементов, каждый из которых, в свою очередь, представляет собой достаточно сложное образование и может рассматриваться как самостоятельная единица [269]. Сказанное говорит о системном характере педагогических явлений, всего образовательного процесса в вузе, в рамках которого происходит подготовка учителей для начальной школы. Таким образом, речь идет о системном подходе к изучению педагогических явлений. Другими словами – это целостная совокупность всех факторов, направленных на достижение поставленных исследовательских целей. Это достаточно сложное образование, состоящее из элементов разного качества.

Традиционно считается, что педагогические системы могут подразделяться на малые, средние, большие и супербольшие. К малым системам мы относим отдельные аспекты системы обучения студентов. К системам средней значимости относятся системы учебного заведения в целом, его работы с коллективом студентов, преподавателей и т.д.

К большим системам относят системы образования района или города, области. Речь идет о больших социально-педагогических комплексах, к которым относятся школы и колледжи, учреждения культуры, сферы быта и т.д. У каждой системы свое назначение и, следовательно, свой набор

компонентов. Дидактическая природа педагогических явлений, их целостный характер, дают основание предполагать, что компоненты педагогической системы должны быть необходимыми и достаточными для оптимального функционирования. На этом основании вуз, как педагогическая система, представлен совокупностью системообразующих факторов, условий функционирования, структурных и функциональных компонентов.

Системообразующие факторы – это факторы целей и результатов, а также условиями функционирования. Структурные компоненты здесь – управляющие (педагогический коллектив) и управляемые (студенческий коллектив) системы; включающие в себя содержание, средства, формы и методы педагогической деятельности, а также функциональные компоненты с педагогическим анализом, целеполаганием и проектированием, организацией, контролем, регулированием. Сказанное позволяет нам рассматривать вуз как достаточно сложную педагогическую систему. Представление вуза как педагогической системы означает, направленной деятельности администрации, преподавателей и студентов на выработку целей и достижение положительных результатов, на создание условий для подготовки учителей начальных классов.

Важнейшим системообразующим фактором деятельности вуза является совместная цель администрации, коллектива педагогов и студентов. Исходя из цели нашего исследования, мы рассматриваем как одну из целей вуза (педагогической системы), компетентность его выпускников, как будущих учителей начальной школы. Так как подготовка учителей для начальных классов – это важная социально-педагогическая проблема, желательно, на наш взгляд, выделить условия функционирования педагогической системы. Под данными условиями мы понимаем обстоятельства, от которых зависит функционирование системы. Говоря о вузе как педагогической системе, мы можем назвать две группы условий: общие и специфические. К общим условиям традиционно относятся

социальные, экономические, культурные, национальные, географические условия. К специфическим – особенности социально-демографического состава студентов, местонахождение вуза, его материальная база и образовательные возможности.

Системообразующие факторы, социально-педагогические и временные условия определяют специфику взаимосвязи структурных компонентов.

Вуз как педагогическая система имеет в своем составе структурные компоненты, которые можно условно разделить на четыре уровня.

Первый уровень – ректор, Ученый совет, студенческий совет.

Второй уровень – заместители ректора (проректоры).

Третий уровень – преподаватели.

Четвертый уровень – студенты.

Схематично данную систему можно представить следующим образом (схема 2.1).

Естественно, что названная система нуждается в методологическом выверенном управлении, что говорит о системном характере педагогических явлений, всего образовательного процесса, в рамках которого должна осуществляться подготовка учителей начальных классов. Таким образом, речь идет, как было отмечено выше, о системном подходе к изучению педагогических явлений.

Системный подход позволяет рассматривать любой объект как систему во всех ее взаимосвязях и взаимопроникновениях [74;111].

Методологическая основа системного подхода заключается в том, что он рассматривает объект в целостности и взаимосвязи его элементов его изучения [351, с. 612]. Таким образом, сущность системного подхода заключается в том, что самостоятельные компоненты объекта рассматриваются в их взаимосвязи, в развитии и движении. Мы считаем, что системный подход позволяет выявить те интегративные системные свойства и качественные характеристики, которые отсутствуют у

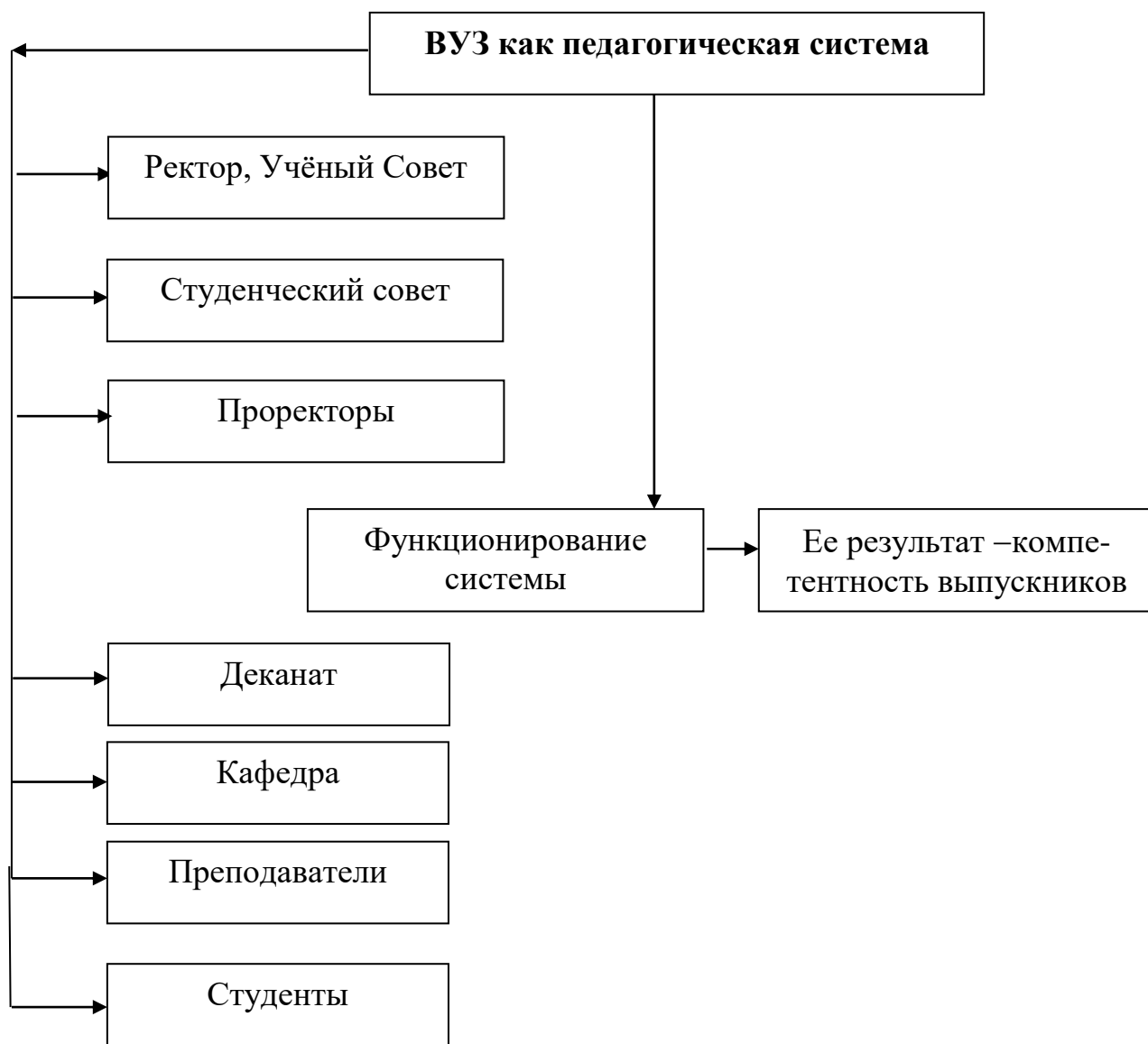


Схема 2.1. – Вуз как педагогическая система

составляющих систему элементов. Предметный, функциональный и исторический аспекты системного подхода требуют опоры на такие принципы исследования как принцип историзма, принцип конкретности, принцип учета всесторонних связей. Системный подход предполагает построение структурных и содержательных моделей, имитирующие системную составляющую исследуемых явлений, что позволяет получить знание о закономерностях их функционирования и принципах эффективной организации. Системный подход требует реализации педагогической теории, эксперимента и практики, которые иногда понимаются просто как некоторая линейная цепочка, отражающая естественное движение знания через

эксперимент к практической деятельности. Правильная интерпретация данного принципа показывает, что существуют определенные циклические связи между практикой и наукой. Педагогическая практика является действенным критерием истинности научной теории ее положений, которые разрабатываются в рамках и частично верифицируются экспериментом. Практика становится и источником новых фундаментальных проблем образования. Теория, следовательно, дает основу для грамотных практических решений, но глобальные проблемы, возникающие в образовательной практике, порождают новые вопросы, требующие фундаментальных теоретических исследований. Идеи системного подхода занимают ведущее место в самых различных областях науки. Данный подход нацелен на постоянный учет и использование в процессе познания и практической деятельности закономерных связей, присущих системам. Мы рассматриваем два диалектически противоположных процесса:

1) процесс анализа или дифференциации, выявления и изучения частей целого;

2) процесс синтеза, интеграции, данных частей.

Для системного подхода характерно целостное исследование совокупности объектов – как материальных, так и идеальных. При таком подходе выясняется, что их взаимосвязь приводит к возникновению новых интегративных свойств системы, которые отсутствуют у составляющих ее объектов [351;137].

Одной из важнейших черт системного научного познания в педагогических науках является тенденция к интеграции ранее обособленных друг от друга отраслей педагогической науки. Наука развивается в процессе повышения уровня обобщения знаний, и для педагогики в этой связи крайне важной становится проблема разработки идеи системного подхода. По мере развития педагогической науки происходит процесс ее углубления, дифференциации. Постоянно возникают и новые частные проблемы, становится более узкой специализация. Узкая специализация позволяет

подробно исследовать вопросы. Однако, по мере накопления знаний об объекте все труднее становится представить его в целом, возрастает опасность выхода отдельных разделов педагогики из-под влияния целого. Изучение педагогической литературы показывает, что в современных педагогических исследованиях преобладает в основном процесс анализа. Многие исследователи ограничиваются простым расчленением целостного педагогического процесса, не соблюдая требования к научному мышлению, предполагающему переход от анализа к синтезу. При этом не учитывается, что частными методами можно исследовать лишь частные проблемы. Для того, чтобы осуществлять целостный системный подход, необходимо соединить требования общенаучной методологии с методикой частного педагогического исследования. Исследование системного подхода как феномена социально-педагогической действительности базируется на реальных теоретических основаниях и практических предпосылках, нашедших отражение в трудах многих теоретиков и практиков педагогики. Появление идей системного понимания явлений педагогической действительности связано с именами таких западноевропейских ученых как Я.А. Коменский, Дж.Локк, И.Ф. Гербарт, А. Дистервег [287].

Современные ученые так же признают значимость системного подхода. Однако, до сих пор не выработан механизм активного применения системного подхода в исследованиях по педагогике. Системный подход, еще не стал методом построения теории; не всегда находит свое место в педагогической литературе. Мы согласны с Ф.Ф.Королевым, который отмечал недостаточность системного анализа в педагогических исследованиях [174].

Данное положение дел приводит к механическому переносу системного подхода к исследованию отдельных фактов не представляющих собой определенную систему, что приводит к недостаточно обоснованным выводами заключениям. Но мы считаем, что методологически выверенное применение системного подхода приводит к значительным результатам в

учебно-воспитательном процессе. Поэтому возможности системного подхода в педагогических исследованиях до конца не исчерпаны и не выявлены. Мы согласны с рядом российских ученых (Ю.К.Бабанский, М.А.Данилов) раскрывающих методологический потенциал системного подхода и отождествляющих его с определенной целостностью педагогического процесса [42;113].

Данные разночтения обуславливаются в определенной мере недостаточной разработкой методологических функций системного подхода, как к фундаментальным теоретическим проблемам педагогики, так и к частным проблемам. Поставленные в «Концепции и стратегии развития образования Кыргызской Республики на 2012-2020-гг.» задачи образования молодежи диктуют необходимость выявить, развить и реализовать неиспользованные возможности системного подхода к научным основам построения теории системы подготовки учителя начальной школы, которая описывала бы процесс управления данной подготовкой и ее качественных показателей [169]. В вузах Кыргызской Республики в течение определенного периода сложилась определенная система управления качеством подготовки учителей начальной школы. Поэтому применение системного подхода в нашем исследовании как методологической основы является вполне объяснимым и закономерным.

Применение системного подхода как одного из способов решения проблемы управления качеством подготовки учителей начальных классов дополняется компетентностным подходом.

В настоящее время в педагогике происходит замена парадигмы человека знающего, (т.е. человека, вооруженного системой знаний, умений и навыков) на парадигму «человека, подготовленного к жизнедеятельности», т.е. человека, способного активно и творчески мыслить и действовать, саморазвиваться, интеллектуально, нравственно и физически самосовершенствоваться. Соответственно, и «человек образованный» с этой

точки зрения – это вовсе не «человек обученный», (то есть не человек, которому учебным образом транслирована та или иная порция знаний, умений и навыков), а человек, состоявшийся как личность и способный к дальнейшему саморазвитию и самосовершенствованию. Отсюда и новые подходы к осуществлению педагогических исследований, важное место среди которых в последние годы начал занимать компетентностный подход.

Компетентностный подход как фактор повышения качества подготовки учителей для начальной школы актуализирует проблему управления качеством данной подготовки, развития и совершенствования профессиональной компетентности педагогических кадров [164;182].

Компетентностный подход является в настоящее время предметом научных интересов многих ученых [207]. Интерес к данному методологическому подходу объясняется потребностью общества в реформировании системы образования, к поиску новых подходов к решению проблемы подготовки педагогических кадров в республике. Компетентностный подход позволял определить показатели результативности педагогического образования путем сформированности определенных компетенций (базовых и специальных). В республике был принят целый ряд постановлений, определяющих на уровне государства компетентностный вектор развития системы образования, в том числе педагогического. Среди таких документов целесообразно назвать, в первую очередь, «Стратегию развития образования в Кыргызской Республике на 2012-2020 гг.», предопределивший компетентностный подход в определении качества образования [169].

Оживилась проектная деятельность в данном направлении, руководимая и финансируемая такими международными организациями как ЮНИСЕФ, ЮСАИД, Всемирный банк, Азиатский банк развития и т.д. Так, к примеру, проект Tuning «Настройка образовательных структур в Европе» одним из первых в республике осуществил классификацию компетенций и разработал модель выпускника вуза на компетентностной основе. В

современной педагогической науке проблема компетентного подхода в педагогике рассматривается, как правило, в следующих позициях: требования к специалисту и разработка государственных образовательных стандартов.

С позиций компетентного подхода можно рассмотреть следующие моменты. Мы считаем, что компетентный подход может предусматривать соединение в единое целое образовательного процесса и его результата как личностного становления будущего учителя начальной школы, его отношения к будущей профессиональной деятельности.

Мы согласны с теми исследователями, которые определяют различия между компетентным и знаниевым подходами в подготовке педагогических кадров. Отличительные особенности компетентного подхода заключаются, на наш взгляд, в следующем:

- соответствие целей – компетентный подход позволяет готовить будущих учителей начальной школы к профессиональной адаптации, к выбору адекватной профессиональной позиции, применению полученных знаний на практике;

- направленность – это соединение теоретической и эмпирической составляющих педагогического образования;

- интегративность – это методологически выверенное объединение не только знаниевой составляющей выпускника педагогического вуза, но и его способностей, а также личностных качеств.

Отсюда основная идея компетентного подхода – развивать у будущих учителей начальной школы способность и готовность выполнять свои профессиональные обязанности на высоком уровне в различных социально-экономических условиях.

В нашем исследовании целесообразность применения компетентного подхода обусловлена, с одной стороны, нехваткой учителей начальной школы, с другой – достаточно низким уровнем качества их подготовки.

Компетентностный подход предполагает значимость результатов образования не только в рамках системы образования, но и за ее пределами, позволяя включить в образовательную траекторию практико-ориентированную подготовку учителя начальной школы, без чего он не может состояться как профессионал. Развитие способностей применять полученные знания на практике – важная составляющая компетентностного подхода.

Потребность общества в учителях начальной школы эффективно действовать не только в рамках учебных задач, но и за их пределами, актуализирует необходимость поиска новых подходов к решению данной проблемы, что и обусловило исследование и включение в систему решения исследовательских задач компетентностного подхода.

Компетентностный подход к управлению качеством подготовки учителей для начальной школы потребовал выбора позиции в понимании понятий «компетентность» и «компетенция», т.к. и то и другое понятие в течение длительного времени вплоть до сегодняшнего дня трактуется по-разному.

Компетенция – это знания + умения + опыт + способность решать практические задачи в различных сферах жизни и деятельности на базе теоретических знаний и практического опыта [278].

Компетенция – это совокупность взаимосвязанных качеств личности, ее способностей, ее знаний, способов деятельности, относящихся к определенному кругу предметов или процессов и необходимых, чтобы продуктивно действовать по отношению к ним [358, с.60].

Наряду с понятием «компетенция» в научно-педагогической литературе используется категория «компетентность». Компетентность – это способность к осуществлению практических деятельностей, требующих наличия понятийной системы и, следовательно, соответствующего типа мышления, позволяющего оперативно решать возникающие проблемы и задачи [221;73].

Компетентность – это овладение личностью определенной компетенцией, показывающее его личностное отношение к ней и к будущей профессиональной деятельности.

Учитывая некоторую сложность определения категориального аппарата компетентностного подхода, наличия разных определений, понятий «компетенция» и «компетентность» мы останавливаемся на следующих определениях.

Компетентность – это способность осуществлять деятельность с качеством, обеспечивающим достижение целей, получение результатов. Компетенция – это способность выполнять действие с качеством, соответствующим стандартам и общественным ожиданиям. Мы учитываем, что и компетенция, и компетентность основываются на знаниях, умениях, навыках и способностях, но и компетентность включает еще и отношение к результатам, субъекту, объекту, процессу деятельности и орудиям труда. В изучаемом контексте имеет значение рассмотрение вопроса о классификации компетенций. Но, говоря о качестве подготовки учителей начальной школы, мы ориентируемся на те традиционные варианты и ту классификацию компетенций, которые обозначены в государственных образовательных стандартах и на формирование которых мы ориентируемся как на результат данной подготовки. Об этом речь пойдет в последующих разделах.

Отмечая важность компетентностного подхода в решении задач управления качеством подготовки учителей начальной школы, мы обращаем внимание на следующие сущностные его характеристики, позволяющие сделать наше исследование более эффективным:

- оптимальное использование способностей личности будущего учителя начальной школы, позволяющее плодотворно и креативно осуществлять деятельность учителя начальной школы:

- овладение способностями, необходимыми для работы в начальной школе при определенной самостоятельности в решении задач профессионального характера;

- богатства социальных связей, активное сотрудничество и взаимодействие с коллегами;

- оптимальное сочетание знаний, способностей, личностных качеств, необходимых для профессиональной деятельности в современной начальной школе;

- способность осуществлять полноценно профессиональную деятельность в широком смысле этого слова с высоким уровнем саморефлексии;

- обладание динамичностью, мобильностью, способностью адаптироваться к различным условиям социальной среды.

Вместе с тем, мы считаем, что есть ряд проблем в системе управления качеством подготовки учителей начальной школы на основе компетентностного подхода. Когда в целом не затрагиваются основные сущностные характеристики компетентностного подхода, но влияют на формат его применения. Мы согласны с А.Г.Бермусом, который выделяет следующие проблемы: проблемы учебников, созданных на основе компетентностного подхода, проблемы государственных стандартов, создаваемых на основе компетентностного подхода и др. [67]. Мы считаем необходимым добавить к данному перечню проблему измерения уровня сформированности компетенций, разработки соответствующего инструментария. Очень важна, на наш взгляд, проблема организации стажерства выпускников, позволяющий отследить сформированность общих и специальных компетенций в реальных условиях профессиональной деятельности.

Сказанное позволяет нам выделить определенные условия эффективного использования компетентностного подхода. К ним мы считаем необходимым отнести следующие:

- активизация самостоятельной познавательной деятельности студентов, возможность использования технологий, направленных на оптимизацию обозначенной деятельности;

- использование различных форм учебной деятельности (индивидуальной, групповой, коллективной), презентация полученных результатов;

- учет субъективного жизненного и учебного опыта студентов при выборе траектории обучения;

- целенаправленное развитие саморефлексии, способности самостоятельно анализировать свои пробелы и достижения.

Данные методы и технологии ориентированы на формирование деятельностной части компетенций, обеспечивающих, в первую очередь, саморазвитие и саморефлексию будущего учителя начальной школы. Компетентностный подход вносит инновационный вектор развития в управление качеством подготовки учителей начальной школы. Сказанное касается, в первую очередь, методического обеспечения образовательного процесса в вузе, обновления содержания педагогического образования, модернизации структуры, технологизации учебного процесса. При этом мы понимаем, что инновации в образовании – это не результат применения новых образовательных технологий, а результат стратегического развития системы образования, которое прошло путь от знаний, умений и навыков до сформированности компетенций к результату подготовки педагогических кадров для начальной школы.

Как было отмечено выше, проблема компетентности современного педагога, в том числе учителя начальной школы, стала исследоваться относительно недавно. Её сущностные характеристики определялись на основе противоречия между возрастающей потребностью в оценке качества подготовки педагогических кадров для начальной школы и недостаточной разработанностью критериальных показателей результативности данной подготовки. Первые подходы к разрешению данного противоречия были намечены в 50-60-е гг. XX века зарубежными учеными. Однако, результаты данных исследований в определенной мере устарели, и современная педагогическая наука не всегда может их рассматривать как основной вектор

решения проблем педагогического образования. Попытки определения понятия «качество образования» предпринимались и в советский период времени в педагогической деятельности, в основе которой лежала классическая теория познания. Как известно, ее основными сущностными характеристиками были объективность, абсолютность, линейность, законченность и другие параметры. Мы согласны с С.В.Кульневичем, который обозначил принципы, характеризующие качество подготовки учителя, его профессиональную пригодность [184]. Среди данных принципов целесообразно, на наш взгляд, обозначить следующие. Принцип рационализма, позволяющий человеку познать ценности жизни, в том числе, ценности своей профессиональной педагогической деятельности. Принцип детерминизма отражает зависимость человека от многих объективных условий, что не всегда позволяет ему быть свободным и самостоятельным. Принцип редуцирования, позволяющий сводить жизнедеятельность человека к набору функций, т.е. видов действий, в том числе, профессиональных, которые он должен выполнить. В целом, если рассматривать методологию образования, то к ней могут подойти принципы классического материализма. Они позволяли рассматривать и выстраивать получаемые студентами знания в контексте совершенствования содержания педагогического образования и учебного процесса, с ориентацией на будущую профессиональную деятельность. Данные характеристики содержания знаний требовали и понимания средств их трансляции. Они предполагали умение преподавателя организовать изучение, закрепление и воспроизведение получаемых знаний. Отсюда сформировались и основные требования к качеству профессиональной деятельности учителя начальной школы: научить учащихся воспроизводить полученные знания.

Данное требование нашло отражение в профессиограммах учителя, которые активно разрабатывались в 60-80 гг. прошлого века (О.А.Абдулина, Ф.Н.Гоноболин и др.). Данные профессиограммы были разработаны по образцу требований к представителям разных профессий [6;104;

194;133]. Данная установка препятствовала развитию ценных в настоящее время таких личностных качеств современного учителя начальной школы, как инициативность, креативность, самостоятельность и т.д. Смена методологической парадигмы качества образования, происшедшая в 90-е гг. прошлого столетия, дала возможность обратиться к компетентностному подходу, позволяющему управлять качеством педагогического образования. В научно-педагогической литературе можно встретить определения профессиональных (профессионально-ориентированных); общих (ключевых, базовых, универсальных, транспредметных, мега-профессиональных и т.д.); академических и других компетенций. Если предметные компетенции опираются на специфические атрибуты области обучения, то базовые (ключевые и т.д.) определяют атрибуты, которые приобретаются во всех типах образовательной практики: формальной и неформальной [40].

Как было отмечено выше, классификацию компетенций осуществляли различные ученые. Одним из первых набор компетенций осуществил А.В.Хуторской, который условно разделил их на четыре группы:

- 1) как средство мировоззренческой ориентировки (ценностно-смысловая компетенция);
- 2) как знания и умения в определенной форме (учебно-познавательные, социально-коммуникативные компетенции);
- 3) круг вопросов, по которым студент или педагог должны быть осведомленными (информационные компетенции);
- 4) как основание для освоения способов саморазвития [358].

В Кыргызстане также целый ряд ученых занялись вопросами классификации компетенций и внедрения компетентностного подхода в подготовку учительских кадров (Н.А.Асипова, К.Д.Добаев, А.М.Мамытов, А.К.Наркозиев и др.) [256;122;203;227]. В наборе компетенций, представленных вышеназванными учеными, были определены ориентиры качества педагогического образования.

Так, к примеру, Е.В.Бондаревская определила содержание ключевых

компетенций, выделив при этом когнитивный, деятельностный и личностный компоненты. Мы солидарны с Е.В.Бондаревской, что когнитивный компонент отражает в содержании образования знания, характеризующие человека, в том числе педагога как компетентную личность в решении жизненных, познавательных и учебных задач. Деятельностный компонент нацелен на выработку умений, необходимых для самореализации личности в любой сфере деятельности. Это – умение изучать и использовать опыт, способность решать проблемы, организовывать свою жизнедеятельность, заниматься самообразованием, организовывать взаимосвязь прошлых и настоящих событий, способность развивать критическое мышление, умение участвовать в дискуссиях, отстаивать собственное мнение и т.д. Личностный компонент компетенций связан, прежде всего, с гуманизацией образования. Мы поддерживаем мнение Е.В.Бондаревской, что внутренней основой такой личности является субъектно-ценностные свойства, определяющие уровень ее внутренней свободы, человеколюбия и духовности [81].

Выводя сказанное на траекторию качества педагогического образования, мы можем данное качество условно разделить на три составляющих, определяющих качество изучаемых знаний. Это духовно-нравственная, гражданская и индивидуальная зрелость личности педагога начальной школы. Духовно-нравственная составляющая характеризует будущего учителя начальной школы как субъекта культуры, формирует его духовность и культурную идентичность. Гражданская составляющая показывает будущего учителя как зрелую в гражданском отношении личность, имеющую свою мировоззренческую позицию, выполняющую свои гражданские права и обязанности. Индивидуально-личностная зрелость педагога объединяет в себе качества, характеризующие будущего педагога как субъекта организации своей жизнедеятельности, способность к социализации, к адаптации к новым условиям и т.д.

Конкретизируя содержание ключевых компетенций, мы также обращаем внимание на определения, описывающие личность педагога как субъекта высоконравственной деятельности и индивидуального сознания, активно проявляющую свою индивидуальность и самостоятельность. Настоящему педагогу свойственно утверждать себя в своей профессиональной деятельности.

Таким образом, подводя итог сказанному, можно сделать следующий вывод: содержание рассмотренных ключевых компетенций, определяющих качество подготовки учителя начальной школы, как имеющую личностный смысл систему знаний, умений, способностей должно выстраиваться на основе объединения всех вышеобозначенных компонентов.

В современных условиях возникает необходимость понимания качества подготовки учителей начальной школы, как перехода от традиционного способа и поиску смысла обучения (трансляция знаний) к взаимодействию с преподавателем, поиску смысла данных знаний и ценностей. Это является возможным при обновлении содержания знаний и при ознакомлении будущих учителей с данным содержанием. Таким образом, ключевые компетенции становятся средством лично значимых целей и смыслов подготовки будущего учителя начальной школы к будущей профессиональной деятельности.

В соответствии с Государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования (550000 – педагогическое направление, профидь ПиМНО) будущий учитель начальной школы должен овладеть следующими компетенциями:

- а) универсальными: общенаучными; инструментальными; социально-личностными и общекультурными;
- б) профессиональными: общепрофессиональными.

В Госстандарте обозначены и специальные компетенции по профилю «ПиМНО», отражено их содержание, а именно: учитель начальной школы:

-умеет создавать и поддерживать благоприятную образовательную среду, способствующую достижению целей обучения/учения, воспитания и развития детей начальных классов;

-владеет теоретическими знаниями и практическими навыками для организации и осуществления учебного процесса в начальной школе;

- согласно требованиям куррикулума, государственного стандарта начальной школы для достижения цели может использовать разные пути, средства, методы обучения при преподавании предметов начальной школы;

- знает и умеет использовать эффективные способы обучения грамоте, письму, развития словарного запаса, связной речи и логического мышления в начальной школе;

- в целях улучшения интересов и учебных достижений учеников усваивает новые технологии образования и использует их в процессе обучения в начальной школе;

- знает и умеет осуществлять анализ, контроль и оценивание учебных достижений учеников начальных классов, учитывая их индивидуальные особенности;

-организовывает по предметам начальной школы различные формы внеклассных работ с учетом познавательных интересов учеников;

-усиливает программу подготовительных курсов начальной школы и согласно требованиям умеет осуществить дошкольную подготовку;

- способен самостоятельно подобрать и разработать наглядный дидактический материал для каждого класса начальной школы и целесообразно использовать его в учебно-воспитательном процессе;

- понимает необходимость предметов, включенных в программу начальной школы для развития у ученика мелкой моторики, здоровья, эстетического и нравственного воспитания и по мере необходимости приобретая дополнительные навыки, организовывает учебные предметы;

- овладеет теорией и методикой работы с детьми с ограниченными возможностями и организывает инклюзивное образование в начальной школе;

- способен использовать в учебно-воспитательной деятельности основные методы научного исследования;

- готов использовать систематизированные теоретические и практические знания для определения и решения исследовательских задач в области начального образования;

- способен проектировать курсовые и дипломные проекты с учетом задач воспитания и развития личности, особенностей образовательного процесса начальной школы;

- способен анализировать собственную деятельность с целью ее совершенствования и повышения квалификации [105].

Естественно, что формирование обозначенных компетенций должно стать результатом управления качеством подготовки учителей начальной школы. Как было отмечено выше, данное управление осуществляется как на уровне управления персоналом (членами кафедры), так и на уровне управления образовательным процессом.

Профессиональная подготовка будущих учителей начальной школы зависит от оптимизации обучения с целесообразным построением учебного процесса и от правильного отбора учебного материала. Имеется также в виду необходимость создания благоприятных условий для обучения и формирования у будущих учителей начальных классов установки на опору на новые подходы к процессу обучения, готовность принимать решения и нести ответственность за их реализацию.

Названные объективные факты в определенной мере вынуждают высшую школу воспитывать принципиально новое поколение студентов, будущих учителей начальной школы, которые компетентны и личностно-ориентированы на будущую профессиональную деятельность. Они самостоятельно вступают в профессиональную жизнь и легко адаптируются

к постоянно меняющимся социально-экономическим условиям. Как отмечают ученые (педагоги и психологи В.А.Болотов, И.А.Зимняя, Н.Д.Никандров, Д.И.Фельдштейн и др.), выпускники педвузов вступают в самостоятельную профессиональную деятельность с уже сложившимся творческим и социально-личностным потенциалом [79; 135; 232;349].

Анализ педагогической, психологической и философской литературы показывает будущих педагогов как носителей творческих инновационных процессов, обладающих комплексом компетенций, необходимых для успешного выполнения профессиональной деятельности.

Методология управления качеством подготовки учителей начальной школы предполагает определение соответствующей цели. Цель, по мнению Ю.Г.Татура, является системообразующим элементом образовательного процесса. Важнейшей характеристикой целей образовательного процесса является их адекватность, т.е. соответствие потребностям общественного развития [332, с. 22]. Мы согласны с Ю.Г.Татуром, что в практике работы современного вуза в качестве нормативно-педагогических и правовых документов, фиксирующих цели образовательного процесса, используются образовательные программы и программы учебных дисциплин, закрепленные за кафедрами. Отсюда целесообразность рассмотрения следующей четырехступенчатой иерархии целей:

- масштабные цели образования на уровне всей системы образования, в нашем случае педагогов;
- цели подготовки бакалавров на уровне педагогов высшей школы;
- цели подготовки бакалавра по конкретному профилю на уровне конкретной высшей школы;
- цели подготовки по учебной дисциплине [332, с. 25].

При этом возникает необходимость не только определения уровня целей, но и степени обязательности их достижения субъектами образовательного процесса (цели-нормы). Данные цели должны быть достигнуты, т.е. каждый выпускник вуза должен обладать конкретными

знаниями, умениями и компетенциями. Говоря об управлении качеством подготовки учителей начальных классов, мы, естественно, в первую очередь, будем ориентироваться на нормативные цели, заложенные в государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования.

Отражением целей в предметном поле является содержание образовательного процесса. Содержание образовательного процесса в своей базовой части представляет собой специально отобранную и признанную государством систему знаний и социального опыта будущих учителей, предлагаемую для усвоения. Основным субъектом здесь выступает студент, стремящийся реализовать себя в педагогической деятельности, в нашем исследовании, в сфере деятельности учителя начальной школы. Именно студент сам выбирает свою образовательную программу, придавая общим целям развития личности профессиональную направленность. Можно отметить, что, если цели обучения определены, (а в нашем случае – это качество подготовки учителей начальной школы), отбор содержания образовательного процесса приобретает объективную основу, нашедшую отражение в Государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования .

Говоря об управлении качеством подготовки учителей для начальной школы, мы можем предъявить к содержанию образования следующие требования:

-содержание образовательного процесса должно соответствовать поставленным целям;

-содержание образовательного процесса должно соответствовать психолого-педагогическим и общепедагогическим требованиям, обеспечивающим его реализуемость.

На наш взгляд, обозначенное в Госстандарте содержание образовательного процесса по профилю «ПиМНО» соответствуют тем

критериям отбора содержания образования, которые были обозначены в свое время Ю.К. Бабанским, а именно:

- отражение в содержании образования ценностных потребностей общества;

- высокая научная и практическая значимость отбираемого содержания образования;

- соответствие содержания образования индивидуальным и возрастным обучающимся;

- соответствие объема учебного материала времени, отводимого на его изучение;

- изучение и анализ международного опыта построения содержания образования;

- соответствие содержания образования возможностям учебно-методического обеспечения и методической базы учебного заведения [42].

Обозначенные позиции предъявляют серьезные требования к нормативной документации, отражающей содержание образования. (Речь об этом пойдет в последующих разделах). Учеными педагогами доказано, что профессиональная подготовка учителей начальной школы тесно связана с процессами с использованием внутренних резервов процесса обучения в вузе, а именно – с процессами оптимизации и интенсификации. Мы считаем, что интенсификация процесса обучения – это не просто улучшение практики обучения, а научный поиск наиболее совершенной в современных условиях системы обучения, приводящей в короткие сроки и при наименьших затратах сил и времени к значимым результатам [41;303]. Отсюда необходимость поиска механизма совершенствования подготовки учителей начальной школы с учетом запросов личности общества в целом. В связи с сказанным наблюдается многоуровневость и многоступенчатость высшего образования, дающие возможности будущему учителю личностного, профессионального и социального роста. Сказанное позволяет говорить о необходимости высоких требований не только к профессиональной подготовке учителя начальной

школы, но и к формированию профессионально и социально значимых личностных качеств.

Сказанное предопределяет необходимость применения компетентностного и личностно-ориентированного подходов к подготовке учителей начальной школы, а также их интегрированность и взаимосвязь, с одной стороны, необходима профессиональная компетентность будущего учителя начальной школы, а с другой – профессионально значимые характеристики выпускника вуза.

Таким образом, управление качеством подготовки учителей начальной школы предполагает оптимизацию процесса обучения в вузе, позволяющей целесообразное построение процесса обучения, методически выверенный отбор учебного материала, и активизацию, нацеленную на создание благоприятных условий обучения. Речь также должна идти об установке будущих учителей начальной школы на освоение и применение новых подходов (в частности, компетентностного) к организации и осуществлению учебного процесса в начальной школе.

Эта объективная данность ставит высшую школу перед необходимостью готовить принципиально новое поколение учителей начальной школы: компетентных и личностно-развитых профессионалов, способных самостоятельно, инициативно и творчески вступать в профессиональную жизнь и деятельность. Таким образом, личностное развитие будущего учителя начальной школы, лежащее в основе его компетентности, является объективно необходимой целью управления качеством подготовки учителей начальной школы.

Сказанное реализуется через образовательные технологии, под которыми понимаются:

- 1) системный метод воспроизведения педагогического процесса на основе апробированных и логически выстроенных процедур обучения и воспитания, оптимизирующих образовательный процесс, с определенной

степенью вероятности обеспечивающих получение планируемых результатов;

2) совокупность знаний о способах и средствах осуществления тех или иных процессов [315, с.29].

Как известно, главным признаком любой технологии является ее действенность. Действенность разработанной и примененной технологии как совокупности действий имеет специфические специально-антропологические, стратегические, логические, инструментальные предпосылки и основана на свойстве, которое можно обозначить как способность субъекта образовательного процесса эффективно (с наилучшими результатами и минимальными затратами времени и ресурсов) производить запланированные изменения и действия в соответствии с поставленной целью и решаемыми задачами. В связи со сказанным феномен технологичности в деятельности субъекта - это эффект «попадания» в поле действия закономерностей достижения поставленной цели, и он проявляется в реализуемой последовательности осуществления действий, что имеет непосредственное отношение к управлению качеством обучения будущих учителей начальной школы. Считая, что управление качеством подготовки учителей для начальной школы предполагает оптимально организованную технологизацию процесса обучения студентов, мы поддерживаем позицию Н.В. Бондаревской, что к технологиям должны предъявляться следующие требования. Концептуальность – опора на научную теорию, представляющая собой философское, психологическое, дидактическое и социально-педагогическое обоснование способов достижения образовательной цели.

Системность – логика процесса достижения цели, взаимосвязь и взаимообусловленность его элементов, обеспечение целостности и цикличности действий. Управляемость – возможность проектирования и контролирования. Воспроизведение системы действий – возможность применения технологий другими субъектами образовательного процесса в

других однотипных условиях учебных организаций или образовательной среды [80;81].

Управление качеством подготовки учителей начальной школы представляет собой методологически выверенную и концептуально обоснованную деятельность, нацеленную на конкретный результат. Поэтому целесообразно говорить о деятельностном подходе. Опора на деятельностный подход в нашем исследовании представляется нам достаточно правомерной, т.к. деятельность, объединяющая целый ряд людей, отвечающих за качество подготовки учителей начальной школы, требует управления и принятия управленческих решений. Тем более, что речь идет о педагогическом процессе, где участвуют и осуществляют деятельность множество субъектов.

Таким образом, в основе управления качеством подготовки учителей начальной школы лежит управление педагогическим процессом, как взаимодействием преподавателей и студентов, направленном на достижение социально-значимой цели: качества подготовки специалистов – учителей начальной школы.

Теория деятельности, которую связывают с именем А.Н.Леонтьева, опирается на идею о том, что человека лучше всего можно понять по его деятельности, как и какие ставит он цели, каков он в процессе деятельности, каковы результаты его усилий [190]. Для управления качеством подготовки учителей начальной школы важным является положение о том, что деятельность рассматривается, в первую очередь, как целенаправленная активность. При этом единицей деятельности является действие – процесс, направленный на реализацию цели – качественную подготовку учителей начальной школы.

Суть деятельностного подхода заключается не только в деятельности как таковой, а в управлении деятельностью, что предполагает использование таких форм, приемов и методов управленческой деятельности, в результате

которых формируется личность будущего учителя, настроенная на выполнение определенных качественных профессиональных действий. Другими словами – это учитель, способный превращать собственную жизненную деятельность в предмет практического преобразования оценивать себя как педагога, выбирать способы своей деятельности, контролировать ее ход и результаты.

Деятельностный подход в своей преимущественной ориентации на управление качеством подготовки учителей начальной школы способствует повышению эффективности данной подготовки, формированию обозначенных в Госстандарте компетенций учителя начальной школы, как ключевых, так и специальных, поскольку исходит из представлений о единстве личности и деятельности. Данное единство проявляется в том, что деятельность студента как будущего учителя начальных классов в ее многообразных формах непосредственно и опосредствованно влияет на изменения в качестве данной подготовки; личность же будущего учителя начальной школы делает выбор адекватных видов и форм деятельности, удовлетворяющих потребности общества в качественной подготовке учителя начальной школы.

Анализ реальной практики показывает, что зачастую подготовка учителей начальной школы в сегодняшнем ее виде не в полной мере ориентирована на формирование компетенций по осуществлению педагогической деятельности, т.е. на обучение будущих педагогов целеполаганию, проектированию, организации, стимулированию, контролю и самоконтролю, т.е. тем структурным компонентам, из которых состоит педагогическая деятельность. Деятельностный подход, имея определенные проблемные зоны, тем не менее помогает нивелировать данные недостатки путем управленческой деятельности качеством подготовки учителей начальной школы. Итак, резюмируя вышеизложенное, констатируем, что в

педагогической науке и практике понятие «методологический подход» используется как совокупность идей и методов, лежащих в основе решения проблемы. Определяя методологическую основу нашего исследования, мы выделили три подхода: системный, компетентностный и деятельностный. Системный подход является одной из методологических составляющих исследования любых систем управления. При этом исследуемый нами объект – целостный педагогический процесс – рассматривается как достаточно сложная разноплановая система с целенаправленным действием. Системный подход к управлению качеством подготовки учителей начальной школы означает, что самостоятельные компоненты педагогической системы рассматриваются во взаимосвязи с другими ее элементами: целями управления, взаимодействием «преподаватель-студент» как субъектов образовательного процесса, образовательные технологии и т.д. В нашем исследовании системный подход представлен совокупностью самостоятельных, находящихся во взаимосвязи компонентов педагогического процесса – методологического, содержательного, операционно-деятельностного, обеспечивающих формирование обозначенных в нашем исследовании образовательных результатов.

Компетентностный подход означает, что выпускник вуза, как будущий учитель начальных классов, овладевает профессионально значимыми компетенциями, нацеленные на реализацию целей подготовки учителей начальной школы.

Компетентностный подход не отрицает традиционный знаниевый подход, а углубляет и расширяет его, поскольку наряду с традиционными ЗУНами развивает у студентов способности, востребованные современной начальной школой. Компетентностный подход, будучи ориентированным на новое видение целей и оценку качества подготовки учителей начальной школы предъявляет свои требования к другим компонентам образовательного процесса в вузе, а именно к содержанию, образовательным

технологиям, диагностике результатов и др. Поскольку управление качеством подготовки учителей начальной школы представляет собой определенную деятельность, мы говорим и о деятельностном подходе, который ориентирован на формирование системы качественной подготовки учителей начальной школы.

Исходя из сказанного, считаем целесообразным использовать в нашем исследовании не только системный и компетентностный подходы, но и деятельностный.

Вышеизложенные методологические основания были положены в процесс управления качеством подготовки учителей начальной школы.

2.2. Диагностический инструментарий исследования проблемы управления качеством подготовки учителей начальной школы.

Все педагогические явления существуют в определенном единстве, в системе, и иерархической взаимозависимости. Взаимопроникая и взаимодействуя друг с другом, они образуют целостность. Данная позиция позволяет нам определить те принципы педагогического исследования, которые наиболее для него характерны.

Мы солидаризируемся с Б.Лихачевым, что к данным принципам можно отнести следующие:

1. Педагогические явления, изучаемые в конкретно-историческом аспекте, должны рассматриваться во всем многообразии их связей и взаимозависимостей. Каждый исторический этап, сохраняя преемственность педагогики, влияет на нее в плане обновления, в свете требований, предъявляемых обществом к учителю. В изменяющихся условиях возникают новые цели обучения, модернизируются его содержание, формы организации и методы.

2. Принцип несводимости законов одной науки с законами другой науки, хотя на первый взгляд данные науки могут казаться близкими и даже смежными, в том числе по объекту и по предмету исследования. Близкие

педагогике науки делают педагогическую теорию и практику полнее и богаче, дают обоснование многим научным идеям. Но научное представление о личности учителя, его компетентности не является простой суммой знаний из смежных наук. Педагогика опирается на философское понимание личности, а также на психологические, физиологические и другие особенности ее развития, но выявлять следует, в первую очередь, педагогические закономерности данного процесса.

3. Принцип диалектически взаимосвязанного общего и особенного в педагогических процессах и явлениях. Педагогика занимается вопросами, как общего образования, так и вопросами формирования личности и индивидуальности каждого человека.

4. Принцип связи теории с практикой. Известно, что педагогическая теория развивается на основе потребностей практики, что позволило педагогике управлять образовательным процессом в соответствии с требованиями общественной жизни.

Б.Лихачев отмечает, что существует три уровня подходов к теории и практике педагогики.

Первый уровень подхода теории к практике – эмпирический. Его основа заключается в активном поиске педагогической наукой лучшего педагогического опыта, его анализа и осмысления.

Второй уровень заключается в том, что педагогическая теория опережает педагогическую практику, т.к., педагогическая практика совершенствуется на основе данных педагогической науки.

Высший уровень взаимодействия теории с практикой наблюдается при принятии педагогом той или иной педагогической идеи, ее реализации и внедрения [192, с. 81-83].

Обозначенные позиции легли в основу определения методов педагогического исследования, применяемых в нашей работе. При этом мы учитывали невозможность диагностирования всех компетенций, подлежащих

формированию у будущего учителя начальной школы. Опираясь на требования Государственного образовательного стандарта, мы попытались диагностировать некоторые из них. Цель управления качеством подготовки учителей начальной школы – это профессиональная компетентность учителя начальных классов, имеющая в своей структуре следующие компоненты: мотивационный компонент, выражающийся в постепенном развитии особой направленности учебной деятельности педагога, основанной на приоритете целей развития личности младшего школьника. Профессионально-деятельностный компонент, содержащий систему учебно-профессиональных действий, владение специфическими аналитическими навыками, позволяющими оценивать педагогическую реальность особыми профессиональными действиями.

С учетом поставленной цели и спецификой решаемых задач исследования нами были использованы научные методы, описанные в психолого-педагогической литературе [89;90]. Это:

- теоретический анализ и обобщение данных литературных источников;
- педагогическое наблюдение;
- педагогический эксперимент;
- анкетирование;
- SWOT – анализ;
- диагностические методики.

Объектом диагностики в нашем исследовании является качество подготовки учителей начальной школы, управляемое как со стороны структурных подразделений современного вуза, так и со стороны преподавателей. Мы считаем, что в нашем исследовании педагогическая диагностика должна стать и начальным и завершающим этапом исследования, показывающем изменения, происходящее в качестве подготовки учителей начальной школы. Сведения, полученные в результате применения диагностических методик, могут стать импульсом к

дальнейшему совершенствованию управленческих решений по повышению качества подготовки учителей начальной школы.

Таким образом, получаемый результат как объективное изменение, получившееся в итоге исследовательской деятельности, направлен на реализацию целей исследования. Это – итог, состояние после окончания процесса исследования.

Исходя из структуры управления качеством подготовки учителей начальной школы, мы рассматриваем в данном разделе управление качеством результата. К качеству результата мы относим:

- степень обученности;
- сформированность компетенций.

Для определения уровня знаний использовалась и адаптировалась к задачам нашего исследования методика степени обученности студентов В.П.Симонова [304].

Для определения профессионально-деятельностного компонента мы использовали следующие методики.

Основанием для их применения послужил ряд теоретических положений. Опора на государственные стандарты показала необходимость усвоения будущими учителями начальной школы определенного объема знаний. Поэтому нами была применена методика степени обученности студентов В.П.Симонова [307]. Согласно данной методике и для проведения экспериментальной работы вводятся следующие базовые понятия. Степень обученности студентов – совокупность пяти последовательных показателей (различения, запоминания, понимания, элементарных умений и навыков, переноса), усвоенных студентами в образовательном процессе.

Различение – самый низший (первый) критерий степени обученности студентов, характерной чертой которого является способность отмечать данный объект, процесс или явление от их аналогов только тогда, когда ему предъявляют их в готовом виде.

Запоминание – второй показатель степени обученности студентов, отражающий усвоение определенного количества информации обозначенного в госстандарте характера. Показывая эту степень обученности, студент отвечает на вопросы в основном репродуктивного плана.

Понимание – третий показатель степени усвоения материала студентом, определяемым наличием собственного мнения, ответственного суждения относительно явлений. Студент уже понимает сущность материала, может объяснить, привести свои примеры.

Элементарные умения и навыки. Здесь студенты показывают умение применять на практике полученные ими знания. Данная проверка в выполнении несложных заданий, решении педагогических задач, умении связать теоретические положения с практикой.

Высший критерий степени обученности студентов – перенос, способность студента творчески применять полученные знания на практике в новой, нестандартной ситуации, переносить в нее изученные и усвоенные ранее понятия.

Обозначенные базовые понятия соответствуют пяти показателям степени обученности студентов. В соответствии с сказанным разработаны три уровня требований:

Высший (первый) уровень требований преподавателя характеризуется выставлением пяти баллов за применение теории на практике в творческих ситуациях; «4» за репродуктивные умения и навыки и «3» за понимание теории.

Средний (второй) уровень требований характеризуется выставлением пяти баллов за репродуктивные умения и навыки; «4» - за понимание, «3» - за запоминание теории.

Низкий (третий) уровень требований характеризуется выставлением пяти баллов за репродуктивные умения и навыки; «4» за понимание теории и «3» за запоминание учебного материала.

Студент, обученность которого при проверке соответствует степени переноса, считается обученным на 100%, т.е. 1:3:5:7:9-100%, тогда общую степень обученности составят $1+3+5+7+9=25$ частей.

По Симонову В.П. студент, достигший первого показателя, обучен максимально до 4% от общей (теоретически возможной) степени обученности.

Второй показатель (запоминание) составляет максимально 16%, третий показатель (понимание) – 36%, четвертый – 64%. Студент, достигший пятого показателя (переноса), обучен до 100%.

Описанная методика была применена нами при проведении нулевого, а затем, после эксперимента, итогового среза: при этом была сделана попытка работать на первом (высшем) уровне требований, когда «5» баллов выставлялись за применение теории на практике в творческих нестандартных ситуациях; «4» за элементарные умения и навыки, «3» за понимание теории.

Эксперимент проводился в КГУ им. И.Арабаева и ТалГУ. При осуществлении нулевого среза обученности студентов и умению применять данные знания на практике применялись следующие методы контроля. Это, прежде всего, повседневное наблюдение за учебной работой студентов, что позволяло преподавателю составить представление о восприятии и осмыслении студентами учебного материала, о проявлениях сообразительности и самостоятельности при изучении сложных тем. Это, также, так называемые проверочные беседы, проводимые в начале каждой лекции и имевшие своей целью не только проверку определенных знаний, но и закрепление того фундамента, на котором строится очередное учебное занятие или лекция. Активно применялись контрольные работы, тестирование, модульно-рейтинговая система. Контроль знаний студентов был связан с проблемой достоверности определения фактической степени обученности студентов (СОС).

Для этого вводятся следующие обозначения:

Эф1 – фактическая эффективность учебной деятельности на 1-м (высшем)

уровне требований.

К5– количество студентов, имеющих за семестр отметку «5» отлично.

К4– количество студентов, имеющих за семестр отметку «4» хорошо.

К3 – количество студентов, имеющих оценку удовлетворительно.

На высшем уровне требований показатель СОС=Эф определяется по следующей формуле:

$$\text{СОС} = \frac{\text{Эф}}{N} \text{СОС} = \frac{K3+0,64 K4+0,36 K3}{N} \leq 1$$

Поэтому мы попытались использовать, в первую очередь, те методики, которые позволили диагностировать компоненты профессиональной готовности учителей начальной школы. Для определения мотивационного компонента профессиональной компетентности учителя начальных классов мы взяли методику мотивации профессиональной деятельности А.А.Реана [398]. Для начала мы исследовали мотивацию поступления студентов на профиль «Педагогика и методика начального образования». В анкетировании приняли участие 320 студентов ТалГУ и КГУ им. И.Арабаева соответствующих факультетов. Были получены следующие результаты мотивации выбора профессии учителя начальных классов.

- 1.Любовь к детям – 21%
- 2.Стремление получить новые знания – 14%
- 3.Стабильная заработная плата – 36%
- 4.Желание родителей – 24%
- 5.Другие варианты – 5%

Из сказанного видно превалирование внешней мотивации выбора профессии учителя начальных классов. Естественно, что управление качеством подготовки учителей начальной школы во многом зависит от внутренней мотивации. Отсюда необходима соответствующая диагностика. Мы избрали одной из таких методик методику «Мотивации профессиональной деятельности». Данная методика может, на наш взгляд, применяться для определения мотивации профессиональной педагогической

деятельности. Мы считаем, что она может быть адаптирована к исследованию мотивации профессионально-педагогической деятельности, причем не только внешней, но и внутренней (внутренняя мотивация означает значимость деятельности самой по себе, внешняя мотивация обусловлена внешними факторами, влияющими на личность). В соответствии с данной методикой студентам предлагаются ниже перечисленные мотивы профессиональной педагогической деятельности и предлагается также дать оценку их значимости по пятибалльной шкале.

Лист ответов.

	1	2	3	4	5
Мотив	В очень незначительной мере	В незначительной мере	В не большой, но и не малой мере	В большой мере	В очень большой мере
1. Денежный заработок					
2. Стремление к продвижению по службе					
3. Стремление избежать критики со стороны руководителя или коллег					
4. Стремление избежать возможных наказаний или неприятностей					
5. Потребность в достижении социального					

престижа и уважения со стороны других					
6.Удовлетворение от самого процесса и результата работы					
7.Возможность наиболее полной самореализации именно в данной деятельности					

Обработка результатов.

После заполнения листа ответов подсчитываются показатели внутренней мотивации (ВМ), внешней положительной (ВПМ) и внешней отрицательной мотивации (ВОМ) в соответствии со следующими ключами:

$$ВМ=(6+7)/2$$

$$ВПМ=1+2+5/3 \quad ВОМ=(3+4)/2$$

Показателем выраженности каждого типа мотивации будет число, заключенное в пределах от 1 до 5 (в том числе возможно и дробное).

Интерпретация данных

На основании полученных результатов определяется мотивационный комплекс личности – соотношение между собой трех видов мотивации: ВМ, ВПМ и ВОМ.

К наилучшим оптимальным мотивационным комплексам следует относить следующие два типа сочетаний:

$$ВМ>ВПМ> ВОМ \text{ и } ВМ = ВПМ >ВОМ$$

Наихудшим мотивационным комплексом является тип ВОМ>ВПМ> ВМ.

Любые другие сочетания являются промежуточными с точки зрения их эффективности. При интерпретации следует учитывать не только мотивационное соотношение, но и показатели отдельных видов мотивации.

Например, нельзя два нижеприведенных мотивационных комплекса считать абсолютно одинаковыми:

ВМ	ВПМ	ВОМ
1	2	5
2	3	4

Оба они относятся к одному и тому же неоптимальному типу: $ВОМ > ВПМ > ВМ$. Однако, видно, что в первом случае мотивационный комплекс личности значительно негативнее, чем во втором. Во втором случае по сравнению с первым имеет место снижение показателя внешней отрицательной мотивации и повышение показателей внешней положительной и внутренней мотивации.

По нашим данным, удовлетворенность профессией имеет значимые корреляционные связи с оптимальностью мотивационного комплекса педагога (положительная значимая связь, $r = +0,409$). Иначе говоря, удовлетворенность педагога избранной профессией тем выше, чем оптимальнее у него уровень мотивации: высокий вес внутренней и внешней положительной мотивации и низкий – внешней отрицательной. Кроме того, нами установлена и отрицательная корреляционная зависимость между оптимальностью мотивационного комплекса и уровнем эмоциональной нестабильности личности педагога (связь значимая, $r = -0,585$). Чем оптимальнее мотивационный комплекс, тем более активностью педагога мотивирована самим содержанием и технологий педагогической деятельности, стремлением достичь в ней определенных позитивных результатов, тем ниже эмоциональная нестабильность и уровень неудовлетворенности. И наоборот, чем более деятельность педагога обусловлена мотивами избегания, порицания, желанием «не попасть впросак» (которые начинают превалировать над мотивами, связанными с

ценностью самой педагогической деятельности, а также над внешней положительной мотивацией), тем выше уровень эмоциональной нестабильности.

Выявление степени обученности студентов дополнялись другими методиками. Опираясь на компетентностный подход с учетом того факта, что компетенция – это сложное интегрированное образование, в структуру которого входят помимо всего прочего и способности личности, мы, как было отмечено выше, не исследовали каждую компетенцию в полном объеме, а попытались диагностировать отдельные составляющие их элементы. В этой связи проверке подверглись коммуникативные и организаторские компетенции будущих учителей начальной школы. При определении данной методики, мы опирались на труды М.М.Бахтина, посвященным проблемам общения [62].

Она осуществлялась по методике Синявской В. и Федоршина Б.А. (Методика КОС) и была адаптирована к задачам нашего исследования.

Опишем данную методику.

Методика КОС предназначена для изучения коммуникативных и организаторских компетенций. Основополагающим методом исследования является тестирование. Методика предназначена для студентов – будущих учителей начальной школы.

Цель: изучение коммуникативных и организаторских компетенций. Данная методика позволяет выявить уровень коммуникативных и организаторских компетенций личности, работающей в сфере «человек-человек», (например, труд учителя). Данные компетенции определяют уровень межличностных отношений, уровень взаимодействия личности и коллектива, способность привлекать к себе людей, организовывать и направлять их деятельность.

Предлагается следующее описание данной методики. Учитывая, что компетенции связаны с потребностями личности, ее интересами и эмоциями,

в исследовании предлагается диагностическая методика определения коммуникативных и организаторских компетенций через определение соответствующих склонностей учителей начальных классов (методика КОС) диагностируются возможности потенциала личности будущего учителя начальной школы в коммуникативных и организаторских ситуациях. Данная методика основывается на особенностях поведения испытуемых в некоторых жизненных ситуациях, способствующих показать их коммуникативные и организаторские компетенции. Предлагаются ситуации, знакомые испытуемым по их личному жизненному опыту. Оценка ситуации также основана на реальном опыте испытуемого, что придает достоверность применяемой методике.

В программу изучения коммуникативных компетентностей введены вопросы следующего содержания:

- а) проявляет ли личность стремление и желание к общению с детьми, особенно младшими школьниками;
- б) любит ли постоянно находиться среди детей или стремится к одиночеству;
- в) быстро ли привыкает к новым людям, к новому коллективу;
- г) насколько быстро реагирует на просьбы окружающих, особенно незнакомых людей;
- д) любит ли общественную работу, выступает ли на собраниях, участвует ли в мероприятиях;
- е) легко ли устанавливает контакты с детьми, особенно с младшими школьниками;
- ж) легко ли ему даются выступления в аудитории слушателей.

В соответствии с предложенным перечнем было разработано 20 специальных вопросов.

Программа изучения организаторских компетенций включает вопросы иного содержания:

- а) быстрота ориентации в сложных и непредвиденных ситуациях;

б) находчивость, инициативность, настойчивость, требовательность, самостоятельность в принятии решений;

в) склонность к организаторской деятельности;

г) саморефлексия, самокритичность;

д) выдержка;

е) отношение к общественной работе.

На этой основе были разработаны 20 вопросов, каждый из которых в какой-то мере характеризует организаторские компетенции студентов – будущих учителей начальной школы.

Поэтому, учитывая, что компетенции тесно связаны с потребностями личности, ее интересами и избирательным эмоционально-волевым отношением к деятельности, была разработана психодиагностическая методика опосредованного выявления коммуникативных и организаторских компетенций – через выявление и оценку соответствующих склонностей (методика «КОС–I»). Диагностике подвергались потенциальные возможности личности в развитии ей коммуникативных и организаторских компетенций.

На этой основе были разработаны 40 вопросов, каждый из которых в какой-то мере характеризует организаторские компетенции будущих учителей начальной школы.

Студентам предлагалась следующая инструкция.

Вам нужно ответить на все вопросы этого бланка. Свободно выразите свои мысли по каждому вопросу и отвечайте на них так: если Ваш ответ на вопрос положителен, то поставьте против него знак «+», если же не согласны – знак «-». Имейте в виду, что вопросы короткие и не могут содержать всех необходимых подробностей. Представьте себе типичные ситуации и не задумывайтесь над деталями. Не следует затрачивать много времени на обдумывание, отвечайте быстро. Возможно, что на некоторые вопросы Вам будет трудно ответить. Тогда постарайтесь дать тот ответ, который Вы считаете предпочтительным.

Опросник:

1. Много ли у Вас друзей, с которыми Вы постоянно общаетесь?
2. Часто ли Вам удается склонить большинство своих товарищей к принятию ими Вашего мнения?
3. Долго ли Вас беспокоит чувство обиды, причиненное Вам кем-то из ваших товарищей?
4. Всегда ли Вам трудно ориентироваться в создавшейся критической ситуации?
5. Есть ли у Вас стремление к установлению новых знакомств с различными людьми?
6. Нравится ли Вам заниматься общественной работой?
7. Верно ли, что Вам приятнее и проще проводить время с книгами или за какими-либо другими занятиями, чем с людьми?
8. Если возникли какие-то помехи в осуществлении Ваших намерений, то легко ли Вы отступаете от своих намерений?
9. Легко ли Вы устанавливаете контакты с детьми, в том числе младшего школьного возраста?
10. Любите ли Вы придумывать и организовывать с детьми различные игры и развлечения?
11. Трудно ли для Вас включиться в новые для Вас коллективы?
12. Часто ли Вы откладываете на другие дни те дела, которые нужно было бы выполнить сегодня?
13. Легко ли Вам удастся установить контакты с незнакомыми людьми?
14. Стремитесь ли Вы добиваться, чтобы Ваши сокурсники действовали в соответствии с Вашим мнением?
15. Трудно ли Вы осваиваетесь в новом коллективе?
16. Верно ли, что у Вас не бывает конфликтов с сокурсниками из-за невыполнения ими своих обещаний, обязанностей, обязательств?
17. Стремитесь ли Вы при удобном случае побеседовать и познакомиться с новым человеком?

18. Часто ли в решении важных дел Вы принимаете инициативу на себя?
19. Раздражают ли Вас окружающие люди, и хочется ли Вам побыть одному?
20. Правда ли, что Вы обычно плохо ориентируетесь в незнакомой для Вас обстановке?
21. Нравится ли Вам постоянно находиться среди детей?
22. Возникает ли у Вас раздражение, если Вам не удастся закончить начатое дело?
23. Испытываете ли Вы чувство затруднения, неудобства или стеснения, если приходится проявить инициативу, чтобы познакомиться с новым человеком?
24. Правда ли, что Вы утомляетесь от частого общения с друзьями?
25. Любите ли Вы участвовать в коллективных играх?
26. Часто ли проявляете инициативу при решении вопросов, затрагивающих интересы Ваших сокурсников?
27. Правда ли, что Вы чувствуете себя неуверенно среди малознакомых людей?
28. Верно ли, что Вы стремитесь к доказательству своей правоты?
29. Полагаете ли Вы, что Вам не доставляет особого труда внести оживление в малознакомую для Вас компанию?
30. Принимали ли Вы участие в общественной работе в школе?
31. Стремитесь ли Вы ограничить круг своих знакомых небольшим количеством людей?
32. Верно ли, что Вы не стремитесь отстаивать свое мнение или решение, если оно было не сразу принято Вашими товарищами?
33. Чувствуете ли Вы себя непринужденно, попав в малознакомую компанию?
34. Охотно ли Вы приступаете к организации различных мероприятий?

35. Правда ли, что Вы не чувствуете себя достаточно уверенным и спокойным, когда приходится говорить что-либо большой группе людей?

36. Часто ли Вы опаздываете на деловые встречи, свидания?

37. Верно ли, что у Вас много друзей?

38. Часто ли оказываетесь в центре внимания у своих товарищей?

39. Часто ли Вы смущаетесь, чувствуете неловкость при общении с малознакомыми людьми?

40. Правда ли, что Вы не очень уверенно чувствуете себя в окружении большой группы своих товарищей?

Осуществляется следующая процедура проведения.

Анкетная часть методики «КОС–I» предлагает испытуемому вопросы, ответы на которые могут быть только положительными или отрицательными, то есть «да» или «нет». Ответы испытуемого строятся на основе самоанализа опыта своего поведения в той или иной ситуации. Опросник включает 40 вопросов, 20 из которых направлены на изучение коммуникативных компетенций, а 20 характеризует организаторские.

Предлагается следующая инструкция.

Вам нужно ответить на все вопросы бланка. Свободно выражайте свое мнение по каждому вопросу и отвечайте на них так: если Ваш ответ на вопрос положителен, то в соответствующей клетке «Листа ответов» поставьте знак «+», если же отрицательный – «-». Никаких дополнительных надписей и знаков делать не следует. Следите за тем, чтобы номера вопроса и номер клетки, куда Вы запишите свой ответ, совпадали. Заполняя «Лист ответов», имейте в виду, что вопросы коротки и не могут содержать всех необходимых подробностей.

Представьте себе типичные ситуации и не задумывайтесь над деталями. Не следует затрачивать много времени на обдумывание, отвечайте быстро. Возможно, что на некоторые вопросы вам будет трудно ответить. Тогда постарайтесь дать тот ответ, который вы считаете предпочтительным. Когда Вы отвечаете на любой из этих вопросов, обращайтесь внимание на

первые его слова. Ваш ответ должен быть точно согласован с этими словами. Отвечая на вопросы, не стремитесь произвести заведомо благоприятное впечатление своими ответами.

Ответы на вопросы испытуемый заносит в специальный «Лист ответов», в котором фиксируются также анкетные данные испытуемого в результате его работы.

Прилагается следующий ключ. Для количественной обработки данных консультант использует дешифраторы, в максимальной степени отражающие, коммуникативные и организаторские компетенции.

Коммуникативные компетенции

1.	+	11.	–	21.	+	31.	–
2.		12.		22.		32.	
3.	–	13.	+	23.	–	33.	–
4.		14.		24.		34.	
5.	+	15.	–	25.	+	35.	–
6.		16.		26.		36.	
7.	–	17.	+	27.	–	37.	+
8.		18.		28.		38.	
9.	+	19.	–	29.	+	39.	–
10.		20.		30.		40.	

Организаторские компетенции

1.		11.		21.		31.	
2.	+	12.	–	22.	+	32.	–
3.		13.		23.		33.	
4.	–	14.	+	24.	–	34.	+
5.		15.		25.		35.	
6.	+	16.	–	26.	+	36.	–
7.		17.		27.		37.	
8.	–	18.	+	28.	–	38.	+
9.		19.		29.		39.	

10.	+	20.	-	30.	+	40.	-
-----	---	-----	---	-----	---	-----	---

С помощью дешифратора подсчитывается количество совпадающих с дешифратором ответов по каждому разделу методики. Оценочный коэффициент (К) коммуникативных или организаторских компетенций выражается отношением количества совпадающих ответов по каждому разделу к максимально возможному числу совпадений (20).

$K=m/20$ или $K=0,05m$, где К – величина оценочного коэффициента; m – совпадающих с дешифратором ответов.

Оценка результатов. Показатели, полученные по этой методике, могут варьировать от 0 до 1. Показатели, близкие к 1, свидетельствуют о высоком уровне проявления коммуникативных или организаторских компетенций, близкие же к 0 – о низком уровне.

Оценочный коэффициент (К) – это первичная количественная характеристика материалов испытания. Для качественной стандартизации результатов испытания используются шкалы оценок, в которых тому или иному диапазону количественных показателей К соответствует определенная оценка Q.

Шкала оценки коммуникативных компетенций

К		Уровень проявления коммуникативных склонностей
0,10-0,45	1	Низкий
0,45-0,55	2	Ниже среднего
0,56-0,65	3	Средний
0,66-0,75	4	Высокий
0,75-1,0	5	Очень высокий

Шкала оценки организаторских компетенций

К		Уровень проявления организаторских
----------	--	---

		склонностей
0,20-0,55	1	Низкий
0,56-0,65	2	Ниже среднего
0,66-0,70	3	Средний
0,71-0,80	4	Высокий
0,81-1,0	5	Очень высокий

Полученные результаты коротко можно охарактеризовать следующим образом:

Испытуемые, получившие оценку «1» (Q=1) характеризуются крайне низким уровнем проявления склонностей к коммуникативной и организаторской деятельности.

У испытуемых, получивших оценку «2» (Q=2), развитие коммуникативных и организаторских компетенций находится на уровне ниже среднего. Они не стремятся к общению. Чувствуют себя скованно и неуверенно с детьми, в новой компании, коллективе, предпочитают проводить время в уединении. Ограничивают свои знакомства, испытывают трудности в установлении контактов с детьми и в выступлении перед аудиторией, плохо ориентируются в незнакомой ситуации, не отстаивают свое мнение, тяжело переживают обиды. Проявление инициативы в общественной деятельности крайне занижено, во многих делах предпочитают избегать принятия самостоятельных решений.

Для испытуемых, получивших оценку «3» (Q=3), характерен средний уровень проявления коммуникативных и организаторских компетенций. Обладая в целом средними показателями, испытуемые стремятся к контактам с детьми, не ограничивают круг своих знакомств. Имеют и отстаивают свое мнение, проектируют свою работу. Однако «потенциал» этих склонностей не отличается высокой устойчивостью. Эта группа испытуемых нуждается в дальнейшей серьезной и планомерной

воспитательной работе с ними по формированию и развитию их коммуникативных и организаторских компетенций.

Испытуемые, получившие оценку «4» (Q=4), отнесены к группе с высоким уровнем проявления коммуникативных и организаторских компетенций. Они не теряются в новой и сложной обстановке, быстро находят общий язык с детьми. Постоянно стремятся расширить круг общения и своих знакомых, занимаются общественной деятельностью, помогают близким, друзьям, проявляют инициативу в общении, с удовольствием принимают участие в организации общественных мероприятий, способны принять самостоятельное решение в трудной ситуации. Все это испытуемые делают не по принуждению, а согласно внутренним устремлениям. И, наконец, та группа испытуемых, которая получила оценку «5» (Q=5), обладает очень высоким уровнем проявления коммуникативных и организаторских компетенций. Они испытывают постоянную потребность в коммуникативной и организаторской деятельности и активно стремятся к ней и включаются в данную деятельность. Для них характерны быстрая ориентация в трудных ситуациях, непринужденность поведения в новом коллективе. Испытуемые этой группы инициативны, предпочитают в важном деле или создавшейся сложной ситуации принимать самостоятельные решения, отстаивают свое мнение и добиваются, чтобы оно было принято окружающими. Они могут внести оживление в незнакомую компанию, любят организовывать различные игры и мероприятия, особенно с детьми устойчивы в деятельности, которая их привлекает и которая им интересна. Они сами ищут такие дела, которые бы удовлетворяли их потребность в коммуникативной и организаторской деятельности. При интерпретации полученных данных следует помнить, что описываемая методика констатирует лишь наличный уровень развития коммуникативных и организаторских компетенций в данный период развития личности во время проведения эксперимента. Если при обследовании студента обнаруживается не очень высокий или низкий уровень развития коммуникативных и

организаторских компетенций, то это вовсе не означает, что они останутся неизменными в процессе дальнейшего развития личности и ее дальнейшей жизнедеятельности. При наличии положительной мотивации, целеустремленности и надлежащих условий деятельности данные склонности могут развиваться и совершенствоваться.

Опора на исследования ученых (В.А.Болотов, И.А. Зимняя и др.) показывает, что объективной необходимостью является личностное развитие, в том числе будущего учителя начальной школы, включающее в себя творческое начало. Отсюда необходимость диагностики креативности [64;109;79;135]. Речь идет о тесте креативности Э.Торренса (адаптация А.Н.Воронина) [393].

Данная диагностическая методика во многом созвучна деятельности учителя начальной школы, тем заданиям, которые он дает детям. При этом, мы исходили из того, что качество подготовки учителей начальной школы во многом зависит от творческого отношения к делу. (Данный тест можно предложить как администрации, так и преподавателям и студентам). Тест, предложенный Э.Торренсом, представляет собой 12 субтестов, объединенных в три блока. Первый блок предназначен для исследования словесного творческого мышления. Второй блок нацелен на невербальное творческое мышление, и третий – на словесно-звуковое творческое мышление. Невербальная часть данного теста, известная как «Фигурная форма теста творческого мышления Торренса» (Figural forms), была доработана и адаптирована в НИИ общей и педагогической психологии АПН в 1990 году на выборке школьников.

А.Н.Ворониным была предпринята попытка адаптации одного из субтестов полного теста Торренса – субтеста «Завершение картинок» (Complete Figures) – на выборке менеджеров в возрасте от 23 до 35 лет. Тест адаптирован в 1993-1994 годах в лаборатории диагностики способностей и ПВК Института психологии Российской академии наук. При доработке адаптации особый акцент ставился на выявление невербальной креативности

как некоторой способности к «порождению» нового, оригинального продукта в условиях минимальной вербализации. Другими словами – вербализация материала, с которым работает испытуемый, и средства «порождения» нового продукта не обязательна и вторична. Обозначение испытуемым нарисованного некоторыми словами не является при интерпретации результатов существенным и используется лишь для более полного понимания рисунка.

В нашем эксперименте данный тест представляет собой набор некоторых картинок, которые испытуемые должны дорисовать и получить некоторое осмысленное изображение. Адаптируя данный тест к задачам нашего исследования, мы взяли за основу два показателя креативности:

- оригинальность;
- уникальность.

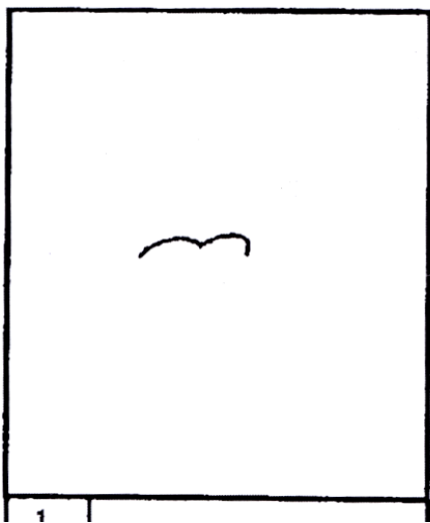
Мы не использовали в своей модификации такие показатели креативности, имеющие место в тесте Э.Торренса, как беглость выполнения, гибкость, сложность изображения и др. При адаптации данной методики к задачам нашего исследования мы составили атлас типичных рисунков для выборки будущих учителей начальной школы, что позволяет оценить их уровень креативности. При этом учитывалось, что креативность может проявляться только в благоприятных условиях. Неблагоприятные условия, недоброжелательная атмосфера резко снижают креативный потенциал личности. Данное требование необходимо учитывать при проведении тестирования, что нацеливает на создание благоприятной обстановки. Нежелательно обсуждать предметную направленность диагностики. Это может повлиять на психологическое состояние испытуемых. Студентам данный тест представлялся как тест на оригинальность, возможность проявить свою фантазию. Мы не ограничивали время тестирования, но в целом отводили на каждую картинку одну- две минуты.

Как уже отмечалось выше, студентам предлагалось дорисовать предлагаемые им картинки и дать им название, которое подписывается снизу в строке.

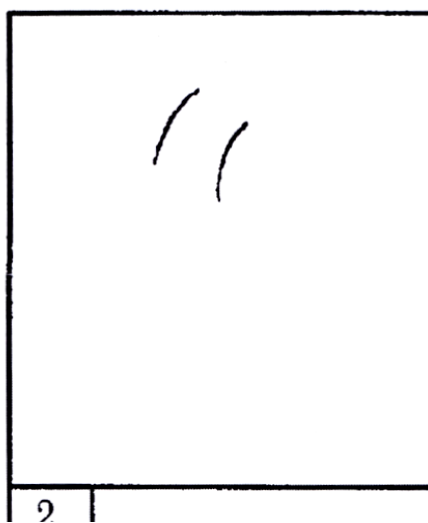
Содержание

Стимульный материал:

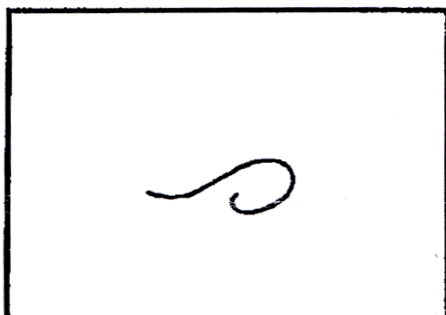
Картинка № 1



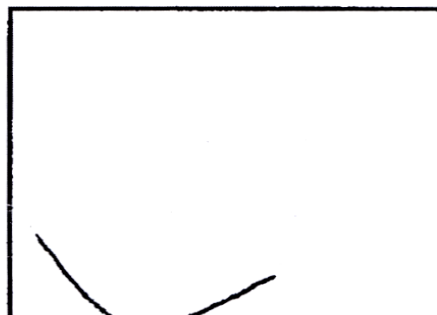
Картинка № 2



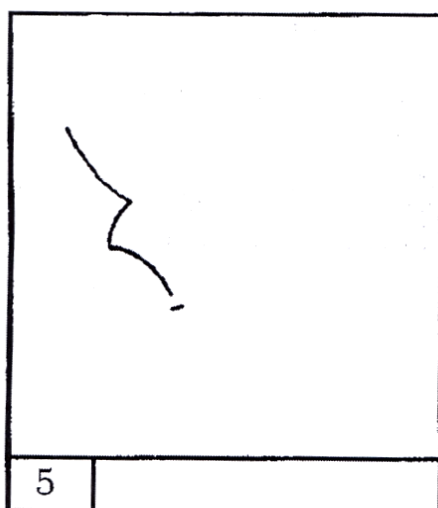
Картинка № 3



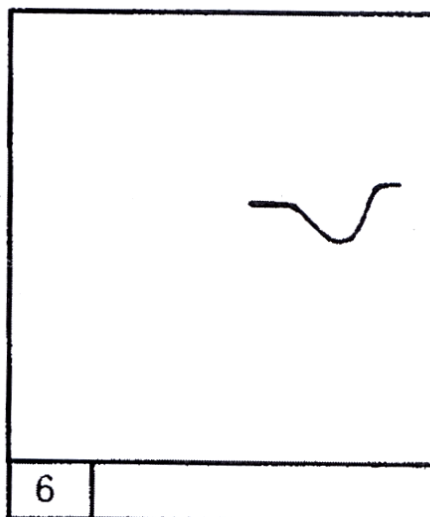
Картинка № 4



Картинка № 5



Картинка № 6



В оригинальном тесте Торренса используется несколько критериев креативности. Наиболее значимый из них – оригинальность, непохожесть нарисованного испытуемым изображения на изображения других испытуемых. Другими словами, оригинальность понимается как статистическая непохожесть изображения. Следует, однако, помнить, что двух идентичных изображений в принципе быть не может, и, соответственно, говорить следует о статистической редкости типа (или класса) рисунков. В блоке интерпретации приведены различные типы рисунков и их условные названия, предложенные автором адаптации, которые отражают некоторую существенную характеристику изображения. При этом важно, что условные названия рисунков, как правило, не совпадают с названиями рисунков, данными самими испытуемыми. В этом, по мнению А.Н.Воронина, достаточно ярко проявляются различия между вербальной и невербальной креативностью. Поскольку тест используется для диагностики невербальной креативности, то названия картинок, даваемые самими испытуемыми, из последующего анализа исключаются и используются только в качестве вспомогательного средства для понимания сути рисунка [393]. Показатель «оригинальность» рисунка оценивается, исходя из его массива данных, и подсчитывается по определенной формуле:

$$Or = 1 - \frac{x-1}{x_{\max}-1},$$

где Or – оригинальность данного типа рисунка; x – количество рисунков иного типа; x_{\max} – максимальное количество рисунков в типе среди всех типов рисунков для данной выборки испытуемых.

Индекс оригинальности по Торренсу подсчитывался как средняя оригинальность по всем картинкам. Если оригинальность рисунка равнялась 1,00, то такой рисунок признавался уникальным. Дополнительно подсчитывался индекс уникальности, определяемый как количество картинок для данного испытуемого.

Оценивание результатов проведенного теста Э.Торренса во многом зависит от особенностей выборки, поэтому выводы о будущем учителе начальной школы можно получить только в рамках данной выборки или выборки схожей с ней. К тесту прилагаются нормы и атлас наиболее типичных выборок для будущих педагогов, что позволяет достаточно адекватно оценить уровень их креативности.

Для оценки результатов тестирования будущих учителей начальной школы предлагается следующий алгоритм действий. Это сопоставление дорисованных картинок с атласом. Если схожести нет, то оригинальность равна 1.00. Индекс оригинальности подсчитывается как среднее арифметическое.

Пусть первый рисунок схож с картинкой 1.5 атласа. Ее оригинальность – 0,74. Второй рисунок схож с картинкой 2.1. Ее оригинальность – 0,00. Третий рисунок ни на что не похож, но первоначально предлагаемые к дорисовке элементы в рисунок не включены. Такая ситуация интерпретируется как уход от задания и оригинальность данного рисунка оценивается 0,00. Четвертый рисунок отсутствует. Пятый рисунок признан уникальным (ни на что в атласе не похожим). Оригинальность – 1,00. Шестой рисунок оказался схожим с картинкой 6,3 и оригинальность 0,67. Таким образом, суммарный балл для данного протокола – $2,41/5=0,48$. При оценке оригинальности данного рисунка следует принимать во внимание, что иногда «типичные» рисунки появляются в ответ на нетипичные для них стимулы. Так, для картинки 1 наиболее типичен рисунок, названный нами условно «облако». Такого же типа рисунок может появиться в ответ на стимульный материал картинки 2 или 3. В атласе такие случаи дублирования не приводятся, и оригинальность таких рисунков следует оценивать по имеющимся для других картинок изображениям. В нашем случае оригинальность рисунка «облако», появившегося на второй картинке, оценивается 0,00 баллами. Индекс уникальности (количество уникальных картинок) данного протокола – 1. Используя процентильную шкалу,

построенную для этих двух индексов, можно определить место данного человека относительно предлагаемой выборки и соответственно сделать выводы о степени развития у него невербальной креативности.

Результаты рассмотренного выше протокола показывают, что данный человек находится на границе 80%. Это означает, что примерно у 80% людей в данной выборке невербальная креативность (по индексу оригинальности) оказалась выше, чем у него. Однако, индекс уникальности у него выше и только 20% имеют индекс более высокий. Для оценки креативности как таковой большее значение имеет индекс уникальности, показывающий, насколько действительно новое может создать человек, но дифференцирующая сила предлагаемого индекса мала и поэтому как вспомогательный используется индекс оригинальности.

Процентильная шкала:

1 – процент студентов, результаты которых превышают указанный уровень;

2 – значение индекса оригинальности;

3 – значение индекса уникальности.

1	0%	20%	40%	60%	80%	100%
2	0,95	0,76	0,67	0,58	0,48	0,00
3	4,00	2,00	1,00	1,00	0,00	0,00

Таким образом, вышеназванные методики применялись для проведения последующей опытно-экспериментальной работы и определения её результативности.

Наряду с вышеуказанным, резюмируем основные методики исследования:

-в выявлении и разработке содержательных условий – теоретические методы и приёмы: анализ научных нормативных и правовых источников;

-конкретизация и обобщение, систематизация и синтез, концептуальная таблица, таксономия Блума;

-в разработке организационных условий – эмпирические методы: наблюдение, анкетирование, контент-анализ документации (в процессе анализа качества содержания образования);

-качества процессов; качества ожидаемых результатов в ГОС ВПО;

-тестирование (в процессе определения промежуточных и итоговых знаний студентов);

-в разработке процессных условий – теоретические методы: анализ педагогических и научных источников по педагогическим технологиям, анализ нормативных источников, регламентирующих содержание учебного процесса в вузе, анализ педагогических источников;

-эмпирические методы: наблюдение, анкетирование, опрос, изучение продуктов деятельности студентов по результатам самостоятельных работ;

-эксперимент: констатирующий и формирующий;

-в разработке диагностических условий – методы математической статистики: ранжирование, шкалирование, которые отображали свойства выбранных нами критериев качества в числовых множествах: нами выстраивались разновидности шкал, которые определялись характеристиками измеряемых свойств процесса управления качеством подготовки учителей начальной школы в проекции на высокий, достаточный, средний и низкий уровни;

-эмпирические методы: контент-анализ трёх диагностических инструментариев (ДИ-1, ДИ-2, ДИ-3).

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

Исследование проблемы управления качеством подготовки учителей начальной школы потребовало методологически выверенных и теоретически обоснованных исследовательских подходов к решению поставленных задач, определения объекта и предмета исследования.

Таковыми подходами стали системный, деятельностный и компетентностный подходы.

Исследование позволило дать определение системы, выявить ее структурное содержание и определить ее соотнесенность с вопросами управления качеством подготовки учителей для начальных классов. Исследование обусловило парадигмальные изменения в определении цели управления качеством подготовки учителей начальной школы и показало, что в настоящее время в педагогике происходит замена парадигмы человека знающего на парадигму человека, способного активно и творчески мыслить, действовать и саморазвиваться. Отсюда и новые подходы к осуществлению педагогических исследований, среди которых важное место, как было отмечено выше, занимает компетентностный подход. Исследование выявило специфику компетентностного подхода в управлении качеством подготовки учителей для начальной школы, отразило характеристику понятий «компетенция» и «компетентность», высветило проблему классификации компетенций, а также позволило выявить методологические аспекты развития компетенций как ожидаемого результата подготовки учителей начальной школы. Результатом компетентностного подхода становится профессиональная компетентность будущего учителя начальной школы, в структуре которой выделены мотивационный и профессионально-деятельностный компоненты.

Исследование показало, что проблема профессиональной компетентности педагога стала особенно актуальной в последние годы, что было связано с новой образовательной парадигмой. Данное утверждение вывело нас на необходимость определения тех компетенций, которые

необходимо сформировать у учителя начальной школы и выявления тех педагогических компонентов управления качеством подготовки учителей начальной школы, которые будут способствовать искомому результату. Компетенции учителя начальной школы определены в Государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования (550000 – педагогическое направление) и включают в себя базовые и специальные компетенции. Формирование данных компетенций должно стать результатом управления качеством подготовки учителей для начальной школы, которое осуществляется на уровне управления образовательным процессом.

Методология управления качеством подготовки учителей начальной школы позволила высветить следующие компоненты данного процесса. Это: управление качеством целеполагания, управление качеством условий, управление качеством процесса, управление качеством результата. Необходимость управления качеством результата потребовала применения соответствующих методов педагогического исследования. В работе обозначены принципы педагогического исследования, те методы и диагностические методики, которые позволяют определить качество результативности проведенной работы. Это методика определения степени обученности будущих учителей начальной школы (В.П. Симонов), методика мотивации профессиональной деятельности, методика оценки коммуникативных и организаторских компетенций (В. Синявский, Б.А.Федоршин), тест креативности (Э.Торренс, адаптация А.Н. Воронина).

В процессе проведения исследования нами использованы методы исследования:

– в выявлении и разработке содержательных условий – теоретические методы и приёмы: анализ научных нормативных и правовых источников; конкретизация и обобщение, систематизация и синтез, концептуальная таблица, таксономия Блума;

– в разработке *организационных условий* – эмпирические методы: наблюдение, анкетирование, контент-анализ документации (в процессе анализа качества содержания образования; качества процессов; качества ожидаемых результатов в ГОС ВПО); тестирование (в процессе определения промежуточных и итоговых знаний студентов);

– в разработке *процессных условий* – теоретические методы: анализ педагогических и научных источников по педагогическим технологиям, анализ нормативных источников, регламентирующих содержание учебного процесса в вузе, анализ педагогических источников; эмпирические методы: наблюдение, анкетирование, опрос, изучение продуктов деятельности студентов по результатам самостоятельных работ; эксперимент: констатирующий и формирующий;

– в разработке *диагностических условий* – методы математической статистики: ранжирование, шкалирование, которые отображали свойства выбранных нами критериев качества в числовых множествах: нами выстраивались разновидности шкал, которые определялись характеристиками измеряемых свойств процесса управления качеством подготовки учителей начальной школы в проекции на высокий, достаточный, средний и низкий уровни; эмпирические методы: контент-анализ трёх диагностических инструментариев (ДИ-1, ДИ-2, ДИ-3).

ГЛАВА III. УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

3.1. Сущность и содержание процесса управления качеством подготовки учителей начальной школы

Исследование управления качеством подготовки учителей начальной школы требует использования универсальной формы познания данного процесса. Такой универсальной формой является систематизация как наиболее распространенный метод исследования объектов педагогической действительности.

Понятие «система» имеет много значений. В нашем исследовании мы используем его как аналог социальной действительности, в частности, как аналог управления качеством подготовки педагогических кадров. Существенным в нашем вопросе является взаимодействие теоретических положений и экспериментальных фактов, подтверждающих или опровергающих данные идеи. Словом – это динамическая модель, расширяющаяся или сужающаяся по мере расширения научного знания. Сказанное говорит о необходимости разработки системы управления качеством подготовки учителей начальной школы, для чего необходимо определить ее состав. Данные позиции составляют целевой блок системы.

Цель управления качеством заключается, таким образом, в формировании профессиональной компетенции учителя начальной школы. Методологический компонент проектируемой системы показывает основные подходы к управлению качеством подготовки учителей начальной школы, используемые при ее реализации, а также принципы в соответствии с которыми организуется процесс управления качеством подготовки учителей начальной школы.

В педагогической науке и практике понятие «подход» используется как совокупность идей и методов, лежащих в основе решения проблемы. В предыдущих разделах мы, определяя методологическую основу

исследования выделили три научных подхода, раскрывающих основную идею и способствующих решению проблемы: системный, компетентностный и деятельностный подходы.

Системный подход является одной из методологических составляющих исследования любых систем управления. При этом исследуемый объект рассматривается как достаточно сложная система с целенаправленным действием. Системный подход к управлению качеством подготовки учителей начальной школы означает, что самостоятельные компоненты педагогической системы рассматриваются во взаимосвязи с другими ее элементами: цели управления, преподаватель и студент как субъекты образовательного процесса, образовательные технологии и т.д. В нашем исследовании системный подход представлен совокупностью самостоятельных, находящихся во взаимосвязи компонентов педагогического процесса – методологического, содержательного, операционно-деятельностного и т.д., обеспечивающих формирование обозначенных в нашем исследовании компетенций.

Компетентностный подход не отрицает традиционный знаниевый подход, а углубляет и расширяет его, поскольку наряду с традиционными ЗУНами развивает у студентов способности, востребованные современной начальной школой. Компетентностный подход, будучи ориентированным на новое видение целей и оценку качества подготовки учителей начальной школы предъявляет свои требования к другим компонентам образовательного процесса в вузе, а именно к содержанию образовательным технологиям, диагностике результатов и т.д. Поскольку управление качеством подготовки учителей начальной школы представляет собой определенную деятельность, мы говорим и о деятельностном подходе, который ориентирован на формирование системы качественной подготовки учителей начальной школы.

Методологическую основу системы управления качеством подготовки

учителей начальных классов составляет и обоснованный набор принципов данного процесса. Считая, что принципы отражают основные требования к процессу управления качеством подготовки педагогических кадров для начальной школы, указывают его направление, а в конечном итоге помогают творчески подойти к построению управленческого процесса. Исходя из общепринятых дидактических принципов, мы построили свою систему принципов, которая должна обеспечить управленческие аспекты качества образования. К данным принципам мы относим принцип направленности процесса обучения на всестороннее развитие личности студента как будущего учителя начальных классов, принцип гуманизации управленческой деятельности, принцип дифференцированности и индивидуализации, принцип научности управления процессом обучения, принцип контроля и самоконтроля.

Мы считаем, что только целостное применение данных принципов позволяет успешно решать задачи управления качеством подготовки педагогических кадров. Моделируя процесс управления качеством подготовки учителей начальной школы, мы должны выделить функции данного процесса. Данная целесообразность связана с содержанием данного явления, представляющего собой роль, которую выполняет определенный социальный институт, в нашем случае, вуз.

Исходя из общепринятого определения понятие «функция» мы попытались вычленить те функции и ввести их в нашу модель, как функции целеполагающие, функции планирующие, функции организующие, стимулирующие и функции контролирующие.

Целеполагание, как известно, одно из важнейших компонентов управленческой деятельности. Оно является и основной функцией управления качеством подготовки учителей начальной школы, этапом управленческой деятельности и ее структурным компонентом. Мы рассматриваем функцию целеполагания как исходную стадию управленческого цикла и как бы предшествует ему. Но, тем не менее, данная

функция является важнейшей, поскольку нацеливает на конкретный результат качественную подготовку учителей для начальной школы. Следующая функция – функция планирования рассматривает планирование как процесс по разработке системы мер, направленных на достижение управленческих целей. Цикл планирования состоит из следующих компонентов:

- анализ внешней среды;
- определение сильных и слабых сторон системы подготовки педагогических кадров;
- использование имеющихся преимуществ;
- разработка плана достижения цели;
- корректировка целей;
- определение целей.

Сказанное подтверждает важность данной функции и необходимость ее моделирования. При этом следует отметить, что планирование реализуется во взаимосвязи и взаимодействии с другими функциями управления. Функция планирования тесно связана с функцией организации. Под организацией в нашем исследовании понимается деятельность, направленная на упорядочение процесса управления качеством подготовки учителей начальной школы. Организация данного процесса должна быть гибкой, оперативной, надежной, экономичной. Функция стимулирования включает в себя разработку и использование стимулов к результативной деятельности по управлению качеством подготовки учителей начальной школы. При моделировании данной функции мы опирались на следующие принципы:

- связь стимулов с целями управления качеством подготовки учителей начальной школы;
- единство интересов студентов, преподавателей, вуза и общества в целом;
- разумное сочетание моральных и материальных стимулов;
- сочетание стимулирования с мерами принуждения.

В числе основных функций управления важная роль принадлежит функции контроля учета и анализа управленческой деятельности. Содержание данной функции включает полное изучение деятельности и предполагает:

- наблюдение за ходом, динамикой и закономерностями развития процесса управления качеством подготовки учителей начальной школы;
- сравнение параметров с заданной программой;
- количественную и качественную оценки эффективности деятельности;
- выявление отклонений в управленческой деятельности;
- выявление причин данных отклонений;
- определение наиболее целесообразных путей управленческой деятельности.

Определив методологическую составляющую разрабатываемой нами системы, мы посчитали необходимым обозначить ее структурные блоки. Прежде всего – это содержательный блок. В него, по нашему мнению, должно войти содержание управления качеством подготовки учителей начальной школы.

Исходя из структуры управленческой деятельности по совершенствованию качества образования, здесь должны, на наш взгляд, рассматриваться следующие аспекты: учебно-методический, научно-методический и организационно-методический.

Следующий блок – процессуальный. Как известно, управление качеством подготовки учителей начальной школы – это процесс, имеющий свою цель, свои условия, собственно процесс и получаемый результат. Поэтому данный блок должен иметь следующую структуру: управление качеством целеполагания, управление качеством условий, управление качеством процесса и управление качеством результата. Управление качеством целеполагания предполагает методологически выверенную и

грамотно обозначенную постановку цели, от чего зависит весь процесс дальнейшего исследования.

Управление процессом условий предполагает управление теми педагогическими условиями, выполнение которых будет способствовать повышению эффективности управления качеством подготовки учителей начальной школы. Как будет отмечено далее, управление условиями предполагает: управление качеством учебно-методического обеспечения процессом подготовки учителей начальной школы путем разработки, апробации и внедрения учебно-методических материалов, адекватных задачам управления данной подготовки, управление качеством научно-методического обеспечения путем повышения научного потенциала преподавателей и студентов, а также изучения, обобщения и внедрения нового педагогического опыта, и управление качеством организационно-методического обеспечения путем повышения эффективности методической работы, повышения квалификации преподавателей и налаживания обратной связи с выпускниками.

Управление процессом предполагает, в первую очередь, управление организацией учебного процесса по подготовке учителей начальной школы, а именно организацию, соответствующую потребностям современной начальной школы. Организация учебного процесса в вузе регламентируется графиком учебного процесса и учебным планом, но это не означает определенной самостоятельности преподавателей в данном процессе. К примеру, обеспечение соотнесенности теории и практики в образовательном процессе, применение новых подходов к организации учебного процесса (к примеру, компетентностного), определенная индивидуализация обучения, усиление содержательного компонента самостоятельной работы, привлечение студентов к проектной деятельности и т.д. Сказанное составляет управление организацией учебного процесса, что в итоге относится к управлению качеством процесса.

Управление качеством процесса тесно связано с ее технологизацией.

Технологизация учебного процесса в вузе воспринимается как упорядоченная система действий субъектов, направленная на достижение цели качественной подготовки учителей начальной школы. Данной системой действий можно и нужно управлять. Технологизация процесса обучения в вузе предполагает применение многих образовательных технологий, среди которых можно выделить: технологии модульного обучения, технологии проблемного обучения, игровые технологии, технологии контекстного обучения, технологии обучения в сотрудничестве и т.д. Управление данным процессом - важнейший компонент управления качеством подготовки учителей начальной школы. Разработка системы предполагает и управление качеством результата, в итоге – результативностью. Под результативностью управления качеством подготовки учителей начальной школы мы понимаем меру соответствия полученных реальных результатов предполагаемым результатам, которые мы обозначили в качестве целей подготовки учителей начальной школы.

Результат может оцениваться в трех аспектах:

1. Теоретический. Данный аспект требует ответа на вопрос, что такое результат в управлении качеством подготовки учителей начальной школы и какова здесь должна быть результативность.

2. Методико-технологический, требующий ответа на вопрос, что относится к педагогическому результату и как его достичь.

3. Рефлексивный (оценочный). Данный аспект показывает, как выявить, оценить и измерить, зафиксировать и предъявить результаты управления качеством подготовки учителей начальной школы.

Естественно, что при построении нашей системы должны учитываться все вышеназванные аспекты.

Для управления качеством результата целесообразно, на наш взгляд, определить критерии и показатели. Они разрабатываются с учетом поставленной цели и должны отличаться конкретностью и доступностью для

измерения, что выводит их на уровень диагностических методик, позволяющих определить результативность управленческой деятельности. Это могут быть традиционные методы исследования (анкетирование, наблюдение, беседы, тестирование и т.д.) и диагностические методики, позволяющие определить результативность отдельных аспектов проводимой управленческой деятельности.

В нашем исследовании результатом управления качеством подготовки учителей начальной школы является их подготовленность. Основываясь на разработанных нами методологических основах управления качеством подготовки учителей начальной школы, мы обозначили следующие критерии данной подготовленности:

- качество обученности студентов;
- качество креативности;
- качество сформированности коммуникативных и организаторских компетенций.

Дефиниция «управление качеством подготовки» является многосоставной, т.к. содержит в своём значении и термин (управление/качество/подготовка), и процесс (управление качеством). Так, анализ дефиниции «качество» позволил выявить его содержание, которое характеризуется как категория в философии, выражающая неотделимую от объекта его существенную определенность, благодаря которой он считается именно этим объектом.

Качество отражает совокупность и устойчивую взаимосвязь элементов объекта, которые характеризуют его особенности, отличающее их от особенностей других объектов. Благодаря качеству каждый объект мыслится как нечто отличное от других объектов.

Качество пронизывает все стороны мироздания и является основным фактором, определяющим социальное развитие и жизнедеятельность общества. Качество объединяет в себе категориальные характеристики и роль

в духовном, социальном и практическом пространстве жизнедеятельности человека и общества в целом. Большой интерес представляет генезис категории «качество», определяющий различные вехи его понимания:

- субстратное, характерное для древних культур и сводимое к характеристике

основных космических стихий (огонь, вода, воздух и т.д.);

- предметное, обусловленное влиянием производственной деятельности, формированием научных и технических дисциплин;

- системное, возникшее в связи с тем, что объектами научного исследования и практической деятельности становятся системы;

- функциональное, выражающее тенденцию определять качество через количественные показатели;

- интегральное, ориентирующее на всесторонний охват факторов и сторон, образующих качество.

Именно интегральное понимание качества позволяет рассматривать данное понятие с позиций разных наук, в том числе педагогики, где понятие «качество» тесно связано с понятием «качество образования», т.е. сложной системы, состоящей из совокупности множества элементов. В условиях рыночной экономики система образования ориентирована не только на государственный заказ, но и на конкретных потребителей образовательных услуг. Качество в системе образования мы можем рассматривать не только как свойство удовлетворять потребности и ожидания государства и потребителей, но и потребности личности (схема 3.1.).

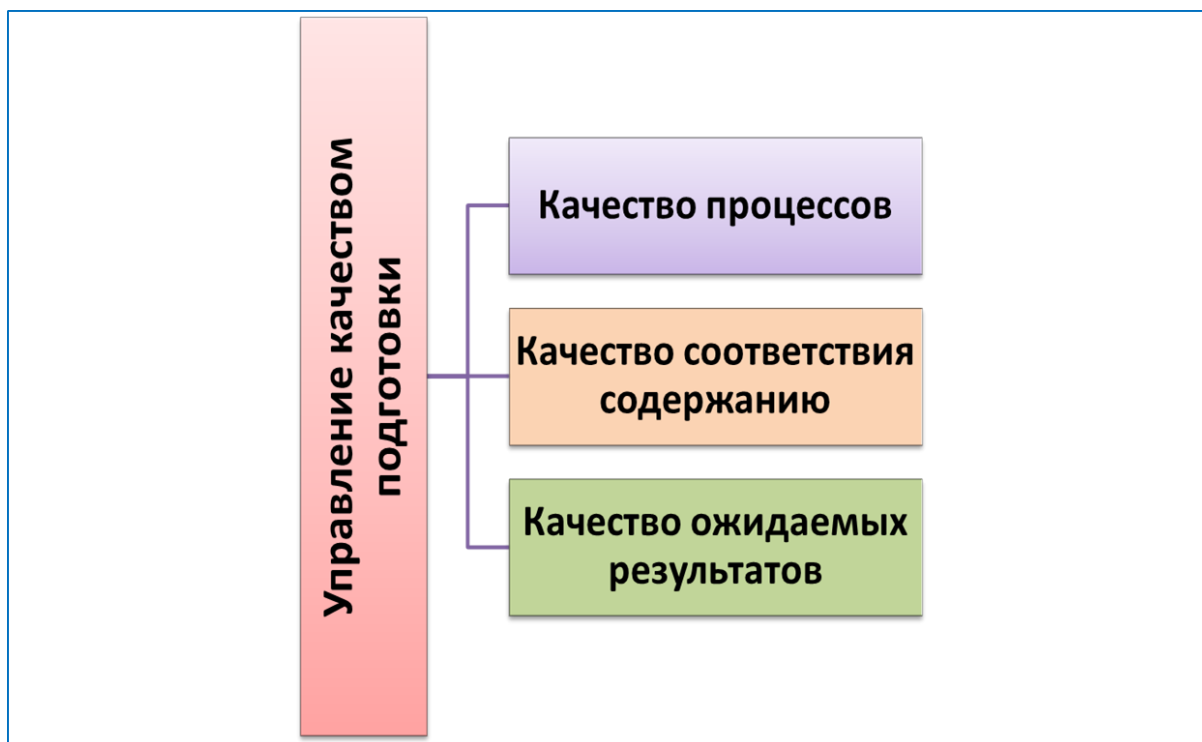


Схема 3.1. Структура процесса управления качеством подготовки

Анализ различных источников, в том числе и интернет-источников (<https://ru.wikipedia.org/wiki>, <https://academic.ru> и др. [396;397]) позволил обосновать имеющиеся трактовки дефиниции «управление качеством», которые сводятся к определению данного процесса как деятельности оперативного характера, осуществляемой руководителями и персоналом предприятия (в нашем случае, администраций и профессорско-преподавательским составом вуза) воздействующими на процесс создания продукции с целью обеспечения её качества путём выполнения функций проектирования и контроля качества, коммуникации (информации), разработки и внедрения соответствующих мероприятий и принятия решений по качеству.

Таким образом, сравнительный анализ выявленных нами трактовок, позволил нам в проекции на целостный педагогический процесс в вузе разработать следующее толкование «управления качеством подготовки учителей начальной школы» - это воздействие руководителя организации и педагогического персонала на качество процессов, качество соответствия

содержанию и качество образовательных результатов будущих педагогов начальной школы, уровень достижения которых отражает степень соответствия ожиданиям потребителей образовательных услуг.

3.2. Педагогические условия управления качеством подготовки учителей начальной школы в образовательном процессе вуза

Одной из важнейших задач высшего образования в Кыргызстане, нацеленного на подготовку учителей для начальной школы является качество этой подготовки. Как было отмечено выше, данным процессом можно и нужно управлять. Сегодня вузы Кыргызстана эффективно используют управленческие программные решения для организации системы управления учебным процессом. В зависимости от задач, стоящих перед учебным заведением выявляется этапность выполнения решений управленческих задач.

Управление качеством подготовки учителей начальной школы требует определения педагогических условий, повышающих эффективность данной подготовки, для чего необходимо рассмотреть специфику образовательного процесса в вузе [115]. Качество образования (соответствие требованиям госстандарта) достигается в процессе управления образовательной деятельности студентов – будущих учителей начальной школы. Учебная деятельность как важнейшая часть образовательной деятельности в настоящее время понимается как специальный объект управления. К процессу этой деятельности аккумулируются и воспроизводятся накопленные знания, способы деятельности [98;112;192]. В процессе учебной деятельности студенты овладевают обобщенными знаниями и способами действий в сфере научных понятий.

Средствами учебной деятельности являются:

- а) мыслительные действия (анализ, синтез, индукция, дедукция, сравнение и др.);
- б) знаковые, языковые средства.

Продуктом учебной или исследовательской деятельности является новое знание, которое в структурированном виде позволяет решать актуальные задачи теории и практики. Продуктом также являются новообразования психического характера.

Важнейшим педагогическим условием управления качеством подготовки учителей начальной школы является реализация разработанной нами системы в единстве всех ее компонентов. Важнейшим блоком данной системы является процессуальный блок, конкретизирующий педагогические условия управления качеством подготовки учителей начальной школы.

В плане понимания специфики организации процесса обучения в вузе важно учитывать компонентный состав структуры управления качеством подготовки учителей начальной школы.

Первым компонентом данной структуры является управление целеполаганием. Мы согласны с Ю.Г.Татуром, что цель – это основной системообразующий элемент [332, с. 24]. Формирование целей учебного процесса в системе управления качеством подготовки педагогических кадров происходит на начальном этапе, когда ошибка в постановке целей может свести на нет все управленческие усилия.

Ю.Г.Татур выделяет ряд характеристик целей образовательного процесса. Важнейшая из них – их адекватность, соответствие сущностным характеристикам и назначению управления процессом обучения и воспитания в высшей школе. Цель должна формироваться в категориях развития личности, включая готовность к профессиональной деятельности [332, с. 25]. В.И. Байденко предлагает рассматривать семь уровней иерархии целей, это могут быть:

- 1.Цели общества
- 2.Общие цели образования
- 3.Цели учебной организации
- 4.Цели курса
- 5.Цели части курса

6.Цели конкретных занятий

7.Цели конкретных видов учебных упражнений [53; 38].

Однако, учитывая, что в вузе в качестве нормативно-педагогических документов (конструктов), определяющих цели учебного процесса, используются образовательные программы и программы учебных дисциплин, достижение такого уровня декомпозиции объекта проектирования для решения задач, поставленных в нашем исследовании, не в полной мере целесообразно, мы рассматриваем следующую иерархию целей:

- глобальные цели образования на уровне образования в целом;
- общие цели подготовки учителей начальной школы на уровне всей системы высшего образования;
- цели подготовки учителя начальной школы по конкретному профилю на уровне вуза (факультета, кафедры);
- цели подготовки по конкретной учебной дисциплине.

Исходя из задач нашего исследования, мы, естественно, ориентируемся на последние две цели, которые проецируют нас на подготовку учителей начальной школы.

Следующий компонент управления качеством подготовки учителей начальной школы – это управление качеством процесса обучения. В первую очередь – это качество содержания подготовки учителей начальной школы. По И.П.Подласому – это система знаний, умений, отобранных для изучения в определенном типе учебного заведения [269, с.193]. Содержание образования в своей основной части представляет собой определенную обществом совокупность компонентов образовательного опыта, предлагаемую будущему учителю начальной школы для усвоения. Основным субъектом конкретизации данных целей через содержание учебного процесса является студент, реализовывающий себя в образовательной деятельности. Именно студент как субъект образовательного процесса выбирает свою образовательную траекторию, что придает общим целям развития личности

предметную направленность, что находит отражение в специализации. (В нашем случае – это подготовка учителя начальных классов).

В свое время Ю.К.Бабанский предложил ряд критериев, которые не потеряли своего значения и в наши дни и к которым можно отнести:

- современного социума - целостное отражение в содержании образования потребностей уровня научной информации, а также профессиональных требований;

- высокая теоретическая и практическая значимость предлагаемого материала;

- соответствие отбираемого материала возрастным и индивидуальным возможностям обучающихся;

- соответствие объема содержания предлагаемого материала времени, отводимого на изучение соответствующей дисциплины;

- анализ, изучение и учет международного опыта построения содержания образования по данной дисциплине;

- соответствие содержания образования учебно-методическим и материальным возможностям учебного заведения [262].

Если говорить о подготовке учителей начальных классов, то здесь, как и при подготовке всех педагогических кадров, содержание образования определяется Государственным образовательным стандартом и учебными планами. Управленческая задача здесь – разработать на данной основе другие нормативные документы (учебно-методические комплексы, рабочие программы), позволяющие реализовать в учебном процессе, заложенное в стандартах содержание.

Управление качеством процесса предполагает и управление организацией обучения. Это, прежде всего, применение образовательных технологий. Важнейшим компонентом управления процессом обучения мы считаем организацию обучения, или применение образовательных технологий. Образовательная технология – это решение дидактических проблем в контексте управления учебным процессом, ориентированным на

точно заданные цели, достижение которых должно поддаваться четкому описанию и определению; выявлению принципов и разработка оптимизации образовательного процесса путем анализа факторов, повышающих образовательную оптимальность и эффективность с помощью конструирования и применения оправдавших себя эффективных методов [259].

По мнению Н.В.Бондаревской отличительным признаком любой образовательной технологии является акцент на характере деятельности и взаимодействия субъектов образовательного процесса [81, с.34]. Естественно, что этими процессами можно и нужно управлять.

Управление качеством процесса предполагает также управление качеством учебной деятельности. Учебная деятельность состоит из совокупности учебных действий. Это означает, что учебные действия должны быть соотнесены с будущей профессиональной деятельностью студентов – деятельностью учителя начальных классов. Эффективность данной деятельности зависит от их мотивации и профессионально-педагогической направленности. Чем выше уровень профессиональной направленности, тем эффективнее учебная деятельность.

В современных условиях особенно актуальными в учебном процессе становятся инновации в учебной деятельности студентов. Они предполагают соответствующее учебно-методическое обеспечение данного процесса. Наш опыт работы показывает, что речь должна идти об учебно-методическом обеспечении, научно-методическом и организационно-методическом обеспечении, как важнейшими педагогическими условиями управления качеством подготовки учителей начальной школы.

Таким образом, когда мы говорим об управлении качеством условий, мы имеем в виду управление качеством учебно-методического обеспечения, научно-методического обеспечения и организационно-методического обеспечения.

Управление качеством педагогических условий требует их более детального рассмотрения. Нами было отмечено, что под качеством образования мы понимаем такую совокупность его свойств, которая может удовлетворять потребности современного общества в сфере подготовки педагогических кадров, обладающих необходимыми компетенциями. Таким образом, качество подготовки учителей начальной школы можно определить как совокупность профессиональных свойств развития студентов, приобретенных в процессе развития компетенций, адекватно отражающих требования государственного образовательного стандарта. Приобретенные компетенции различны и индивидуальны и формируют со временем личность учителя начальной школы. Данные установки, как было отмечено выше, нашли свое отражение в компетентностном подходе, когда качество педагогического образования уровнем развития соответствующих базовых и специальных компетенций. Очевидно, что управление данными показателями по принципу обратной связи затруднительно, а порой и практически невозможно (управление качеством подготовки педагогов, в том числе начальной школы, имеет, по крайней мере, одно серьезное ограничение: достижение результата управления должно осуществляться в сроки, определенные графиком учебного процесса).

Естественно, процесс обеспечения качества педагогического образования, качество подготовки учителя начальных классов предполагает не только управление данным качеством, как средства повышения уровня абитуриента до уровня выпускника вуза, но и как средства корректировки прогнозируемых результатов в соответствии с потребностями общества. Обеспечение системы качества образования в высшей школе поддерживает параметры образовательного процесса в границах требований общества и соответствия государственным образовательным стандартам. Таким образом, система обеспечения качества подготовки учителей начальной школы охватывает три аспекта:

- запросы общества, школы, работодателей в области качества подготовки учителей начальной школы;
- запросы потребителей образовательных услуг и работодателей, влияющие на конкурентоспособность выпускников педагогических вузов и на их выбор собственной образовательной траектории;
- запросы вуза по реализации своих потенциальных возможностей и ресурсов в целях управления качеством подготовки учителей начальной школы.

Хотя основное назначение системы обеспечения качества подготовки учителей начальной школы состоит в том, чтобы заявленный уровень качества был гарантирован для потребителей образовательной услуги и надежно поддерживался в вузе, в то же время, данная система обязывает образовательную организацию ввести в практику своей деятельности постоянную оценку степени удовлетворенности обучающихся как основной индикатор обеспечения качества.

Система обеспечения качества подготовки учителей начальной школы включает в себя не только те элементы, посредством которых реализуется данное качество, но и те элементы с помощью которых осуществляется функционирование самой системы (ресурсы, обеспечение и т.д.).

Системный подход к обеспечению качества подготовки учителей начальной школы как целостное образование имеет многочисленные связи. Чрезвычайно важное значение приобретают функциональные связи, которые возникают в процессе взаимодействия компонентов данной системы (взаимодействие между людьми, в первую очередь, между обучающимся и обучаемым при выполнении совместных учебных действий). Особенность этих связей состоит в том, что, как правило, они носят временный, переходящий характер. Образованные с их помощью микросистемы могут распадаться, если нет более сильных, постоянно действующих системообразующих факторов (идея качества).

Эффективность системы, обеспечивающей качество подготовки учителей начальной школы, во многом зависит от уровня развития компетенций, приближающих качество к проектируемому результату. Педагогика сегодня не может точно назвать параметры, критерии, показатели и т.п., по которым можно было бы точно назвать, определить и измерить результаты образования. Поэтому она использует такие результаты образовательного процесса, которые следует измерить с большей или меньшей степенью точности. Это:

- компетенции (базовые и специальные);
- показатели личностного развития и роста;
- отрицательные результаты образования;
- изменение компетентности преподавателя по отношению к своей профессиональной деятельности;
- изменение имиджа вуза в общественном сознании.

Как было отмечено выше, обозначенные моменты требуют определенного методического обеспечения. Это, прежде всего, разработка государственных образовательных стандартов на компетентностной основе, а также других методически выверенных материалов.

Ю.Г.Татур предлагает следующую методику разработки учебно-методических материалов, он выделяет их пакет, а именно:

- методическое пособие;
- программа дисциплины;
- комплект наглядных пособий;
- раздаточные материалы к занятиям;
- технические аудио- и видеоматериалы;
- компакт-диски с программным обеспечением;
- методические указания по различным видам работ;
- методические рекомендации по дисциплине (для преподавателя).

Автор описывает методику их разработки [332, с. 162-170]. Говоря об управлении качеством подготовки учителей начальной школы и о методическом обеспечении учебного процесса, мы, как было отмечено выше, условно делим данное методическое обеспечение на три компонента: учебно-методическое обеспечение, научно-методическое обеспечение и организационно-методическое обеспечение. Исходя из сказанного, мы отмечаем условие повышения эффективности управления качеством подготовки учителей начальной школы.

Управление качеством учебно-методического обеспечения процесса подготовки учителей начальной школы путем разработки, апробации и внедрения учебно-методических материалов, адекватных задачам управления качества данной подготовки, совершенствование их содержательной составляющей.

Рассмотрим данное условие управления качеством подготовки учителей для начальной школы. Здесь существует ряд проблем.

Реформирование деятельности вузов направлено на решение определенного вида задач, таких как переход на двухуровневую систему обучения, разработка Госстандартов на компетентностной основе, внедрение новых видов измерения качества педагогического образования.

Для решения данных задач целесообразно создать определенные педагогические условия. Одним из них, как было отмечено выше, является включение инновационного ресурса в содержание высшего педагогического образования, в связи с чем становится более актуальным вопрос нахождения источников и механизмов его обновления. Отсюда очень важным становится утверждение, что положительный результат внедрения новых госстандартов, соответствующий новым показателям качества, должен сопровождаться учебно-методическим обеспечением новой формации.

В настоящее время проблема учебно-методического обеспечения процесса подготовки учителей начальной школы является одной из

приоритетных. Речь идет, в первую очередь, об учебной литературе. Данный вопрос становится важной государственной задачей, о чем свидетельствует необходимость экспертизы учебной литературы, ее содержательной и качественной составляющей. Речь идет также о помощи государства в вопросах учебного книгоиздания.

Мы считаем, что учебная литература нового поколения не ограничивается хронологическими рамками, поскольку каждый исторический этап развития общества решаются новые проблемы в системе образования и меняются его приоритеты. Иногда имеет место несоответствие устаревшего учебно-методического обеспечения новым реалиям, возникающим в системе образования. В настоящее время учебно-методической литературой считают литературу, соответствующую Госстандартам нового поколения и отвечающие требованиям времени. Важнейшим источником при этом являются разработки самих преподавателей, являющиеся важнейшей составляющей управления качеством образовательного процесса в вузе.

Исследования последних лет в области учебно-методического обеспечения разработке технологий и механизмов создания современной учебной литературы. Данные разработки осуществляются в контексте оптимизации высшего педагогического образования в XXI веке. В системе современного высшего образования, в век развития информационных технологий традиционная образовательная среда во многом утрачивает свои функции (информационные, коммуникативные и обучающие). Поэтому в системе высшего педагогического образования вырабатываются новые приоритеты в учебно-методическом обеспечении подготовки учителей начальной школы.

Одним из них является непосредственное участие преподавателей вузов в разработке учебно-методических материалов, включающей методологически выверенное преобразование научного знания в предлагаемый студентам учебный материал и технологии его проработки, а

также методы и приемы составления контрольных заданий по изучаемым темам.

Мы считаем, таким образом, что решение обозначенных задач должно в своей основе иметь прочный научный фундамент, в котором оптимально сочетаются фундаментальная и практическая подготовка. К достаточно сложному процессу создания учебно-методической литературы предъявляется ряд требований. Данная литература должна оказывать педагогическое влияние на студента за счет отбора и обработки информации и соответствие данной информации задачам, стоящим перед тем или иным учебным пособием. Естественно, что учебная литература должна преследовать и воспитательные цели: формирование компетентной личности учителя начальной школы. Сказанное предопределяет необходимость опоры содержания учебной и учебно-методической литературы на новейшие достижения педагогической науки и практики.

Однако, проведя анализ существующей учебной и учебно-методической литературы мы вынуждены отметить целый ряд противоречий, существующих в данной области. Это, прежде всего, противоречие, основанное на необходимости повышения качества учебно-методической литературы и учебно-методического обеспечения в целом и недостаточной опорой на достижения современной педагогической науки и практики. Существует также противоречие между уровнем подготовленности преподавателей высшей школы к обновленному учебно-методическому обеспечению и необходимостью адекватного понимания стоящих перед ними в данном аспекте задач.

Выявленное проблемное поле актуализирует большой спектр задач исследования, включающих определение содержания в обозначенном аспекте понятий, а именно содержание понятия «учебно-методическое обеспечение» и определение основных путей и тенденций развития данного обеспечения с учетом современных требований. Нам также видится важной задача на основе анализа отечественного и зарубежного опыта разработки

учебной и учебно-методической литературы для подготовки учителей начальной школы.

При этом методика разработки учебно-методической литературы предполагает выработку приемов и способов, позволяющих практически реализовать потенциал теории учебной литературы с разработкой высоких показателей качества.

Управленческая деятельность, направленная на качество подготовки учителей начальной школы, показывает, что одним из основных условий учебно-методического обеспечения учебного процесса, является готовность преподавателя вуза.

Готовность к учебно-методической деятельности, которая основана на проектировании и разработке содержания учебных материалов, а также приведения форм их представления в соответствие с требованиями образовательной практики, позволяет выделить три уровня данной готовности: низкий, средний и высокий. В качестве критериев, обозначающих данные уровни готовности, выступает степень участия преподавателей вузов в разработке учебно-методического обеспечения образовательного процесса.

Необходимый уровень готовности преподавателей вуза к учебно-методическому обеспечению качества подготовки учителей начальной школы предполагает определение действенных способов трансляции содержания теоретических разработок в области практического применения организации образовательного процесса в высшей школе, а также выявление организационно-педагогических условий и механизмов развития методической компетентности преподавателей, способных обеспечить качественное функционирование образовательно-дидактической среды для качественной подготовки учителей начальной школы.

Естественно, что учебно-методическое обеспечение требует разработки соответствующих учебно-методических материалов [65]. К ним традиционно относят:

- учебник;
- учебные пособия;
- конспект лекций;
- презентация лекционного курса (слайды, видео- и анимационные фрагменты);
- учебно-методические разработки для преподавателей (рекомендации, пособия, указания);
- учебно-методические разработки (рекомендации, пособия, указания) к практическим занятиям для студентов;
- учебно-методические пособия для самостоятельной работы студентов;
- перечень тем и варианты курсовых проектов и работ (если они предусмотрены учебным планом);
- учебно-методические материалы и рекомендации по выполнению курсовых проектов и работ;
- варианты и методические материалы по выполнению расчетных заданий, контрольных и самостоятельных работ и т.п.;
- технические и электронные средства обучения;
- электронные учебники и учебные пособия;
- обучающие компьютерные программы;
- контролирующие компьютерные программы;
- видеофильмы и т.п.

Мы согласны с Ю.Г.Татуром, что учебно-методическое обеспечение связано с целым рядом методических рекомендаций для преподавателя и для студентов. Это перечень научной и учебной литературы по той или иной дисциплине, описание полученных баз данных в информационном пространстве, имеющих в информационных сетях вуза, а также других средств полезных студенту в его учебной деятельности [332, с. 143].

На наш взгляд, проектируемые учебно-методические материалы должны включать в себя алгоритмы измерения, оценки и контроля степени

достижения результативности проделанной работы и ее соответствия поставленным целям. Следовательно, важной частью учебно-методического обеспечения учебных дисциплин, изучаемых будущими учителями начальной школы, должно стать описание методов и диагностики результатов получены в ходе образовательного процесса в вузе.

К данным материалам, на наш взгляд, уместно приложить составленное в соответствии с современными канонами с применением квалиметрических и диагностических методик тестовые задания.

Важны также методические рекомендации, особенно в том случае, если учебно-методические материалы будут использоваться другими преподавателями или кафедрами. Для студентов желательно разработать методические указания. Особое значимое место в учебно-методическом обеспечении учебной дисциплины занимает учебник, поскольку в нем наиболее полно отражено содержание учебной дисциплины.

По мнению ученых, занимающихся проблемами вузовского учебника или учебного пособия (В.П.Беспалько, В.А.Сластёнин, Ю.Г.Татур), учебнику, кроме традиционных могут предъявляться следующие требования: выявление ошибок, встречающихся в ранее изданных учебниках подобного профиля: определение содержания понятий, используемых в учебнике; недопустимость иносказательности, которая может быть понята в буквальном смысле; учет психологических особенностей студентов и уровни восприятия текста учебника; унификация формулировок однотипных определений; методическое обеспечение самостоятельной работы студентов. Помимо учебников и учебных пособий к учебно-методическому обеспечению, позволяющему осуществлять управление качеством подготовки будущих педагогов, является разработка учебно-методических комплексов [71;311;332].

Известно, что одной из ведущих тенденций модернизации высшего образования в связи с переходом на 2-х уровневую систему подготовки учителей начальной школы является подготовка выпускника как

компетентной личности, способной решать стоящие перед ней профессиональные задачи.

Учебно-методический комплекс – это набор материалов, обеспечивающих методическое сопровождение всего цикла обучения, по предмету или его большому разделу. Содержит программу, список литературы, учебные тексты на бумажных или электронных носителях, задания, методические указания, контрольно-оценочные материалы [260, с. 73].

Учебно-методические комплексы (УМК) в период модернизации педагогического образования строятся с учетом требований государственного образовательного стандарта, разработанного на компетентностной основе.

Существуют различные подходы и позиции к структуре УМК. В определенной мере мы согласны с С.Г.Антоновой, которая считает, что при разработке УМК необходимо учитывать существование прямых и косвенных связей между изданиями, имеющими управляющий или соподчиненный характер [28;29].

Учебно-методические издания должны соответствовать друг другу; они должны также соответствовать программным требованиям. Желательно, чтобы разделы учебника или учебного пособия совпадали с разделами программы. В этом заключается управленческое влияние учебных материалов на учебные издания. В свою очередь, учебники и учебные пособия оказывают управленческое влияние на учебно-вспомогательные материалы. Учебные издания и вспомогательные материалы дополняют друг друга, повышая уровень сформированности профессионально-педагогических компетенций. Таким образом, учебник является базовым изданием по отношению к учебной дисциплине, а методические материалы к данной дисциплине конкретизируют и дополняют положения, изложенные в учебном издании.

Таким образом, учебник является ядром, вокруг которого формируется все учебно-методическое обеспечение. Но в педагогической теории и практике превалирует более распространенный взгляд на структуру УМК, которая состоит из трех блоков:

- нормативно-методические материалы;
- учебно-информационные материалы;
- учебно-методические материалы.

Считается, что содержание каждого блока является примерным, основанным на анализе нормативно-правовых документов, отражающих сущностные характеристики высшего педагогического образования. Но дополнительный перечень учебных материалов вправе определять непосредственно высшее учебное заведение с учетом содержательного компонента образовательных программ. Блок нормативно-методических документов, определяя требования к качеству подготовки учителей начальной школы, представлен государственными и вузовскими документами (Госстандарты, типовые программы, рабочие программы преподавателей и др.). Блок учебно-методических материалов содержит кроме основного списка учебных материалов определенные подборки в виде портфолио, кейсов, накопительных папок и т.д.

Естественно, что должно осуществляться постоянное совершенствование содержания всех трех блоков.

Естественно, что данный набор документов не был формальным, а представлял собой действенный механизм повышения качества подготовки учителей начальной школы. Блок учебно-информационных материалов представляет собой описание тех источников информации, которыми могут пользоваться как преподаватели, так и студенты. Мы считаем, что все источники информации можно условно разделить на две группы: источники информации, как средство обучения, и источники информации как средство контроля.

К средствам обучения мы традиционно относим учебно-методическую

литературу (учебники, учебные пособия, методические рекомендации и т.д.); учебно-наглядные пособия (графики, рисунки, картины и т.д.).

Средства контроля могут быть в техническом исполнении (к примеру, компьютерные контролирующие программы), так и в бумажном варианте (тестовые задания, контрольные работы и т.д.).

Разрабатывая методические материалы по контролю за качеством подготовки будущих педагогов, мы считаем необходимым обеспечение разнообразия форм и методов контроля, вариативность и разнообразие заданий, вовлечение студентов в самостоятельную деятельность. Разработка критериев оценки всех видов работ.

Наш опыт работы показывает, что за последние годы образовательный процесс в вузе обогатился многими дидактическими средствами, которые делают данный процесс более эффективным и оптимальным, особенно в плане повышения познавательной активности студентов. Управление данным процессом происходит, как правило, двумя путями: это вовлечение студентов в интересную профессионально направленную работу и применение системы дифференцированных заданий с учетом уровня подготовленности студентов. Большое внимание при этом уделяется организации самостоятельной работы студентов, поскольку Госстандарты нового поколения отводят на самостоятельную работу студентов до 50% учебного времени. Но, как было отмечено выше, существует проблема учебно-методического обеспечения образовательного процесса, в том числе, самостоятельной работы. Отсюда необходимость разработки учебно-методических комплексов, в состав которых, входит: содержание курса лекций, комплект методических рекомендаций для выполнения всех видов работ, в том числе самостоятельной работы, сборник задач контекстного направления (педагогические ситуации, ролевые игры и т.д.).

Естественно, нас интересует УМК по дисциплине «Педагогика». Разные авторы видят содержание УМК по-разному. Н.Ф.Талызина и Г.С.Антонова считают ядром УМК учебник, в котором заложены

теоретические основы педагогики, а оболочку данного ядра представляет собой комплекс учебно-методических пособий для студентов [28;327;328].

Л.Е.Солянкина и А.М.Саранов выделяют следующие элементы УМК по педагогике:

- содержание курса предлагаемых студентам лекций;
- конспект методических рекомендаций для всех видов работы;
- перечень вопросов для проведения различных видов контроля, а также саморефлексии студентов;
- сборник педагогических задач, педагогических ситуаций для закрепления, с одной стороны, теоретического материала, с другой – для развития творческого профессионального мышления;
- методические рекомендации для работы над курсовыми и дипломными проектами [317;318;299].

В данных ситуациях преподаватель решает определенные управленческие задачи – это организация образовательного процесса, организация взаимодействия с современной информационной средой, с объектами реального мира, в том числе в области педагогической деятельности. Учебно-методический комплекс – это часть образовательной среды вуза и представляют в обобщенном виде ее модель.

Компонентами ядра в структуре УМК являются учебная программа, учебник, практикум, материалы контроля. Первая оболочка содержит сборник задач и упражнений, оценочные материалы, пособия к учебнику. Компоненты второй оболочки являются дидактические и методические материалы, энциклопедические словари и т.д. В состав третьей оболочки могут входить учебные пособия, книги и различные наглядные материалы, продукция СМИ и т.д.

Наш опыт работы показывает, что наличие учебно-методических комплексов и их использование повышает мотивацию студентов к учебной и будущей профессионально-педагогической деятельности.

Таким образом, управление качеством учебно-методического обеспечения образовательного процесса, ядром которого является учебно-методический комплекс, становится важнейшим педагогическим условием управления качеством подготовки будущих учителей начальной школы.

Значительную роль играет также управление качеством научно-методического обеспечения качества подготовки учителей начальной школы. Сюда мы относим повышение научного потенциала преподавателей и студентов, а также изучения, критического анализа, и внедрение нового педагогического опыта в контексте задач нашего исследования.

Научно-методическое обеспечение учебного процесса должно, на наш взгляд, содержать следующие направления:

- совершенствование содержания образовательного процесса через развитие инновационных профессиональных образовательных программ, использование инновационных педагогических технологий и методов обучения;
- развитие методической, научно-исследовательской работы и иной творческой деятельности преподавателей и студентов;
- изучение, обобщение нового педагогического опыта и внедрение его в практику работы педагогического коллектива;
- внедрение системы педагогического проектирования, отработка программных и нормативно-правовых параметров развития вуза, развитие научно-методического обеспечения Госстандарта на основе технологизации образовательного процесса.

Как нам, кажется, здесь следует обратить внимание на следующие формы управления:

- индивидуальная и коллективная научно-методическая работа преподавателей и студентов;
- научно-методическая работа преподавателей;

- изучение и обобщение инновационного педагогического опыта;
научные публикации;

- подготовка научной литературы.

Объем нашего исследования не позволяет осветить все формы управления в системе научно-методического обеспечения. Целесообразно, на наш взгляд, вести речь об изучении и распространении нового педагогического опыта, что особенно актуально для базы нашего исследования – Таласского государственного университета – как регионального вуза, нуждающегося в научной поддержке и инновациях.

Обобщение опыта – процесс сложного взаимодействия субъектов системы педагогического образования, их сложная систематическая работа. Для того, чтобы новый опыт эффективно анализировался, систематизировался и внедрялся, необходима разработка методологически продуманной и научно-обоснованной программы. Необходима также целенаправленная работа в данном направлении в каждом звене системы высшего педагогического образования.

В энциклопедической литературе новый педагогический опыт обозначается как вид инновационного опыта, связанный с конструированием на практике новой педагогической действительности, выявления адекватного современным требованиям содержания, более эффективных методик, технологий и организационных форм обучения [263, с. 48-49].

Как известно, педагогический опыт традиционно подразделяется на исторический (педагогический опыт, накопленный в процессе исторического развития), массовый (данный опыт широко применяется в системе образования на всех уровнях) и новый (иногда его называют передовым), применяется конкретным педагогом или группой педагогов за счет своего педагогического мастерства или за счет оптимальной организации педагогического процесса.

Естественно, встает вопрос о критериях нового педагогического опыта.

Мы считаем, первым самым необходимым критерием актуальность нового опыта, т.е. своевременность и соотнесенность с потребностями развития общества.

Важные критерии нового педагогического опыта – его результативность и эффективность. Это значит, что опыт должен способствовать развитию базовых и специальных компетенций и показывать успехи в повышении уровня педагогического опыта, должны отличаться в качественную сторону от массового опыта.

Третий критерий – рациональность. Это распределение сил и средств педагогов и студентов таким образом, чтобы оптимально достичь положительных результатов. Мы не можем считать положительным передовым такой опыт, когда высокие результаты достигаются за счет перегрузки студентов, увеличением числа всевозможных заданий. Труд педагога-новатора не должен оцениваться по перенапряжению его сил или сил студентов и вредить их здоровью.

Четвертый критерий – стабильность результатов после внедрения нового опыта, сохранение данных результатов на протяжении длительного времени.

Пятый критерий – новизна. Это отсутствие аналогичного опыта в педагогической теории и практике.

Шестой критерий – значимость. Новый опыт должен быть интересен педагогической общественности, быть оригинальным и творческим.

Седьмой критерий – эффективность. Это позитивное использование нового опыта педагогами и студентами. Соотнесенность показателей по результатам применения нового опыта с достижениями педагогической науки и практики.

Восьмой критерий – воспроизводимость. Это применение в массовой практике достижений нового передового опыта.

Таким образом, при наличии данных критериальных показателей можно изучать, анализировать и внедрять новый опыт.

Изучение и обобщение нового педагогического опыта позволит внедрить инновационные технологии обучения и тем самым повысить качество подготовки учителей начальной школы.

Сказанное позволяет нам рассматривать инновационную технологизацию учебного процесса важнейшим структурным компонентом научно-методического обеспечения управления качеством подготовки учителей начальной школы. Таким образом, инновационная технологизация учебного процесса в вузе рассматривается нами как одно из важнейших педагогических условий управления качеством подготовки учителей начальной школы.

Применяемые в образовательном процессе инновационные технологии являются сложными образованиями, что влияет на их функционирование [121]. Говоря о результатах технологического обучения, мы можем сказать, что это не только овладение определенной информацией, имеющейся в содержании вузовской дисциплины, но и способами учебной деятельности, ценностями и отношениями. Развитие образовательных технологий, связано с трудами таких ученых, как В.П.Беспалько, Н.Ф.Талызина и др. [69;327]. Ведется исследование педагогических технологий профессионального образования (С.А.Батышев, Т.И.Шамова и др.) [59;60;369]. Названные ученые, рассматривая вопросы содержания педагогических технологий, разработали их понятийный аппарат.

В то же время в педагогической науке пока еще четко не выявлены структура и функции педагогических технологий, их сущностные характеристики, механизмы их трансформации в конкретные технологии, не создана научная целостная теория конструирования и реализации в образовательном процессе педагогических технологий.

Разработаны различные подходы к пониманию педагогических технологий. В зарубежной психолого-педагогической науке педагогические технологии связывают, в первую очередь, с индивидуализацией обучения, с управлением процессом обучения в условиях его технологизации и

информатизации с внедрением в учебный процесс не традиционных моделей обучения. В то же время технологизация процесса обучения тесно связана с полноценным развитием личности. Управление данным процессом называют личностно-ориентированным [379]. Технологизация учебного процесса активизирует студента, создает предпосылки для развития его самостоятельности и творческого саморазвития, поскольку в основе применения педагогических технологий лежит деятельность самого студента как субъекта обучения.

Наш практический опыт показывает, что методологически важными для применения педагогических технологий являются следующие положения:

- подготовка учителей начальной школы зависит от грамотного управления образовательным процессом в вузе;

- необходима гуманизация управления, т.е. учет особенностей преподавателей и студентов;

- управление образовательным процессом с применением педагогических технологий должно быть направлено на самореализацию будущего педагога, способствовать его личностному совершенствованию;

- применение педагогических технологий должно быть направлено на становление студентов как профессионалов с высоким уровнем развития компетенций, повышать их социальное развитие и социальную адаптивность.

Результативность решения данных задач во многом зависит, как было отмечено ранее, от технологизации образовательного процесса в вузе, представляющей собой новые подходы в педагогической науке и практике. Технологизация учебного процесса в вузе, связанная с внедрением инноваций, осуществляется в соответствии с официально-образовательными установками.

Инновационная технологизация учебного процесса осуществляется с требованиями общества, новыми парадигмальными подходами к образованию и т.д. Таким образом, важнейшими подходами к

технологизации процесса обучения являются системный и компетентностный подходы.

Теоретическими основаниями инновационной технологизации учебного процесса в вузе являются:

- основные философские и психолого-педагогические теории о личности как субъекте деятельности [10;98];
- базовые теории и концепции о моделировании и конструировании образовательного процесса, в том числе в вузе [32;33;34;69];
- базовые теории и концепции о модернизации содержания образования и о разработке дидактических материалов для оптимизации образовательного процесса и интенсификации познавательной деятельности [42;177];
- об инновациях в теории и практике педагогики и личностно-ориентированном подходе в образовательном процессе [379].

Таким образом, в системе научно-методического обеспечения важную роль играют изучение нового педагогического опыта и разработка на этой основе инновационных технологий обучения.

Управление качеством научно-методического обеспечения учебного процесса тесно связано с организационно-методическим обеспечением. Таким образом, мы подошли к следующему этапу управления качеством подготовки учителей начальной школы, а именно к управлению качеством организационно-методического обеспечения процесса управления качеством подготовки учителей начальной школы путём организации методической работы, повышения квалификации преподавателей и налаживания обратной связи с выпускниками [88].

В учебной деятельности студентов высшей школы в последнее время важную роль играет исследовательская работа с целью творческого решения учебных задач. Преподаватель становится в этих условиях в большей степени консультантом и руководит учебно-исследовательской деятельностью студентов по двум направлениям: первое направление – теоретико-методологическое; второе направление - обучение студентов

умениям применять полученные теоретические знания в решении практических задач.

Управленческая деятельность преподавателя видится, в первую очередь, в организации взаимосвязи фундаментальной и практической составляющих: на основе достижений педагогики, психологии, философии, методики обучения и других наук в высшей школе.

Таким образом, преподаватель как менеджер выступает в большей степени не только как профессионал в области определенной науки, но и как организатор вузовского образовательного процесса. Одним из проявлений данной позиции – это компетенции преподавателя в деле владения современными образовательными технологиями.

В аспекте организационно-методического обеспечения решаются следующие задачи:

- совершенствование технологизации процесса обучения;
- оптимизация всех видов практик;
- повышение уровня компетентности вузовских преподавателей и методической компетентности студентов;
- оптимизация организации образовательного процесса в вузе.

Практика вузов показывает, что для решения обозначенных задач создаются методические советы.

Приоритетными видами работы методических советов являются:

- совещания учебно-методического характера, научно-методические тренинги и семинары;
- участие в заседаниях методического совета не только кафедры, но и вуза, обсуждение вопросов применения и совершенствования современных образовательных технологий;
- проведение и обсуждение открытых занятий;
- совершенствование учебно-методического обеспечения образовательного процесса;

- проведение педагогических экспериментов и внедрение их в массовую вузовскую практику;
- выявление их результативности в соответствии с требованиями Госстандартов;
- изучение, анализ и внедрение нового педагогического опыта;
- проведение тренингов и отработка на них современных образовательных технологий.

Наш опыт работы показывает, что данный процесс должен соответствующим образом управляться, причем управленческая составляющая здесь состоит из следующих моментов: организация и осуществление в свете современных тенденций образовательного процесса в вузе, организация воспитательной, методической и научно-исследовательской работы со студентами по профилю обозначенного в Госстандарте педагогического направления, подготовка научно-педагогических кадров для начальной школы и организация повышения их квалификации.

Как было отмечено выше, преподаватели вуза – это коллектив единомышленников, но единство взглядов во многом зависит от полной гласности и коллегиальности принятия управленческих решений в вопросах организации образовательного процесса. В вузе, как правило, работает много преподавателей. Поэтому, в целях повышения эффективности деятельности методических советов при них могут создаваться секция с учетом специфики профиля того или иного педагогического направления. Секция – это самое начальное звено в организации учебно-методической работы, в основе формирования и организации работы секций лежит принцип единства профессиональной, научной и учебно-методической подготовки их членов, т.е. преподавателей, осуществляющих и организующих деятельность по изучению определенной дисциплины. Вышеназванный подбор состава методических советов позволяет создать, как было отмечено выше, коллектив единомышленников, возглавляемых ведущими преподавателями

кафедры. По обсуждаемым проблемам принимаются рекомендации, фиксируемые в документах кафедры или другого подразделения вуза. В них отмечается дата проведения заседания, фамилии участников, план работы и другие реквизиты.

К управлению качеством организационно-методической работы мы относим и связь с выпускниками. Дело в том, что выпускники педагогического направления (начальное образование) в силу ряда причин не проявляют особого желания работать по специальности. Обратная связь с выпускниками крайне необходима для оказания им помощи и мотивирования их на дальнейшую качественную работу в начальной школе.

Важнейшей составляющей управления качества подготовки учителей начальной школы является управление результатом.

Как было отмечено выше, результативность качества подготовки учителей начальной школы задается требованиями, обозначенными в государственном образовательном стандарте.

Несмотря на фундаментальную важность государственных требований, определяемых нормативно-правовыми документами, их достижение так и не стало предметом организованного учебного процесса и не поддается измерению и объективным методам контроля. Для образовательных организаций высшего профессионального образования объектом измерения качества подготовки выпускников продолжают оставаться знания студентов на каждом этапе изучения соответствующего учебного материала ГОС по профилю подготовки, а так же результаты итоговой государственной аттестации, ограничивающейся госэкзаменами и защитой выпускной квалификационной работы. Мы считаем, что при оценке качества подготовки выпускников вузов следует, на наш взгляд, обратить внимание на две составляющие данной подготовки – образовательную и профессиональную. Вузами накоплен значительный опыт измерения образовательной составляющей подготовки выпускников, однако, попытки

создания типовых систем оценивания уровня освоения профессиональной составляющей подготовки выпускников пока оставляет желать лучшего.

Очевидно, что система обучения, ориентированная на знания, умения, навыки изжила себя и не может выполнить заказа современного общества. На качество профессионального образования новое качество подготовки требует современных критериев его измерения. Описывая с помощью компетентностного подхода результат подготовки бакалавра с высшим профессиональным образованием, Ю.Г.Татур сформулировал основные особенности образа современного выпускника вуза (как результат высшего профессионального образования), отмечал, что во-первых, от него требуется не просто готовность к успешной деятельности, а готовность к деятельности в современных условиях динамичных изменений как в мире технологий, так и в общественной жизни. Выпускник вуза должен быть готов к созданию нового (например, конкурентоспособной продукции) в сфере своей профессиональной деятельности. Он также должен быть способен успешно действовать даже в условиях отсутствия в своей знание вой базе готовых алгоритмов (основ ориентировочной деятельности) [332], проявляя творческое, созидательное мышление. При этом, как отмечал А.А. Вербицкий, «для современного специалиста важно уметь решать проблемы, а не задачи с готовыми ответами» [91;92].

Вопросам качества и подходам к оценке качества образования посвящено значительное число работ. Среди них – работы В.И. Байденко [48;49;50;52;123].

Исходя из сказанного, управление результатом подготовки учителей начальной школы включает в себя деятельность вуза по формированию обозначенных в Госстандарте компетенций. Управление данным процессом включает в себя педагогический мониторинг. Действенность системы, ее эффективности подтверждается качеством образования. Однако, это возможно при условии объективности и совершенствования полученной информации. Таким образом, качество образования зависит от результатов

мониторинга, в котором принимают участие все его субъекты образовательного процесса. Степень участия в мониторинге всех субъектов образовательного процесса (преподавателей, студентов, представителей общественности и т.д.) может быть разной, но все они получают определенную информацию, анализируют ее, критически осмысливают, принимают к сведению.

К примеру, общественность получает информацию об образовательной организации. На основании полученных сведений формируется определенное общественное мнение. Изучив его, абитуриент выбирает ту или иную образовательную организацию. В свою очередь, каждый субъект может стать объектом для более высокого уровня образовательной системы.

Образовательный процесс и его результаты являются объектами мониторинга. Объектом мониторинга могут также стать личностные характеристики участников образовательного процесса, их отношение к выбранной ими образовательной организации. Если рассматривать уровень образовательной программы, то объектами мониторинга могут быть:

- процесс освоения образовательной программы;
- процесс повышения эффективности технологизации обучения;
- внедрение мониторинговых технологий тесно связано с их проектированием, корректировкой и дальнейшим применением.

Благодаря мониторингу изменяется все образовательное пространство, поэтому мы считаем его одним из важнейших средств контроля ввиду своей оперативности, объективности и доступности. Поэтому, цель мониторинга – оперативно выявлять все изменения, намечающиеся и происходящие в сфере образовательного процесса в вузе. Полученные сведения, носящие объективный характер является основой для дальнейшего совершенствования образовательного процесса и совершенствования принятия управленческих решений.

Мониторинг как механизм отслеживания результата подготовки учителей начальной школы выводит на уровень определения того, что

является качеством результата. Это, на наш взгляд, качество знаний и качество сформированности компетенций.

Трактовка понятия «условия» в контексте нашего исследования заключается в том, что это совокупность обстоятельств, причин и объектов, которые влияют на функционирование и развитие процесса эффективного управления качеством подготовки будущих учителей начальной школы.

Целостный педагогический процесс в вузе – это главное звено педагогической системы, которое структурировано следующими блоками: содержательный, характеризующийся содержанием образования на трёх уровнях: ГОС ВПО; учебные планы, учебные программы; учебно-методический материал (учебники, УМК); организационный, характеризуется организационной структурой подразделений, оказывающих воздействие на достижение качества; деятельностный, характеризующийся видами деятельности, реализуемыми в процессе достижения качества: управление процессами по обеспечению качества подготовки; функционирование системы менеджмента качества; реализация внутренней оценки качества; технологический, отражающий совокупность технологий, обеспечивающих эффективность процесса подготовки учителей начальной школы и формирования их компетенций; диагностический, характеризующийся инструментарием определения уровня достижения качества.

В проекции на вышеуказанные блоки нами разработаны педагогические условия, которые сгруппированы и обозначены как:

1. Организационные, сущность которых заключается в реализации циклограммы деятельности субъектов, обеспечивающих качество управления подготовкой учителей начальной школы.

2. Содержательные, обеспечивающие реализацию учебно-методических разработок, способствующих росту уровня качества подготовки учителей начальной школы и достижению образовательных результатов.

3. Процессные, характеризующие процессы управления качеством образовательной организации по подготовке учителей начальной школы.

4. Диагностические, представляющие диагностический инструментарий по определению уровня качества управления подготовкой учителей начальной школы.

Представим схематично описание разработанных нами педагогических условий (Таблица 3.1.).

Таблица 3.1. – Педагогические условия управления качеством подготовки учителей начальной школы.

№	Педагогические условия	Содержание
1	Организационные	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Реализация циклограммы</i> деятельности по управлению качеством подготовки учителей начальной школы административно-управленческого персонала (1). ▪ <i>Реализация циклограммы</i> деятельности по управлению качеством подготовки структурных подразделений (деканат, кафедра, преподаватели) (2). ▪ <i>Реализация циклограммы</i> взаимодействия партнёров-соучастников в управлении качеством подготовки учителей начальной школы (3).
2	Содержательные	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Соответствие требованиям, предъявляемым к содержанию</i> образования (ГОС ВПО, учебные программы, УМК) по подготовке учителей начальной школы (применение диагностического инструментария-1). ▪ <i>Использование макета компетентностно-ориентированных заданий</i> будущими учителями начальной школы. ▪ <i>Соответствие целеполагания перечню компетенций</i> будущих учителей начальной школы.
3	Процессные	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Использование системы педагогических технологий,</i> способствующих эффективности управления качеством подготовки будущих учителей начальной школы.

		<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Реализация семинара-тренинга для будущих учителей начальной школы по обеспечению качества подготовки обучающихся начальной школы.</i>
4	Диагностические	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Применение диагностического инструментария по выявлению уровня сформированности компетенций будущих учителей начальной школы (диагностический инструментарий-2).</i> ▪ <i>Применение диагностического инструментария по выявлению уровня качества подготовки учителей начальной школы в вузе (диагностический инструментарий-3).</i>

Анализ научных педагогических источников позволил нам в процессе определения критериев и показателей качества управления подготовкой учителей начальных классов заключить, что для дальнейшего определения достигнутого уровня данного процесса, необходимо определить его критерии и показатели. В качестве критериев мы определили признаки, на основании которых в нашем случае формируется оценка качества управления подготовкой учителей начальных классов. В качестве показателей выступили их характеристики, которые мы можем оценить и по которым мы можем судить о ходе реализации процессов по достижению качества управления подготовкой учителей начальных классов.

Таким образом, системность управления качеством подготовки учителей начальной школы характеризуется совокупностью процессов планирования, контроля, анализа и разработки решений по обеспечению качества достижения уровня образовательных результатов, качества реализуемых процессов и качества соответствия содержания образования.

3.3. Система управления качеством подготовки учителей начальной школы.

Повышение внимания к управлению качеством профессиональной подготовки учителей начальных классов актуализируется тем, что в системе

управления качеством подготовки педагогических кадров еще недостаточно учитываются объективные тенденции современного образования: повышение роли диагностичности в определении целей и оценке полученных результатов; повышение технологичности и интенсивности обучения; интеграция и дифференциация учебных курсов и дисциплин; усиление индивидуально-творческого начала [165;197].

В то же время анализ зарубежных источников показывает, что в управлении качеством подготовки учителей начальной школы наметился ряд противоречий. Все более острыми становятся противоречия между теоретическими исследованиями, связанными с изучением профессии учителя начальных классов, и их реализацией на практике педагогического труда, качества профессиональной подготовки педагогов для системы начального образования, повышения их профессиональной квалификации; утвердившимся в педагогической практике развивающим образованием младших школьников и сложившейся моделью профессиональной педагогической подготовки, ориентированной преимущественно на «знаниевую» парадигму; расширением образовательных возможностей вузов и ограниченностью возможностей выбора содержания, образовательных траекторий, форм повышения образовательного уровня студентами педагогических вузов; усилением индивидуальных стратегий личностного и профессионального роста, педагогов, работающих в начальной школе, и в недостаточной мере наличия в вузах адекватных моделей и образовательных технологий; чрезмерной теоретизацией высшего педагогического образования, его фундаментализации, стремлением к научности и отчетливым пониманием того, что качество подготовки учителей начальной школы не улучшится от экстенсивного пути ее развития, от постоянного насыщения содержания педагогического образования новой информацией; требованиями общества к личности учителя, определенными объективной необходимостью и отсутствием программы развития его личностно-профессиональных качеств.

На основе данных противоречий можно отметить, что «слабым» местом в исследованиях по качественной подготовке учителей начальных классов является недостаточность управленческих действий и решений. В исследованиях же отмечается, что управление в данном случае заключается в психолого-педагогической поддержке, что позволит повысить уровень личностно-профессионального роста студентов как будущих учителей, работающих в начальной школе. Направлениями такого сопровождения могут быть: собственно учебно-педагогическое взаимодействие на основе совершенствования учебно-методического обеспечения; межличностное взаимодействие субъектов образовательного процесса; взаимодействие на основе адресной помощи студенту.

В обозначенной плоскости данные вопросы решаются за рубежом, что видно из анализа литературы по проблеме и нашего собственного пребывания в зарубежных вузах (Австрия).

В системе подготовки учителей начальных классов и управления качеством данной подготовки за рубежом наблюдается общая тенденция нацеленности на конечный результат [10;17;57;117].

Основным результатом работы со студентами должно быть раскрытие основных характеристик профессии педагога, предполагающих опору на достижения и успех ребенка, а также ориентацию на оптимистическое восприятие им окружающей среды, во всей ее многомерности и сложности и в соответствии с современным образовательным стратегиям.

Одним из важнейших вопросов организации сопровождения студентов в педагогическом вузе являются вопросы исследования личностно-психологических особенностей обучающихся и возможностей их учета в учебно-воспитательном процессе, однако, эти исследования не должны быть, на наш взгляд, просто индивидуальным подходом. Будущий учитель в условиях модернизации образования является самостоятельной личностью, носителем инициативы и творчества.

В настоящее время зарубежная высшая школа переживает период интеграции в европейское образовательное пространство [118;119;153]. Вступление данных стран в Болонский процесс предполагает введение системы, обеспечивающей сопоставимость дипломов; трехуровневую систему подготовки (бакалавр, магистр и доктор); единую систему учета трудоемкости учебных курсов; развитие сотрудничества в сфере обеспечения качества образования [76;77;78].

Проблемы подготовки педагогических кадров за рубежом изучены нами во время нашей зарубежной стажировки и на материалах зарубежной печати и научной литературы.

Так, к примеру, американские педагоги считают необходимой создание творческих условий для приобретения студентом педагогического опыта, для индивидуализации обучения на основе разработки и предложения индивидуализированных программ обучения. Американские педагоги выступают также за индивидуальное наставничество и проведение практико-ориентированных семинаров, тренинги, направленные на развитие саморефлексии.

Беседы с зарубежными коллегами во время нашего пребывания в Австрии позволили обозначить следующие моменты управления качеством подготовки учителей начальной школы:

- осознанная внутренняя мотивация при выборе педагогической профессии(отсюда профориентационная работа и специальное собеседование);
- воспитание будущего учителя, формирование профессионально значимых личностных качеств; особенно гуманистической направленности;
- разработка элективных курсов, позволяющих студенту глубже вникнуть в особенности деятельности учителя начальной школы;
- психологическая и практическая подготовка студентов к работе в много этническом коллективе учащихся;

- практико-ориентированная направленность обучения при изучении психолого-педагогических дисциплин (здесь важна способность овладения тестовыми заданиями и их расшифровкой).

Важным условием повышения качества подготовки педагогов, в том числе и для начальной школы является оптимальная организация педагогической практики. На основе тренинговых моделей обучения педагогическая практика играет закрепляющую роль. В ее процессе студенты овладевают современными образовательными технологиями, соответствующей методикой преподавания, учатся анализировать педагогические процессы и явления. Если взять, к примеру, французское педагогическое образование, то в нем намечаются следующие пути модернизации педагогической практики:

- увеличение количества времени, отводимого на педагогическую практику, разнообразие мест ее прохождения студентами;

- приведение задач педагогической практики в определенную систему, усложнение ее содержательного компонента;

- проведение практики в лучших по оснащенности образовательных организациях.

К примеру, в Великобритании основное внимание уделяется овладению знаниями в области одного из предметов, преподаваемых в начальной школе, а также изучение особенностей детей с проблемами в случае включения их в систему инклюзивного образования. В английских вузах существует такая форма обучения как тьюторская, что в значительной мере отличает ее от системы кыргызстанского образования. Тьютор не дублирует деятельность преподавателя, он не обучает, а консультирует студента и помогает решить учебные и профессиональные проблемы, которые возникают во время обучения и педагогической практики. Педагогическое образование в Великобритании имеет ряд специфических особенностей. Среди них, к примеру, можно назвать следующие:

- поддержание обратной связи с выпускниками не менее года;

- привлечение на работу в вуз школьных учителей;
- увеличение доли самостоятельной работы.

Достаточно большое количество работ посвящено подготовке учителей, в том числе начальных классов в Германии. Это работы В. Хельдмана (анализ целостной системы образования), Г.Захариса (педагогическая подготовка в профессиональном плане), Д.Ленцена (анализ всей системы образования, а также вопросы подготовки социальных педагогов), Э.Фрика, Р. Херцога (пути и тенденции подготовки педагогов) [353;387].

В ФРГ также в соответствии с учебным планом большую долю учебного времени составляет самостоятельная работа студентов. Под руководством преподавателей студенты выполняют большое количество творческих заданий, пишут рефераты, участвуют в проектной деятельности, пишут доклады для семинарских занятий. Вся эта самостоятельная деятельность является допуском к экзаменам.

В вузах Германии постоянно увеличивается количество семинарских занятий по отношению к лекционным. На семинары студенты готовят презентации, что еще больше повышает уровень индивидуализации обучения при подготовке педагогических кадров.

Изучение опыта работы разных стран по управлению качеством подготовки, в том числе для начальной школы, выявило следующие тенденции в данном процессе:

- педагогическое образование имеет значительную психолого-педагогическую и социологическую направленность;
- соотнесенность тренингов с проблемами практической подготовки в содержании педагогического образования;
- модернизация педагогической практики и обеспечение практико-ориентированной направленности аудиторных занятий;

- моделирование фрагментов уроков, разбор педагогических ситуаций и т.д.;

- интенсивное использование современных информационных технологий ит.д.

Для нашего исследования большой интерес представляют компаративные изыскания по сравнительному анализу подготовки учительских кадров, к примеру, подготовки учителей начальной школы в Казахстане и Германии. Сравнивая данные системы можно сказать, что двухуровневая подготовка учителей, сложившаяся в ФРГ, еще в прошлом и в позапрошлом веке – начала переживать новый этап своего развития и, прежде всего, в плане определения целей и содержания педагогического образования на каждом из образовательных уровней. На первом уровне осуществляется базовая теоретическая подготовка, формируется будущая стратегия действий учителя начальной школы. На втором уровне решаются тактические задачи. Осваиваются новые образовательные технологии. Проводятся семинары, в том числе и в базовых школах, что представляет собой настоящую стажерскую практику. Данный опыт подготовки учителей начальной школы может быть осмыслен и внедрен в процесс отечественной подготовки педагогических кадров.

Сравнивая подготовку учителей начальной школы в Германии и, к примеру, в Казахстане, (осмысливая зарубежный опыт) мы выявили, что в данной подготовке есть как общие, так и особенные элементы, проявляющиеся в специфике самих образовательных маршрутов, ступеней образования, в особенностях образовательных организаций, и в характере взаимосвязей базового и профессионального образования. При этом, к примеру, в Германии педагогические кадры готовят только в университетах, в Казахстане же в различных типах образовательных организаций среднего профессионального, высшего образования и пост дипломного образования (университеты, педагогические университеты, педагогические институты ит.д.).

В Казахстане традиционная многоуровневая система не ступенчатая, а в Германии – ступенчатая, где каждая ступень является обязательной для обучающихся. В Казахстане существует единое образовательное пространство реализации многоуровневой образовательной структуры; в Германии, где существует федеративное государственное устройство (16 земель) она реализуется по-разному в зависимости от законов, принятых в каждом субъекте федерации. В Германии подготовка учителей имеет, как было отмечено выше, определенную ступенчатость, где каждая ступень является обязательной для обучающихся. В Казахстане же единое образовательное пространство, в котором функционирует многоуровневая образовательная структура. Таким образом, в каждой из названных стран имеются свои маршруты получения педагогического образования. Так, в Германии, на первой ступени – университетской осуществляется теоретическая подготовка, и срок обучения на ней составляет от 3,5 до 5 лет в зависимости от должности, которую займет будущий учитель и от тех законов, которые существуют в той или иной земле [139]. На второй уже не университетской ступени осуществляется двухлетняя педагогическая практика, которая позволяет выявить уровень подготовленности выпускника, уровень развития его профессиональных компетенций. Именно на данном этапе значительное количество профессионально ориентированных семинаров и тренингов, содержание и структура которых дифференцирована в зависимости от будущей должности учителя.

В ходе сравнительного анализа подготовки педагогических кадров Германии и Казахстана было выявлено, что это динамично развивающиеся системы, постоянно идущие по пути модернизации пытаются следовать общемировым тенденциям подготовки педагогических кадров, имеют достаточно сильные образовательные позиции и одобренный обществом положительный опыт. В последние годы подготовка педагогических кадров многих стран, находится в едином образовательном пространстве и строится

на принципах, определенных Болонским соглашением. Поэтому подготовка педагогических кадров в анализируемых странах строится на основе управления качеством, вариативности, мобильности всех субъектов образовательного процесса, на конвертируемости документов об образовании, на его доступности и непрерывности, и в итоге – на развитии профессиональной компетентности. Однако, при определенной общности позиций есть специфика культурных и образовательных традиций разных стран. Есть различия в ценностных ориентациях, и в структуре, и в содержании, и в особенностях управления данными явлениями.

Интересен опыт управления качеством подготовки учителей начальных классов в Японии. Здесь можно выделить следующие тенденции: усиление психолого-педагогической подготовки учителей начальной школы, сочетание ее базовой и вариативной составляющих, разнообразие технологий подготовки учителей начальной школы и повышения их квалификации, ориентация на высшее образование как условие получения учительской профессии, ротация педагогических кадров каждые 3-5 лет. Последнее рассматривается как важный фактор управления стимулированием совершенствования мастерства учителя начальной школы и намерения держать учителя в постоянной профессиональной форме [388]. Статус учителя в Японии достаточно высокий, и почти во всех университетах Японии есть факультеты по подготовке учителей, в том числе для начальной школы. С 1991 года в Японии действует Новый стандарт педагогического образования, усиливающий процесс управления качеством подготовки учителей начальной школы через оптимизацию содержания педагогического образования, включающий основы педагогики и психологии, методики преподавания учебных дисциплин, курс нравственного воспитания, элективные курсы (история педагогики, философия воспитания названных дисциплин), есть педагогическая практика и основы профориентационной работы. При университетах существуют детские сады и школы как экспериментальные площадки, где отрабатываются новые образовательные

технологии, влияющие на качество подготовки учителей начальной школы. Такие школы становятся лабораториями педагогического мастерства для студентов-практикантов и преподавателей университетов. Управленческая деятельность японских университетов и их структурных подразделений направлена во многом на формирование у будущих учителей чувства долга и ответственности не только перед обществом, но и перед самим собой. В ряду черт учителя начальной школы можно отметить также стремление создать для каждого ученика условия для полного раскрытия его способностей, действовать в его интересах.

Таким образом, осуществленный краткий анализ сравнения систем образования в разных странах в значительной мере обогащает отечественную педагогическую науку и практику новым знанием, и обогащает отечественный опыт мировыми тенденциями подготовки учителей начальных классов.

Решаются вопросы подготовки учителей начальной школы и в Российской Федерации (В.И. Байденко, В.П. Борисенков, В.А. Сластёнин, Л.Я. Хоронько и др. [49; 50; 51; 85; 311; 356;357;138]).

Анализ соответствующих трудов позволил определить ряд приоритетных направлений управления качеством подготовки учителей начальных классов.

Отмечается, что переход с традиционной образовательной системы на модель «бакалавр-магистр» ориентирует профессиональное сообщество на принятие в начальную школу бакалавра педагогики и предполагает необходимость изменения содержания педагогического образования и технологий обучения в подготовке учителей начальных классов с учетом компетентностного подхода.

Очевидно, необходима реструктуризация управления высшим профессиональным образованием и на этой основе управлением подготовки педагогических кадров, с учетом многоуровневой системы педагогического образования. Инновационные процессы, имеющие место в мировых

образовательных системах, интенсифицируют инновационные процессы и в России, особенно в обновлении содержания педагогического образования, по профилю бакалавра «ПиМНО» [143;145]. Инновации в подготовке бакалавров для начальной школы определяются потребностями самой начальной школы и общества, в целом. Инновации в содержании педагогического образования нацелены на раскрытие проблем начальной школы и на пути их преодоления.

С другой стороны, уже существует многообразие индивидуальных образовательных маршрутов студентов, соответствующих их образовательным потребностям.

Анализ модернизации педагогического образования в России выявил следующие тенденции:

- повышение качества педагогического образования в условиях применения вариативных программ;
- обеспечение соотнесенности содержания подготовки учителя начальной школы и содержания обучения в самой начальной школе;
- преемственность содержания педагогического образования на всех его ступенях;
- разработка новых подходов к подготовке учителей начальной школы, способных мобильно интегрироваться в образовательное пространство других стран;
- применение современных информационных технологий.

Учёные Российской Федерации выделяют ряд проблем, возникающих в обозначенном процессе [166;168]. Это:

- различные отличающиеся друг от друга взгляды на развитие педагогического образования, что затрудняет определение целеполагания в подготовке педагогических кадров для начальной школы;
- не разработанность единой концепции подготовки учителей начальной школы на компетентностном подходе, что затрудняет разработку соответствующего Госстандарта;

- недостаточное соответствие содержания подготовки учителей начальных классов в вузе и содержания начального образования в школе;
- недостаточная ориентированность подготовки учителей начальных классов на работу в полиэтнической и поликультурной среде;
- проблемы измерения качества педагогического образования в виде сформированности компетенций.

Компетентностный подход в работе над содержанием педагогического образования требует разработки компетенций, отражающих субъект-субъектное взаимодействие в деятельности современного вуза, а также принципов организации учебного процесса, управление которыми повышает качество педагогического образования. Содержание педагогического образования направлено на развитие ценностного отношения к педагогической профессии, потребности строить свою профессиональную жизнь в пределах данных ценностей.

Содержание педагогического образования определяется как средство развития базовых и специальных компетенций, заложенных в государственных образовательных стандартах. Совокупность данных компетенций представляет собой в определенной мере модель профессиональной деятельности учителя начальной школы.

В управлении качеством подготовки учителей начальной школы учитываются и интересы студентов как субъектов образовательного процесса, обучающихся по профилю «ПиМНО».

Таким образом, многоуровневое образование в России становится неотъемлемой частью системы педагогического образования, о перспективности которого говорят российские ученые.

Важным инструментом профессиональной подготовки учителей начальных классов становятся спецкурсы и спец семинары, отражающие профессиональную специализацию будущего учителя, что позволяет студентам специализироваться с учетом их познавательных интересов. С помощью спецкурсов и спец семинаров студенты осваивают то содержание

педагогического образования, которое в будущем поможет им оптимизировать учебный процесс в начальной школе.

Анализируя вопросы управления качеством подготовки учителей начальной школы за рубежом, мы обращаем внимание на то общее, что объединяет системы данной подготовки. Это – практико-ориентированный характер обучения. Поэтому в зарубежных странах большое внимание уделяется организации и проведению педагогической практики.

В рамках присоединения к требованиям Болонского соглашения, принятия государственных образовательных стандартов нового поколения, создания модели выпускника на основе компетентного подхода встает проблема практической подготовки будущего учителя. Педагогическая практика является неотъемлемой частью подготовки учителя начальной школы в ряде зарубежных стран. Управление ее организацией и проведением значительно повышает качество методико-педагогической подготовки выпускников вуза. Педагогическая практика дает возможность не только формирования необходимых учителю начальной школы компетенций, но и возможность измерения уровня их сформированности.

Практическая деятельность студента и в отечественном и в зарубежном образовании является неотъемлемой частью образовательного процесса. Рассмотренный нами опыт управления качеством подготовки учителей начальной школы за рубежом дает возможность выявить некоторые тенденции данной подготовки:

- изучение, анализ и внедрение нового опыта, нашедшего свое применение в разных странах его творческое использование;
- разработка модели выпускника вуза как будущего учителя начальных классов на компетентностной основе;
- разработка критериальных показателей уровня сформированности компетенций будущего учителя начальной школы;

- выявление организационно-педагогических, дидактических и психолого-педагогических условий модернизации образовательных процессов в вузе;

- обеспечение возможности выбора для студентов уровня профессиональной квалификации, что обеспечит индивидуальную образовательную траекторию;

- связь образования с определенной предпринимательской деятельностью [35].

Обозначенные тенденции управления качеством подготовки учителя начальных классов за рубежом находят определённый отклик и в Кыргызстане, имеющем в данном вопросе определенные исторические традиции.

Исследование управления качеством подготовки учителей начальной школы требует использования универсальной формы познания данного процесса. Такой универсальной формой является систематизация как наиболее распространенный вид мыслительной деятельности, в ходе которого исследованные нами объекты организуются в определенную систему (механизм) на базе теоретической и методологической основы.

Сказанное говорит о необходимости разработки системы управления качеством подготовки учителей начальной школы, для чего требуется определить ее блоки в проекции на главное звено педагогической системы – целостный педагогический процесс в вузе, который выступает и объектом нашего исследования.

Данные позиции составляют:

Целевой блок, в основе которого ЦУР4 («Обеспечение всеохватного и справедливого качественного образования и поощрение возможности обучения на протяжении всей жизни для всех») из 17 целей устойчивого, суть ЦУР4 в том, что «получение качественного образования закладывает основу для улучшения условий жизни людей и обеспечения устойчивого развития» [395].

В контексте данной стратегии нами реализовался процесс по целевому блоку, характеризующийся содержанием целей, обеспечивающих качество достижения образовательных результатов.

Содержательный блок, характеризующийся содержанием образования на трёх уровнях: ГОС ВПО; учебные планы, учебные программы; учебно-методический материал (учебники, УМК). Важное значение для нас в реализации данного блока имела так же методологическая основа управления качеством подготовки учителей начальной школы, которую составила совокупность таких подходов как системный, компетентностный и деятельностный, т.е. методологический компонент проектируемой модели показывает основные подходы к управлению качеством подготовки учителей начальной школы, используемые при ее реализации, а также принципы в соответствии с которыми организуется процесс управления качеством педагогического образования. В науке и практике понятие «подход» используется как совокупность идей и методов, лежащих в основе решения проблемы.

Управление процессом предполагает, в первую очередь, управление организацией учебного процесса по подготовке учителей начальной школы, а именно организацию, соответствующую потребностям современной начальной школы. Организационный, характеризуется органограммой структурных подразделений, оказывающих воздействие на достижение качества.

Деятельностный блок, характеризуется видами деятельности, реализуемыми в процессе достижения качества. Он определяет содержание происходящих процессов в вузе, способствующих совершенствованию качества управления подготовкой будущих педагогов. Управление процессом условий предполагает управление теми педагогическими условиями, выполнение которых будет способствовать повышению эффективности управления качеством подготовки учителей начальной школы. Как будет отмечено далее, управление условиями предполагает:

внедрение данной модели в практику работы вуза, управление качеством учебно-методического обеспечения процессом подготовки учителей начальной школы путем разработки, апробации и внедрения учебно-методических материалов, адекватной задачам управления данной подготовки, управление качеством научно-методического обеспечения путем повышения научного потенциала преподавателей и студентов, а также изучения, обобщения и внедрения нового педагогического опыта и управление качеством организационно-методического обеспечения путем повышения эффективности методической работы, повышения квалификации преподавателей и налаживания обратной связи с выпускниками.

Технологический, отражающий совокупность технологий, обеспечивающих эффективность процесса достижения качества. К данной управленческой составляющей относится и технологизация учебного процесса, как упорядоченная система действий субъектов, направленная на достижение цели качественной подготовки учителей начальной школы. Данной системой действий можно и нужно управлять. Технологизация процесса обучения в вузе предполагает применение многих образовательных технологий, среди которых можно выделить: технологии модульного обучения, технологии проблемного обучения, игровые технологии, технологии обучения в сотрудничестве и др. Управление данным процессом важнейший компонент управления качеством подготовки учителей начальной школы.

Диагностический, характеризующийся инструментарием выявления уровня достижения качества. Наряду с чем, важным в данном блоке является диагностика процессов по улучшению, коррекции и профилактике процессов управления качеством подготовки учителей начальных классов, которые аккумулируются не только на уровне содержания учебного процесса, технологизации, но и на уровне структур подразделений образовательной организации, их взаимодействия и преемственности осуществляемых процессов.

Разработка системы предполагает и механизм управления качеством результата, в итоге – результативностью. Под результативностью управления качеством подготовки учителей начальной школы мы понимаем меру соответствия полученных реальных результатов предполагаемым результатам, которые мы обозначили в качестве целей подготовки учителей начальной школы.

КРИТЕРИИ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ПОДГОТОВКИ



Схема 3.2. Критерии управления качеством подготовки

Таким образом, нами рассмотрены содержание и структурные компоненты разработанной системы управления и критерии качества подготовки учителей начальной школы. Содержание данного процесса изложено на схеме 3.2 и в таблице 3.2.

Требования, предъявляемые государством и обществом к начальной школе, высвечивают достаточно острую проблему подготовки педагогов в соответствующего профиля. Нехватка учителей начальной школы, зачастую недостаточный уровень их подготовки требуют новых подходов к обозначенному процессу. Это, прежде всего, совершенствование

нормативной базы подготовки учителей начальной школы (Государственный стандарт по направлению, рабочий учебный план, программы учебных дисциплин, программы педагогических практик, программы итоговой аттестации и т.д.). Поэтому, изучая современное состояние управления качеством подготовки учителей начальной школы, мы осуществили анализ уже существующей нормативной документации. Для проведения названного анализа осуществлялся выбор объекта и критериев анализа (Таблица 3.3).

Специфика подготовки учителя начальной школы позволила сфокусировать наше внимание на типовых и рабочих программах по ряду дисциплин и осуществить их анализ: «Методика преподавания кыргызского языка в начальной школе», «Методика преподавания русского языка в начальной школе», «Методика преподавания математики в начальной школе».

Исследование показало не только взаимосвязь нормативной документации с качеством подготовки учителей начальной школы, но и взаимосвязь управления качеством данной подготовки с организацией вузовского образовательного процесса. Качество педагогического образования во многом зависит от деятельности самих студентов. Их учебная деятельность как составная часть всей образовательной деятельности является управленческим объектом образовательной организации (Л.С. Выготский, А.Н.Леонтьев, Д.Б.Эльконин, В.В.Давыдов) [98;190;373;112].

С помощью системы управления качеством педагогического образования в вузе образовательный процесс осуществляется в границах запросов, ожиданий и требований студентов в сфере качества педагогической подготовки. Данная система обеспечения качества охватывает следующие аспекты:

Таблица 3.2. – Система управления качеством подготовки будущих учителей начальных классов

I ЦЕЛЬ:				
Обеспечение качества подготовки учителей начальных классов				
II ЦЕЛОСТНЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС В ВУЗЕ:				
Содержательный блок (характеризуется содержанием образования на 3-х уровнях)	Организационный блок (органиграмма структурных подразделений, вовлеченных в процесс обеспечения качества)	Деятельностный блок (характеризуется видами деятельности, реализуемыми в процессе достижения качества)	Технологический блок (характеризуется реализацией современных технологий, реализуемых для обеспечения качества)	Диагностический блок (характеризуется реализацией диагностических инструментариев)
<ul style="list-style-type: none"> – ГОС ВПО; – учебные планы, учебные программы; – учебно-методическое сопровождение. 	<ul style="list-style-type: none"> – Иерархия структурных подразделений, вовлеченных в процесс обеспечения качества подготовки учителей начальной школы. – Взаимодействи 	<ul style="list-style-type: none"> – Управление процессами по обеспечению качества подготовки – Функционирование СМК (системы менеджмента качества) – Реализация внутренней оценки качества 	<ul style="list-style-type: none"> – Технологизация учебного процесса в вузе 	<ul style="list-style-type: none"> – Диагностика качества соответствия содержанию образования (ДИ-1) – Диагностика качества процессов (ДИ-2) – Диагностика качества образовательных результатов, т.е.

	е с партнёрами (вовлечение их в процессы координации педагогической практики, в процессы итоговой аттестации).			компетенций (ДИ-3)
III ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ, обеспечивающие эффективность управления качеством подготовки учителей начальной школы				
Содержательные	Организационные	Процессные		Диагностические
<ol style="list-style-type: none"> 1. Требования соответствия содержанию образования. 2. Макет компетентности ориентированных заданий в подготовке учителей начальной школы 3. Перечень компетенций 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Циклограмма деятельности по управлению качеством подготовки учителей начальной школы для АУП (административно-управленческого персонала) 2. Циклограмма деятельности по управлению качеством подготовки учителей 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Система педагогических технологий, способствующие формированию компетенций будущих учителей начальных классов. 2. Семинар-тренинг для будущих учителей начальной школы. 3. Семинар-тренинг для преподавателей, реализующих ООП подготовки бакалавров по направлению «Педагогика» (профиль ПИМНО) 		<ol style="list-style-type: none"> 1. Диагностический инструментальный для определения качества соответствия содержанию образования (ДИ-1) 2. Диагностический инструментальный для определения уровня качества процессов (ДИ-2) 3. Диагностический инструментальный

будущего учителя начальной школы	<p>начальной школы для структурных подразделений (деканат, кафедра, ППС)</p> <p>3. Циклограмма деятельности поуправлению качеством подготовки учителей начальной школы для взаимодействия партнёров-соучастников в процессе управления качеством подготовки учителей начальной школы</p>		для определения уровня качества образовательных результатов , т.е. компетенций (ДИ-3)
----------------------------------	--	--	--

IV МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЙ

<p>Теоретические методы и приёмы:</p> <ul style="list-style-type: none"> – анализ научных, нормативных и правовых источников; 	<p>Эмпирические методы:</p> <ul style="list-style-type: none"> – наблюдение; – анкетирование; – контент-анализ (анализ содержания) документации. 	<p>Теоретические методы:</p> <ul style="list-style-type: none"> – анализ педагогических и научных источников по педагогическим технологиям; – анализ нормативных источников, регламентирующих содержание учебного процесса в вузе; – анализ педагогических источников; 	<p>Методы математической статистики:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Шкалирование - Ранжирование <p>Эмпирические методы:</p> <ul style="list-style-type: none"> – контент-анализ трёх
---	--	--	---

<ul style="list-style-type: none"> – конкретизация и обобщение; – систематизация и синтез; – концептуальная таблица (в разработке требований соответствия содержанию образования); – таксономия Блума (в разработке макета заданий и перечня компетенций). 		<p style="text-align: center;">Эмпирические методы:</p> <ul style="list-style-type: none"> – наблюдение; – анкетирование; – опрос; – изучение продуктов деятельности студентов в результате самостоятельных работ; эксперимент: констатирующий, формирующий. 	<p style="text-align: center;">диагностических инструментариев (ДИ 1-3)</p>
--	--	---	---

V МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К УПРАВЛЕНИЮ КАЧЕСТВОМ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Системный подход:	Процессный подход:	Компетентностный подход:	Деятельностный подход:
<p>базируется на идее целостности развития образовательной системы</p>	<p>базируется на управлении процессами:</p> <ul style="list-style-type: none"> – качества соответствия 	<p>обозначает, что студент, как будущий учитель начальных классов, овладевает обозначенными в нашем исследовании компетенциями, нацеленными на реализацию целей подготовки учителей</p>	<p>Обозначает, что процесс формирования компетенций будущего учителя начальной школы осуществляется в</p>

<p>образовательной организации (вуза) и способствует выработке стратегии управления качеством подготовки учителя начальных классов, сущность которой в его системной организации и реализации.</p>	<p>содержанию образования;</p> <ul style="list-style-type: none"> – качества процессов, реализуемых в вузе; – качества образовательных результатов, т.е. компетенций. 	<p>начальной школы.</p>	<p>процессе учебно-познавательной деятельности, а процесс управления качеством подготовки данных кадров осуществляется в различных видах деятельности вуза.</p>
<p>VI УРОВНИ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ПОДГОТОВКИ будущих учителей начальной школы</p>			
<p>Низкий</p>	<p>Средний</p>	<p>Достаточный</p>	<p>Высокий</p>

Таблица 3.3.– Объекты анализа и критерии

№	Объект анализа	Критерии анализа	Метод анализа
1.	Государственный стандарт по направлению	-Соответствие компетенций, указанных в государственном стандарте современным требованиям	-Анализ компетентностей выпускника вуза в государственном стандарте
2.	Учебный план	-Соотношение времени, затрачиваемого на изучение предмета и на методику преподавания. -Направленность на формирование компетенций учителей	-Анализ документов
3.	Типовая программа/Рабочая программа	-Практическая направленность, связанность с потребностями школы. -Инновационная направленность программ. -Наличие личностно-ориентированной методологии. -Наличие практических приемов управления классом. -Наличие материалов по оцениванию учащихся.	-Анализ документов. -Сравнение программ университета с потребностями школы. -Анкетирование учителей начальных классов
4.	Технологии, применяемые преподавателями при проведении занятий	-Использование личностно-ориентированной технологии. -Формы оценивания студентов при проведении занятий. -Подготовленность/информированность преподавателей по данным вопросам.	-Интервью с преподавателями. -Анкетирование преподавателей
5.	Методическая литература, используемая преподавателями	-Актуальность и новизна издания.	-Анализ литературы
6.	Литература, используемая студентами на занятиях и для самостоятельной работы	- Актуальность и новизна издания. -Практическая направленность, связанность с потребностями школы.	-Анализ литературы

7.	Рабочие программы на заочном отделении	-То же, что и на очном отделении. - Соотношение теоретического материала и СРС	-Анализ документов
----	--	---	--------------------

- требования в обществе, его запросы в сфере подготовки учителей начальной школы;

- ожидания работодателей, а также потребителей образовательных услуг, повышение конкурентности будущих учителей начальной школы на рынке труда;

- интересы вуза в качественной подготовке выпускников для укрепления своих позиций на рынке труда.

Далее представим фрагментарно одни из наиболее значимых условий, от которых зависит эффективность управления качеством подготовки (Схема3.3, Таблица3.4, Таблица3.5, Рис.3.1, Таблица3.6).

Содержание образования в контексте подготовки учителей начальных классов представлено следующими уровнями:



Схема 3.3. Уровни содержания образования.

Таблица 3.4. - Диагностический инструментарий – 1 (Форма анализа соответствия требованиям к содержанию образования ООП)

Кафедра: _____

Дата анализа: _____

№	Требования	Факт	База	Норма	Цель
		1 балл	2 балла	3 балла	4 балла
1	Вуз самостоятельно разработал ООП по направлению подготовки				
2	Соответствие содержанию ГОС ВПО				
3	ООП ежегодно обновляется				
4	ООП соответствует рекомендациям по обеспечению гарантии качества				
5	В вузе имеется стратегия по обеспечению качества подготовки учителей начальной школы				
6	Имеется фонд оценочного инструментария образовательных результатов (компетенций), а также Положение об итоговой государственной аттестации выпускников «ПиМНО»				
7	Имеется инструментарий для опроса студентов на предмет выявления удовлетворенности учебным процессом				
8	Вуз информирует общественность о результатах своей деятельности по подготовке учителей начальной школы				
9	В вузе сформирована социокультурная среда для формирования социально-личностных компетенций				
10	Имеются дисциплины по выбору, которые в объеме не менее 1/3 вариативной части каждого ЦД				
11	Имеется Положение о порядке формирования дисциплин по				

	выбору, утвержденное Ученым советом вуза				
12	Соблюдаются права студентов в выборе дисциплин				
13	Имеются Инструктивные материалы по реализации практик в школе				
14	Имеется перечень формируемых компетенций учителей начальной школы				
15	Наличие рекомендуемых дисциплин учебных циклов ООП				
16	Кадровое обеспечение соответствует требованиям к условиям реализации ООП				
17	Учебно-методическое обеспечение соответствует требованиям				
18	Материально-техническое обеспечение соответствует лицензионным требованиям				
19	Имеются конкретные формы и процедуры текущего и промежуточного контроля знаний по каждой дисциплине				
20	Обучающиеся осведомлены о видах контроля и их содержании				
21	Имеются Требования к содержанию, объёму и структуре выпускной квалификационной (бакалаврской) работе				
22	Включены в вариативную часть (в т. ч. дисциплины по выбору) дисциплины, предлагаемые УМО в области «Педагогическое образование» по профилю «ПиМНО» (22 наименования дисциплин)				
	Итого:				

Подсчёт баллов: посчитайте общую сумму набранных баллов и разделите на общее количество вопросов, т.е. на 22. Сравните ваш показатель с показателями в Таблице (см. ниже) и таким образом определите уровень

соответствия требованиям содержанию образования в части подготовки учителей начальных классов.

Шкала расчётных значений интегрального показателя эффективности

Интервалы расчётных значений интегрального показателя	Качественная оценка эффективности
$3,7 \leq k \leq 4,0$	Высокий уровень соответствия содержания ООП
$2,7 \leq k \leq 3,6$	Достаточный уровень соответствия содержания ООП
$1,7 \leq k \leq 2,6$	Средний уровень соответствия содержания ООП
$1,0 \leq k \leq 1,6$	Низкий уровень соответствия содержания ООП

Таблица 3.5. - Диагностический инструментарий – 2 по выявлению уровня сформированности компетенций (Макет компетентностно-ориентированных заданий для учителя начальной школы).

Компетенция (Вид-Номер)	Содержание компетенции	Компетентностно-ориентированная постановка задач	Уровни сформированности			
			Низкий 1 балл	Средний 2 балла	Достаточный 3 балла	Высокий 4 балла
Универсальные						
1.1.Общенаучные (ОК)						
....		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ознакомление (назовите, сгруппируйте, составьте, расположите, изложите, вспомните, напишите, прочитайте) ▪ Поним 				

		ание (объясните, обрисуйте, покажите связи, прогнозируй те, прокоммент ируйте, изложите, приведите пример) ▪ Приме нение (...) ▪ Анали з (...) ▪ Синтез (...) ▪ Оценк а (...)				
....						
1.2.Инструмента льные (ИК)						
...						
1.3.Социально- личностные и общекультур ные (СЛК)						
...						
Профессиональные (ПК)						

Подсчёт баллов: посчитайте общую сумму набранных баллов по каждой группе компетенций и разделите на общее их количество. Сравните ваш показатель с показателями в Таблице (см. ниже) и таким образом определите уровень сформированности компетенции учителя начальных классов.

Шкала расчётных значений интегрального показателя эффективности

Интервалы расчётных значений интегрального показателя	Качественная оценка эффективности
$3,7 \leq k \leq 4,0$	Высокий уровень сформированности компетенций

$2,7 \leq k \leq 3,6$	Достаточный уровень сформированности компетенций
$1,7 \leq k \leq 2,6$	Средний уровень сформированности компетенций
$1,0 \leq k \leq 1,6$	Низкий уровень сформированности компетенций

Представим фрагмент перечня сформулированных нами компетенций, которые наряду с компетенциями из ГОС ВПО включен нами в целеполагание:

1. Способен планировать и прогнозировать ожидаемые результаты.
2. Способен осуществлять самооценку.
3. Владеет навыками применения методов активного обучения.
4. Владеет навыками применения современных технологий обучения и воспитания.
5. Способен создавать мотивирующую образовательную среду.
6. Владеет навыками разработки траектории профессионального непрерывного развития.
7. Способен сотрудничать с представителями родительского сообщества и сообщества работодателей.

Циклограмма видов деятельности на уровне АУП



Рис. 3.1. Циклограмма на уровне административно-управленческого персонала.

Таблица 3.6. – Диагностический инструментарий – 3 по выявлению качества процессов в подготовке учителей начальной школы.

КРИТЕРИЙ «Качество процессов»				
Показатели				
1. Лидерство	Баллы			
	1	2	3	4
1.1. Руководитель организации организует разработку миссии, стратегии, политики, цели, задач в области управления качеством подготовки будущих учителей начальной школы.				
1.2. Руководители структурных подразделений (декан, заведующий кафедрой) разрабатывают стратегический				

план, формируют политику, определяют цели и задачи в области гарантии и обеспечения качества подготовки будущих учителей начальной школы.				
1.3. Преподаватели, реализующие ООП Педагогика, «ПиМНО» разрабатывают траекторию обеспечения качества через систему организационной, учебной, методической и др. видов, выполняемой ими деятельности.				
1.4. Руководитель организации осуществляет взаимодействие и сотрудничество с партнерами по совершенствованию качества управления подготовкой будущих учителей начальных классов.				
2. Политика и стратегия				
2.1. Политика и стратегия разрабатываются с учётом потребностей потребителей образовательных услуг.				
2.2. Политика и стратегия корректируется и совершенствуется с учётом контент-анализа проведённой диагностики.				
2.3. Политика и стратегия принимается коллегиально организацией или структурой.				
3. Партнёры				
3.1. Взаимодействие с внешними партнерами (зарубежный опыт, экспертная оценка в процессах программной аккредитации и т.п.)				
3.2. Взаимодействие с внутренними партнёрами (предоставление практических площадок – студентам во время практик, стажировочных площадок – преподавателям, реализующим ООП; участие в ИА; рецензирование выпускных квалификационных работ будущих учителей начальной школы; проведение круглых столов, дискуссионных площадок и т.п.)				
4. Система измерений и мониторинга				
4.1. Инструменты измерения, адекватные для диагностики и оценки процесса				

управления качеством.				
4.2. Инструменты измерения, адекватные для мониторинга процесса управления качеством.				
5. Внутренняя оценка				
5.1. Система менеджмента качества.				
5.2. Контроль и оценка качества образовательного процесса.				
5.3. Механизм сбора и анализа данных для внутренней оценки качества.				
6. Процессы по улучшению				
6.1. Механизм выявления степени удовлетворенности потребителей образовательных услуг.				
6.2. Механизм выявления степени удовлетворенности персонала.				
6.3. Механизм коррекции и совершенствования процесса управления качеством на всех уровнях вуза.				
Итого:				

Подсчёт баллов: посчитайте общую сумму набранных баллов и разделите на общее количество вопросов. Сравните ваш показатель с показателями в Таблице (см. ниже) и таким образом определите уровень качества процессов в подготовке учителей начальной школы.

Шкала расчётных значений интегрального показателя эффективности

Интервалы расчётных значений интегрального показателя	Качественная оценка эффективности
$3,7 \leq k \leq 4,0$	Высокий уровень качества процессов
$2,7 \leq k \leq 3,6$	Достаточный уровень качества процессов
$1,7 \leq k \leq 2,6$	Средний уровень качества процессов
$1,0 \leq k \leq 1,6$	Низкий уровень качества процессов

Таким образом, система обеспечения качества включает не только элементы, посредством которых реализуются функции по управлению

качеством подготовки учителей начальной школы, но и элементы, посредством которых осуществляется режим функционирования самой организационной системы. Одним из таких элементов является учебный и познавательный процесс, управление которым имеет свою специфику и влияет на качество конечного результата.

ВЫВОДЫ ПО ТРЕТЬЕЙ ГЛАВЕ

Необходимость управления качеством подготовки учителей начальной школы потребовала разработки соответствующей системы, как аналога данного процесса, задающей траекторию дальнейшего исследования. В главе освещено содержание данной системы и ее структурные компоненты.

Требования, предъявляемые в настоящее время к начальной школе, достаточно остро высвечивают проблему качества подготовки учителей в системе высшего образования. Нехватка педагогических кадров для начальной школы Кыргызстана еще больше актуализирует данную проблему и требует усиления управления качеством подготовки педагогических кадров.

Одним из важных путей повышения качества подготовки учителей начальной школы является изучение зарубежного опыта, управление путей и использование в разработке образовательных программ. Анализ зарубежного опыта показал нацеленность на качество подготовки учителей начальной школы, управление которым обеспечивается практико-ориентированным характером обучения, личностным подходом и применение современных образовательных технологий. Процесс подготовки учителей для начальной школы требовал своего качественного наполнения и управленческих решений, что нашло свое отражение в опыте работы зарубежных вузов.

Исследование показало, что современный этап развития общества потребовал новых подходов к решению проблем начальной школы и подготовки соответствующих педагогических кадров, что нашло отражение в соответствующей нормативно-правовой базе (Госстандарты, учебные программы, учебные планы, учебники и т.д.). Анализ нормативной документации, в частности типовых программ, показал их недостаточную нацеленность на качество подготовки учителей начальной школы, что потребовало дополнительных управленческих решений.

Необходимость управления качеством подготовки учителей для начальной школы обусловила выявление взаимосвязи качества данной подготовки и организации образовательного процесса.

Исходя из структуры управления качеством подготовки учителей начальной школы (управление качеством целеполагания, управление качеством условий, управление качеством результата) были обозначены педагогические условия соответствующих управленческих решений. Это:

1. Организационные, сущность которых заключается в реализации циклограммы деятельности субъектов, обеспечивающих качество управления подготовкой учителей начальной школы.

2. Содержательные, обеспечивающие реализацию учебно-методических разработок, способствующих росту уровня качества подготовки учителей начальной школы и достижению образовательных результатов.

3. Процессные, характеризующие *процессы управления качеством образовательной организации по подготовке учителей начальной школы.*

4. Диагностические, представляющие *диагностический инструментарий по определению уровня качества управления подготовкой учителей начальной школы.*

Сложность решения обозначенной проблемы потребовала разработки системы управления качеством подготовки учителей начальной школы. Практическая реализация данной системы легла в основу дальнейшей экспериментальной работы.

ГЛАВА IV. ПРАКТИКА УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

4.1. Программа реализации педагогического эксперимента по управлению качеством подготовки учителей начальной школы

Определенные в предыдущих главах педагогические условия оптимизации управления качеством подготовки учителей начальной школы потребовали экспериментальной проверки, что предопределило необходимость разработки программы эксперимента и его этапности [132].

На первом этапе (2008-2010-гг. – констатирующем) проводилась диагностика образовательного результата, проверка и анализ полученных результатов, формулирование выводов.

На втором этапе (2011-2012-гг. организационно-аналитическом) осуществлялся анализ ситуации, конструирование основных теоретических положений; подготовка преподавателей к экспериментальной деятельности.

На третьем этапе (2014-2016-гг. – внедренческом) осуществлялся поиск путей, форм организации образовательного процесса, отбор необходимых диагностических, дидактических и методических материалов.

В дальнейшем будет осуществлена конкретизация данных этапов.

Экспериментальная проверка полученных данных потребовала обоснования своей актуальности. Причиной, побудившей нас обратиться к управлению качеством подготовки учителей начальной школы, является сложная ситуация, сложившаяся в начальном образовании, когда нехватка учителей начальной школы в республике, их не всегда высокий уровень подготовки, обозначенные причины вывели данную проблему к числу значимых и приоритетных.

Учебно-методическое обеспечение, низкий уровень изучения и применения нового педагогического опыта, нестыковки в системе менеджмента делают процесс подготовки учителей начальной школы недостаточно эффективным и трудно управляемым. Проблема подготовки учителей начальной школы актуализируется необходимостью внедрения

новых подходов. На смену знаниевой образовательной парадигме приходит компетентностный подход, определяющий формирование соответствующих компетенций как результат подготовки учителей начальной школы.

1. *Проблема эксперимента.* Эксперимент направлен на решение проблемы управленческой подготовки будущих учителей начальной школы и на этой основе повышения качества его подготовки.

2. *Цель эксперимента.* Практическая реализация системы, которая рассматривается в качестве основного педагогического условия управления качеством подготовки учителей начальной школы.

3. *Задачи эксперимента:* организовать на разработанных теоретико-методологических основах учебно-методическое, научно-методическое и организационно-методическое обеспечение подготовки будущих учителей начальной школы; проверить результативность данной организации.

4. *Методы эксперимента:* наблюдение; беседы; изучение документации; мониторинговые и диагностические методики.

5. *Объект эксперимента:* управление качеством подготовки учителей начальной школы.

6. *Предмет эксперимента:* процесс управления учебным процессом в вузе в целях повышения качества подготовки учителей начальной школы.

7. *Новизна эксперимента.* Новизна проводимого эксперимента заключается в апробации разработанного нами учебно-методического, научно-методического и организационно-методического обеспечения учебного процесса в вузе, его управленческое проецирование на качество подготовки учителей начальной школы. Достаточно инновационной является и цель эксперимента, поскольку управление качеством подготовки учителей начальной школы трансформируется в компетентностно-ориентированные подходы к данному процессу.

8. *Гипотеза эксперимента.* Эксперимент достигнет своего образовательного результата, если:

- будут выполнены педагогические условия управления качеством подготовки учителей начальной школы и в целом реализована система данного процесса;

- образовательный результат будет рассматриваться в виде компетенций и их составляющих;

- будет разработана и применена комплексная диагностика уровня сформированности компетенций.

9. *Диагностический инструментарий.* В качестве основных материалов для выявления уровня подготовленности учителей начальной школы могут выступать предложенные нами диагностические методы.

10. *Предлагаемые методы и подходы, общий план работы на весь срок осуществления педагогического эксперимента.* Эксперимент будет осуществляться с помощью комплекса взаимодополняющих и взаимопроверяющих методов, направленных на достижение сформулированных задач. Основным методом выступит формирующий эксперимент, в рамках которого будут использоваться методика наблюдения инновационного обучения, методика измерения и конкретные диагностические приемы и методики.

Обозначенные выше три этапа проведения эксперимента конкретизируются следующим образом (таблица 4.1.)

Таблица 4.1. –Общий план работы на весь срок выполнения эксперимента (с разбивкой по годам)

Этапы исследования	Сроки выполнения
Ориентировочный 1. Анализ и оценка образовательной ситуации в образовательном учреждении. 2. Изучение социального заказа, востребованности на рынке образовательных услуг.	2008-2009 гг. 2010-2011 гг.

<p>Диагностический</p> <p>1. Изучение литературы по проблеме. 2. Изучение опыта работы подготовки учителей начальной школы в Таласском государственном университете, других вузах республики, а также за рубежом.</p>	2012-2013 гг.
<p>Констатирующий</p> <p>1. Подготовка программы констатирующего эксперимента. 2. Проведение, обработка и интерпретация результатов констатирующего эксперимента. 3. Проведение нулевого среза</p>	2014-2015-гг. 2015 г. 2015 г.
<p>Формирующий</p> <p>1. Разработка программы формирующего эксперимента 2. Организация и проведение формирующего эксперимента; внедрение системы управления качеством подготовки учителей начальной школы.</p>	2015г. 2015-2016г.г.
<p>Аналитический</p> <p>1. Диагностика результатов по критериям и показателям, сравнение с результатами констатирующего эксперимента.</p>	В течение эксперимента
<p>Заключительный</p> <p>1. Проведение итогового среза. 2. Обработка полученных материалов, их представление и интерпретация, систематизация и обобщение результатов исследования. 3. Разработка методических рекомендаций по созданию системы педагогических условий, обеспечивающих эффективность преподавания литературы в общеобразовательной школе</p>	2016 г.

Рассмотрим данные этапы более подробно.

1. Ориентировочный этап. На данном этапе эксперимента проведен объективный анализ и оценка ситуации в подготовке учителей начальной школы в Таласском государственном университете и частично в других вузах республики. Изучалась нормативная документация.

2. Диагностический этап. На диагностическом этапе изучалась философская, психологическая и педагогическая литература по проблеме.

Изучался также опыт работы вузов республики по состоянию управления качеством подготовки учителей начальной школы (КГУ им. И.Арабаева, ТалГУ).

3. Практический этап. На данном этапе эксперимента была подготовлена его программа. Были проведены, обработаны и интерпретированы результаты констатирующего эксперимента. Была разработана также программа формирующего эксперимента по учебно-методическому, научно-методическому и организационно-методическому обеспечению процесса качественной подготовки учителей начальной школы.

4. Аналитический этап. На аналитическом этапе проводилась диагностика результатов по критериям и показателям, сравнение с результатами констатирующего эксперимента.

Результативность эксперимента определялась по следующим его результатам. Предметные результаты эксперимента выражались в сформированности ряда компетенций, в усвоении обучающимися конкретных знаний, изучаемых в рамках отдельного предмета, - знаний, умений и навыков, опыта решения проблем, опыта творческой деятельности, ценностей, в сформированности соответствующих компетенций или их составляющих.

Эксперимент проводился на базе КГУ им. И.Арабаева, Таласского государственного университета. В нём приняли участие 320 студентов, 65 учителей начальной школы, 35 преподавателей вузов.

В эксперименте участвовали студенты групп ПНО-16, ПНО-15, ПНОк-15, ПНО-14, ПНОк-14, ПНО-13, ПНОкз-13, ПНОкз-12, ПНОз-1-11, ПНОз-2-11, ПНОкз-1-11. Были привлечены студенты как дневного, так и заочного отделения.

В основу эксперимента была положена реализация системы управления качеством подготовки учителей начальной школы и, в первую очередь, выполнение педагогических условий оптимизации данного процесса.

Таблица 4.2. – Уровневые показатели критериев качества управления подготовкой учителей начальной школы в контрольной и экспериментальной группах

Уровень	Качество содержания		Качество процессов		Качество достижения образовательных результатов	
	К1	Э1	К1	Э1	К1	Э1
Высокий	37%	36%	27%	28%	15%	15%
Достаточный	13%	14%	11%	12%	19%	17%
Средний	11%	9%	22%	21%	32%	34%
Низкий	39%	41%	40%	39%	34%	34%

Для выявления проблемных полей в качестве подготовки учителей начальной школы нами был проведен SWOT-анализ как внутренний инструмент принятия решений. Было проведено анкетирование учителей начальной школы и преподавателей вузов, в результате которого были выявлены сильные и слабые стороны качества подготовки учителей начальной школы.

Сильные стороны:

1.Количество преподавателей, регулярно повышающих свою квалификацию.

2.Кадровый состав.

Слабые стороны:

1.Недостаточное учебно-методическое обеспечение.

2.Слабая методическая подготовка.

Угрозы:

1.Нежелание будущих учителей начальной школы работать по специальности.

Данные SWOT-анализа как внутреннего инструмента принятия решений явилось выявлением ряда проблемных полей в подготовке учителей начальной школы, явившихся базой разработки управленческих решений. Измерители достижения требований стандарта в целом охватывали содержание основных разделов учебных дисциплин и ведущие виды учебной деятельности, которые формируются в учебном процессе. Известно, что традиционная ориентация системы оценивания только на элементы предметного содержания приводит к доминированию репродуктивной модели обучения. В настоящее время мы принимаем иной подход к пониманию и измерению образовательного результата, позволяющий объективно оценить такие учебные достижения обучающихся, как, к примеру, функциональная грамотность, предметные и обще учебные компетентности (соответственно: умения применять знания в учебной ситуации для получения новых знаний, использование знаний во внеучебных ситуациях, связанных с реальной практикой начальной школы, для решения разного рода жизненных проблем и принятия обоснованных решений).

Очевидно, что реальная педагогическая практика, настоящая жизнь школы зачастую далека от предложенных в ГОС целей образования, представлений о новом образовательном результате и подходах к его измерению и оценке. Объяснительно-иллюстративный метод, авторитарный педагогический стиль общения, жесткая система внешнего контроля и оценивания, по-прежнему наблюдаемые в вузе, могут обеспечить передачу студенту лишь необходимой суммы знаний и не способствуют развитию компетенций.

Однако, эти средства не в состоянии развить у современных студентов такие качества, как знаниевый подход, самостоятельность и ответственность, креативность и коммуникабельность, умение ставить и решать проблемы, получать новые знания, а также другие ключевые составляющие нового образовательного результата.

О том, насколько далек современный вуз от заявленного в госстандарте результата образования свидетельствует самостоятельная практическая деятельность учителей начальной школы выпускников вуза. Мы провели анкетирование 65 учителей начальных школ и получили следующие данные. Все они испытывают затруднения в том или ином сегменте самостоятельной деятельности. 12,6% опрошенных испытывают затруднения в связи с недостаточным количеством учебно-методических материалов; 10,4% опрошенных испытывают затруднения с повышением своей квалификации; 17,1% - с методикой преподавания дисциплин, закрепленных за кафедрой. 21% молодых педагогов затрудняются в общении с учениками и особенно с их родителями, 8% - в организации учебно-воспитательного процесса.

Наши наблюдения показывают, что сохраняется и такая негативная тенденция, как бессистемный переход того или иного педагогического коллектива на инновационное содержание образования, а именно: существенную инновационную перестройку образовательного процесса осуществляют только несколько преподавателей в отрыве от своих коллег. Однако, только при ступенях общего образования можно будет надеяться на изменение сложившейся ситуации.

Вышесказанное говорит о том, что необходимо добиться нового образовательного результата, который выражается в формировании компетенций или их составляющих.

Речь идет также об учебных достижениях студентов и об их диагностировании. На наш взгляд, необходима точная и достоверная информация о результатах управленческой деятельности вуза, влияющей на качество подготовки учителей начальной школы. Это, в свою очередь, требует перехода от традиционной оценки результатов обучения к ее новым формам и методам. Оценивание достижений студентов предполагает следующий алгоритм действий: проектирование (учебные достижения, которые будут оцениваться, студенты какого вуза будут оцениваться и т.д.); проведение оценки (оно включает в себя обширный диапазон действий: от

разработки инструментария, соответствующего задачам оценки до отбора тех студентов, которые будут отвечать на задания инструментария); анализ данных (полученные данные изучаются, суммируются и интерпретируются).

Все выше сказанное говорит о том, что сложившаяся педагогическая практика (искаженное представление об образовательном результате, не разработанность диагностического инструментария для его измерения, неготовность педагогов к освоению инновационного содержания образования и современных образовательных технологий) не всегда в состоянии обеспечить ожидаемый результат.

Отсюда основная идея нашего эксперимента. Целесообразно осуществить системную перестройку управления качеством подготовки учителей начальной школы, которая предполагает повышение эффективности учебно-методического, научно-методического и организационно-методического обеспечения образовательного процесса в высшей школе .

4.2. Совершенствование управления качеством подготовки учителей начальной школы в процессе экспериментальной работы

В условиях присоединения к Болонской декларации система подготовки учителей начальной школы стала более сложной и многообразной [106;116]. На наш взгляд, это объясняется следующими факторами: организацией обучения с точки зрения срока обучения (бакалавриат или магистратура), выбора (от установленного учебного плана до практически свободного выбора), периодичности и типа экзаменов (постоянные экзамены, итоговые экзамены за кредит, или только блок экзаменов после нескольких семестров учебы), использования учебно-методических пособий (уже имеющихся или нового поколения) и т.д.; управленческой деятельностью вуза в новых условиях реформирования системы образования. Заметим, что Сорбонская декларация рекомендует организовывать обучение в виде до дипломного цикла, ведущего к первой

квалификации и дипломного цикла, завершающегося степенью магистра или доктора. Продолжительность этих циклов не оговаривается. Данная позиция вызвала в научных кругах серьезные дебаты в связи с тем, что в декларации было заявлено о существовании единой европейской модели высшего образования, основанной на последовательности курсов обучения и степеней 3-5-8 лет. Вместе с тем модели, строго соответствующие этому эталону, не существует [79].

Естественно, что обозначенные позиции являются прерогативой Министерства образования и науки КР; в то же время каждый вуз должен в рамках своих полномочий управлять данным процессом, чтобы получить соответствующий духу времени образовательный результат. В данном аспекте нами были определены те педагогические условия, которые в соответствии с переходом на двухуровневую систему обучения в вузе, позволят повысить качество подготовки учителей начальной школы в рамках управленческой деятельности вуза.

Управление качеством подготовки учителей начальной школы должно строиться с учетом структурных компонентов данного процесса. Первый такой компонент – это управление качеством целеполагания. Как было отмечено выше, от выбора цели зависит весь дальнейший ход обеспечения качества подготовки учителей начальной школы. Исходя из системы управления качеством подготовки учителей начальной школы, наша цель – профессиональная компетентность учителя начальной школы. Для достижения данной цели требуется выполнение ряда условий, обозначенных в системе как управление качеством условий.

Это управление качеством учебно-методического обеспечения процесса подготовки учителей начальной школы путём разработки, апробации и внедрения учебно-методических материалов, адекватных задачам управления качества данной подготовки, совершенствования их содержательной составляющей.

В нашем эксперименте применялась следующая методика разработки

пакета учебно-методических материалов. В условиях перехода на двухуровневую систему важнейшим учебно-методическим документом становится учебно-методический комплекс.

Как было отмечено выше, под учебно-методическим комплексом (далее УМК) традиционно понимается система взаимосвязанных и взаимодополняющих средств обучения, проектируемых в соответствии с программами и выбранными линиями обучения достаточного для реализации целей и содержания государственного образовательного стандарта [96]. В русле сказанного нами была разработана Основная образовательная программа высшего профессионального образования (550000 – Педагогическое направление; профиль – педагогика и методика начального образования). В Программе изложены требования к абитуриенту и приложена компетентностная модель выпускника, содержащая те компетенции, которые необходимо развить у бакалавра в процессе обучения. В Программе получили отражение документы, регламентирующие содержание и организацию образовательного процесса (к примеру, календарный учебный график, учебный план подготовки бакалавров, аннотации учебных дисциплин и т.д.).

Учитывая, что контроль за качеством образования в нашей стране ведет государство, данная программа прошла процедуру независимой аккредитации.

В рамках нашего формирующего эксперимента и на основе вышеописанной программы мы попытались разработать УМК по дисциплинам включить туда следующие структурные компоненты.

В рамках УМК было разработано учебно-методическое пособие «Обучение и воспитание в начальной школе», как учебно-теоретическое издание, частично или полностью, заменяющее или дополняющее учебник. Его структура выглядит следующим образом: введение; лекции: педагогика как наука, задачи и функции педагогики начального образования; методы исследования педагогики начального образования; связь педагогики

начального образования с другими гуманитарными науками; системы обучения в начальной школе; возрастные особенности младших школьников; образовательный процесс в начальной школе; содержание образования в начальной школе как фундамент базовой культуры личности; процесс обучения в начальной школе; особенности процесса обучения в начальной школе; принципы обучения в начальной школе; методы обучения в начальных классах; формы организации обучения в начальной школе; межпредметные связи в начальной школе; внеклассная работа в начальной школе; основы воспитания младшего школьника; тематика рефератов, приложения. Были, так, к примеру, разработаны и другие учебно-методические пособия: «Педагогика начального образования в схемах и таблицах». Фрагменты представлены в приложении 1.

В рамках УМК разрабатывались также рабочие тетради. В рабочих тетрадях был подготовлен материал, нацеленный на самостоятельную работу студентов.

В рамках проводимого эксперимента нами была разработана «Рабочая тетрадь по педагогике начальной школы». Рабочая тетрадь представляет собой учебно-методическое пособие, включающее в себя ряд тем по педагогике начальной школы. К каждой теме в тетради даются план, лекция, семинар, практическая работа, форма контроля и, что нам кажется, наиболее важным в свете приверженности к Болонскому соглашению задания для самостоятельной работы, нацеленные на формирование компетенций, необходимых учителю начальной школы.

В состав УМК входят и другие материалы, которые частично применяются в учебном процессе.

Например, учебно-справочное издание – учебное издание, содержащее краткие сведения научного или прикладного характера, расположенные в порядке, удобном для быстрого отыскания, и предназначенные для обучения. Основными разновидностями учебно-справочных изданий являются учебный

толковый словарь, учебный терминологический словарь, учебный справочник.

Таким образом, создавался учебный комплект, как набор учебных изданий, предназначенный для определенной ступени обучения [136].

В рамках учебно-методического комплекса разрабатывались и учебно-практические издания. Под учебно-практическим изданием мы понимаем учебное издание, содержащее систему сведений научно-практической формы характера, которые удобны для изучения. Предназначено для закрепления материала, полученного из учебно-теоретических изданий, и проверки знаний. Основными разновидностями учебно-практических изданий являются практикумы, хрестоматии.

Подготовка учебно-практических изданий осуществлялась с ориентиром на методологически выверенную классификацию учебно-практических изданий, которую дала З.А.Мендубаева [212, с. 216-219].

Примером учебно-практического издания в рамках эксперимента можно назвать рекомендации по руководству самостоятельной деятельности студентов заочного обучения «Подготовка контрольных работ по предмету: Педагогические теории, системы, технологии», методические рекомендации по написанию курсовой работы по дисциплине «Педагогика». Значительное место в учебно-методическом обеспечении занимали методические разработки к отдельным темам изучаемых дисциплин. Осуществляя данные методические разработки, мы исходили из того, что методическая разработка – это пособие, раскрывающее формы, средства, методы обучения, элементы современных педагогических технологий или сами технологии обучения и воспитания применительно к конкретной теме урока, теме учебной программы, преподаванию курса в целом.

Подготовка методических разработок осуществлялась в нашем эксперименте по следующей классификации:

- разработка конкретного занятия;
- разработка серии занятий;

- разработка темы учебной дисциплины;
- разработку общей методики преподавания дисциплин;
- методические разработки, связанные с изменением материально-технических условий преподавания дисциплины.

Структура может видоизменяться в зависимости от творческого подхода преподавателя. Приведем пример одной из методических разработок. Методическая разработка по теме «Проектирование (планирование) учебного занятия в начальной школе» (Приложение 5).

В целом в ходе проведения эксперимента в аспекте управления качеством учебно-методического обеспечения сложилась следующая ситуация. Были разработаны рабочие программы по дисциплинам, методические указания к выполнению курсовых работ по дисциплинам. В настоящее время также на основе Госстандарта разработана «Образовательная программа высшего профессионального образования», направление подготовки «Педагогическое образование, профиль подготовки – ПИМНО. Квалификация – бакалавр».

Современный ракурс учебно-методического обеспечения предполагает определенное освещение роли информационных технологий в данном процессе. Компьютерные технологии помогают в работе преподавателя и студента в создании в учебно-методическом обеспечении информационной среды. Это и глобальная телекоммуникационная сеть Интернет, дистанционное обучение, аудио- и видео курсы, мульти-медиа-журналы, библиографические базы данных.

В процессе эксперимента использовались имеющиеся в наличии в ТалГУ проекционная и компьютерная техники (мульти-медиа проекторы, видеоаппаратура и т.д.).

Необходимость использования информационных технологий в учебно-методическом обеспечении учебного процесса потребовала методики разработки и внедрения в образовательный процесс ТСО (видео, аудио записи, информационные обучающие системы и т.д.) [120;188].

Перспективным направлением повышения качества подготовки учителей начальных классов может стать переложение преподавателем курса для дистанционного обучения и практическое освоение им технологий.

Таким образом, в управленческом арсенале нашего эксперимента становится требование владения преподавателями компьютерной грамотностью, другими словами вводить и редактировать информацию учебно-методического характера, пользоваться компьютерной технологией, Обрабатывать данные с помощью программ электронных таблиц.

Согласно педагогическим условиям повышения уровня управления качеством подготовки учителей начальной школы целесообразно осуществлять не только учебно-методическое, но и научно-методическое обеспечение данного процесса.

В нашем эксперименте научно-методическое обеспечение решало следующие цель и задачи.

Цель научно-методического сопровождения образовательного процесса – обеспечить действенность системы внутреннего управления в вопросах научно-методического обеспечения, организации, совершенствования, развития образовательного процесса, реализации инновационных технологий и методик, высокопрофессионального кадрового обеспечения.

Для реализации поставленной цели были определены следующие задачи :

- научно-методическое обеспечение реализации ГОС;
- научно-методическое обеспечение и организация активного участия преподавателей и студентов в инновационной деятельности;
- изучение и распространение нового педагогического опыта;
- обеспечение условий повышения профессиональной компетентности;
- роста педагогического мастерства и развития творческого потенциала профессионально-педагогических работников с целью их готовности к процессу обучения в начальной школе;

- создание единого информационного пространства, обеспечивающего своевременное поступление, обобщение и пропаганду лучшего педагогического опыта, инновационных педагогических технологий и опыта их использования, методических рекомендаций и разработок, способствующих повышению качества образовательного процесса;

- повышение мотивации участников учебно-воспитательного процесса, направленной на постоянное совершенствование содержания образования, востребованного студентами, современной школой и работодателями.

В рамках общей проблемы при определении индивидуальных тем научно-методической работы преподаватели выбирают следующие средства решения поставленных задач: содержание образования как среду, в которой Происходит становление и развитие будущего профессионала, введение в содержание образования метазнаний, позволяющих по-новому организовать самоконтроль обучающихся за успешностью познания, усиление познавательной мотивации; включение студентов в активную исследовательскую деятельность в различных формах, что делает возможным формирование самостоятельной фиксации причинно-следственных связей, затруднений в профессиональной деятельности, проектирование и программирование действий по снятию выявленных проблем.

Результативностью научно-методической работы считаем: готовность выпускников к профессиональной деятельности посредством сформированности исследовательских умений, повышение профессиональной компетентности преподавателей, организация научно-методического обеспечения процессов системы менеджмента качества высшего профессионального образования.

Организация научно-методической работы строилась в эксперименте на основе анализа содержания научно-методического потенциала коллектива,

программного и методического обеспечения учебного процесса в соответствии с нормативными требованиями ГОС, обобщения накопленного опыта работы.

Данные проблемы являются содержательной частью работы педагогических и научно-методических советов, выносятся на проводимые в вузе теоретические семинары, а также семинары и научно-практические конференции городского, областного, республиканского и международного уровней.

Управленческая составляющая здесь заключается в научно-методически обоснованной разработке образовательных технологий, активно Внедряющихся в учебный процесс. Это, к примеру:

основы модульной технологии обучения;

ролевые игры как практико-ориентированное обучение;

лично-ориентированная технология;

лекционно-семинарская технология обучения;

технология развития творческих способностей;

технология проблемного обучения;

технология организации самостоятельной работы студентов;

технология коммуникативного обучения;

технология дифференцированного обучения;

технология коллективно-творческого дела;

технология проектной деятельности;

технология интерактивного обучения студентов как будущих педагогов;

технология контекстного обучения [54;55].

Исследование и внедрение новых технологий дополнялось исследованием и внедрением разнообразных форм организации обучения [94;107;114;231]. В эксперименте это были все виды аудиторных занятий.

Например, интерактивная модульная лекция – лекционное занятие с использованием современных информационных технологий,

предназначенное для овладения студентами знаниями теоретического характера в рамках материала модуля учебной дисциплины.

Тест-тренинг – тренинговое занятие, предназначенное для закрепления базовых теоретических знаний студента в рамках материала модуля, которое проводится с использованием компьютерных технологий тренингового характера на основе электронной базы заданий [12;26;44;45].

Семинар – коллективное занятие под руководством преподавателя с использованием результатов работы студентов с учебной и научной литературой и презентацией данной работы. Семинар проводится в интерактивной форме (в диалоговом режиме, групповых дискуссиях, обсуждения результатов исследовательской работы).

Работа студентов исследовательского характера – это работа, связанная с самостоятельным научным поиском, с проведением студенческих исследований в целях расширения имеющихся знаний, с проверкой научных предположений, установления научных закономерностей развития природы и общества, а также определенных научных обобщений. Работа с электронным образовательным ресурсом – повторное закрепление материала модуля с использованием обучающих программных продуктов, слайд-лекций. Занятие проходит в свободные от основного расписания занятий часы, на личном компьютере обучающегося. Есть также промежуточная аттестация. Для контроля учебных достижений студентов в промежуточном варианте применяются рейтинговые и информационно-измерительные виды оценки компетенций.

Экзамены – контрольные мероприятия, которые проводятся по дисциплинам, в виде, предусмотренном учебным планом, по окончании их изучения. Занятие аудиторное, проводится в форме письменной работы или с использованием фондов оценочных средств и информационных тестовых систем.

Традиционные экзамены дополнялись разработанными нами средствами и оценивания для текущего и рубежного контроля. Одним из них является

написание докладов. Мы считаем, что доклад представляет собой полученные результаты решения студентом определенной учебно-практической, учебно-научной или научной проблемы. Были разработаны критерии оценки докладов студентов, к примеру, актуальность, глубина, доказательная база и т.д.

Каждый критерий оценивался в баллах. Если студент набирал 9-10 баллов, он получал «отлично», за 7-8 баллов – «хорошо», за 5-6 – «удовлетворительно».

В эксперименте использовалось и такое средство контроля как собеседование, представляющее собой специально организованную беседу преподавателя и студента на темы, связанные с изучаемой дисциплиной. Здесь также были разработаны критерии оценки результатов собеседования, которые зависели от его целей. Допустим, если проверялось умение применять полученные знания на практике, то критерии выглядели следующим образом: адекватность применяемых знаний ситуации, рациональность используемых подходов и т.д. Разновидностью средств контроля являлся и реферат, представляющий собой продукт самостоятельной работы студента, представляющий собой краткое изложение в письменном виде полученные результаты теоретического анализа определенной научной темы, раскрывающей суть проблемы. Здесь также были разработаны критерии оценки, например, информационная достаточность, соответствие материала теме и плану и т.д. В процессе формирующего эксперимента нами были разработаны и апробированы альтернативные формы проведения экзамена, которые получили следующие условные названия. Приведем ряд примеров.

«Невидимый экзамен» - студентам не даются вопросы экзамена заранее, и они готовятся по всему учебному материалу.

«Экзамен с открытой книгой», на котором разрешается пользоваться справочной литературой, программами, а иногда учебниками. Цель такого

экзамена – научить студентов быстро ориентироваться в учебных пособиях при решении проблемы, использовать полученные знания.

«Практический экзамен» - здесь студенты должны выполнять определенные практические задания (например, разработать презентацию, проект, составить технологическую карту по своему предмету, разыграть педагогическую ситуацию). Такой экзамен может проводиться в аудитории и вне ее, (например, в школе) в течение длительного времени и т.д. Популярным видом экзамена продолжают оставаться тестовые задания, разработанные преподавателями. Данные задания предлагаются в бланковом или компьютерном исполнении, которые надо выполнить в ограниченное время.

Следует отметить, что методика тестирования хороша тем, что она позволяет охватить большое количество студентов, а также большое количество критериев оценки и допускает компьютерную обработку данных.

Методические материалы для преподавателей и обучающихся оформлены в виде отдельных научно-методических рекомендаций и указаний, регламентирующих проведение учебных занятий, а также содержание и порядок проведения аттестации. Перечисленные научно-методические материалы даны в виде приложения к основной образовательной программе.

В рамках поставленных задач (информационное и методическое обеспечение педагогов в соответствии с их профессиональными потребностями, а также обеспечение условий повышения профессиональной компетентности, роста педагогического мастерства и развития творческого потенциала) в эксперименте в рамках научно-методического обеспечения логика исследования акцентировалась на изучении и распространении нового педагогического опыта.

Выявление нового опыта - это по сути обнаружение определенных достижений в сфере педагогической науки и практики, которое дает возможность сделать данный опыт доступным для других педагогов с целью

осуществления заимствований. Автором педагогического опыта, его носителем может быть отдельный педагог или целый коллектив. Это может быть определенная группа, работающая над решением определенной педагогической задачи. Выявление нового опыта тесно связано с его изучением нового опыта. Изучение нового опыта - очень сложный и ответственный период. Наш эксперимент позволил выделить следующие моменты в изучении нового опыта:

1. Изучаться может целостная система педагогической деятельности, что требует длительного периода. Может изучаться какой-либо эффективный технологический прием или технология в целом. Другими словами изучаться могут любые компоненты образовательного процесса, используемые педагогами.

2. Обоснование для изучения нового опыта, того или иного педагогического объекта является его востребованность, его отличие от уже существующего опыта.

В процессе эксперимента нами применялись следующие методы изучения педагогического опыта.

1. Изучение и анализ нормативной и учебной документации, мониторинг результативности нового опыта, проведение сравнительного анализа документов, представленных автором опыта с уже существующей документацией.

2. Анкетирование: социометрическое исследование значимости анализируемого педагогического опыта.

3. Наблюдение: сбор информации путем прямой и непосредственной регистрации образовательных процессов и явлений. Метод наблюдения, как известно, принесет определенные результаты, если изучение наблюдаемых явлений будет всесторонним, объективным и обоснованным.

4. Сравнение: метод исследования, сущность которого состоит в компаративном анализе результатов.

5. Метод самооценки: метод оценки своих личностных возможностей, качеств и способностей, а также своего учебного и профессионального мастерства.

6. Беседа: ее ценность как метода исследования состоит в том, что она дает возможность непосредственного личного контакта с испытуемыми, что позволяет глубже изучить все стороны учебно-воспитательного процесса в учебном заведении.

7. Диагностика: установление состояния исследуемых объектов.

8. Изучение продуктов учебной деятельности: изучение умений, навыков и компетенций студентов, приобретенных в процессе учебно-воспитательного воздействия, их способностей, интересов по результатам деятельности.

9. Эксперимент (может быть констатирующим, обучающим, итоговым, формирующим): проводится в тех случаях, когда нет других способов убедиться в целесообразности внедрения проверяемого опыта.

10. Обработка изученного фактического материала осуществляется путем анализа идей, фактов, математического подсчета тех или иных показателей, процентного или графического выражения, а затем обобщения, установления определенных закономерностей.

Данная методика применялась при изучении опыта работы вузов республики и дальнего зарубежья (Австрия, г.Вена, Венский государственный университет). Примером пропаганды нового опыта могут служить мастер-классы по темам: «Педагогические технологии в начальной школе», «Активизация познавательной деятельности младших школьников» и др. Как известно, качество педагогического образования связывается с наличием в школах компетентных учителей. Но в условиях рыночной экономики и высшая школа должна постоянно совершенствовать образовательный процесс, учить студентов самостоятельно действовать в различных непредвиденных педагогических ситуациях, творчески подходить к достижениям педагогической науки и практики. Речь идет не только о

студентах, но и преподавателях. Активное участие молодых преподавателей в делах вуза значительно повышает их профессиональное мастерство. Но при этом нужны дополнительные меры. Традиционно выделяются два основных направления повышения педагогического мастерства молодых вузовских педагогов. Первое направление - это повышение уровня теоретической подготовки, овладение молодыми преподавателями основами вузовской педагогики. В нашем эксперименте они составляли учебные планы с четко обозначенными мероприятиями по повышению своей педагогической квалификации. Большую роль здесь играет глубокое освоение преподавателями основ преподаваемой ими дисциплины. И здесь очень востребованным оказывается организационно-методическое обеспечение, которое позволяет повысить теоретическую подготовленность молодых преподавателей и тем самым повысить уровень управления качеством педагогической подготовки будущих учителей.

Это, естественно, работа методического совета вуза, где большое значение имеют проектирование её работы (план заседаний методического совета и т.д.).

Говоря о роли методического совета в организационно-методическом обеспечении, следует отметить, что методический совет в данном случае выполняет следующие управленческие функции:

- организует и осуществляет все виды учебной работы (по очной, заочной и дистантной формам обучения) в соответствии с госстандартами и нормативной документацией вуза, помогает в разработке учебных планов по профилю, составляет графики учебного процесса, а также рабочие программы;
- осуществляет комплексное методическое обеспечение учебных дисциплин;
- обеспечивает высокое качество преподавания;
- рационально и целесообразно организует самостоятельную работу студентов;

- организует и руководит научно-исследовательской работой обучающихся;

- организует повышение квалификации преподавателей, привлекает к преподаванию ведущих ученых-педагогов и учителей-практиков, которые проводят мастер-классы и открытые занятия;

- способствует изучению и внедрению нового опыта.

Заседания методического совета проводились по определенному графику и были нацелены на совершенствование образовательного процесса в вузе, уточняя и конкретизируя основные направления учебно-методической работы в вузе.

Инструктивно-методические занятия. Они были нацелены на разбор и освоение наиболее важных и сложных тем учебной программы, отработку наиболее значимых в педагогическом образовании технологий обучения, освоение эффективных методических приемов, данные занятия проводились ведущими преподавателями вузов, а также приглашенными опытными учителями-практиками.

Данные показательные занятия организовывались создания образцов современных занятий, моделирования наиболее типичных педагогических ситуаций, активизации мыслительной деятельности, умения применять информационные технологии. Примером может служить семинар «Активные формы обучения», проведенный в рамках эксперимента с целью приобщения преподавателей и студентов к применению интерактивных методов обучения.

Результаты данной работы обсуждались, анализировались и документально подтверждались.

Важную роль в организационно-методическом обеспечении играл контроль учебных занятий.

Главная цель контроля в нашем эксперименте состояла в определении уровня сформированности соответствующих компетенций, их соответствия

государственным образовательным стандартам, в выявлении недоработок и недостатков и оказании студентам методической помощи.

С организационно-методической работой мы связывали также управление повышением квалификации преподавателей. Результатом явилось получение сертификатов.

В эксперименте мы проверили предположение, что управленческая составляющая организационно-методического обеспечения во многом зависит от научной организации труда в вузе, которая касается и преподавателей и студентов. Это такое использование компетенций преподавателей и студентов, которое дает наибольшую результативность в образовательном процессе и создает возможность постоянного самосовершенствования. Это общее определение научной организации труда, которое нуждается в определенной конкретизации.

Так, можно отметить, что научная организация труда зависит от ряда факторов. Это, прежде всего, личностные качества самого преподавателя, его целеустремленность, организованность и характер.

Сюда мы относим также стиль работы преподавателя, материально-техническую базу вуза, определенные управленческие решения учебной организации. Здесь необходимо учитывать, что многие преподаватели жалуются на нехватку времени, многочисленность учебной документации, множество совещаний различного плана. Встает вопрос: можно ли в присутствующих объективных условиях работы повысить уровень педагогического труда, эффективность его образовательной деятельности. Научная организация труда предполагает в данном случае рациональное использование бюджета времени.

Естественно, что в условиях проводимого эксперимента невозможно было учесть все названные нюансы, но делались попытки рационализировать работу преподавателей путем совершенствования расписания и рационального использования времени.

Рациональное использование времени во многом зависит от самого преподавателя, от его умения проектировать свою работу и планировать свой рабочий день. В данном случае, целесообразно перенимать опыт тех преподавателей, которые успешно готовятся к занятиям и занимаются научно-исследовательской работой. В данном случае, важную роль играет желание самого преподавателя оптимизировать свою трудовую деятельность. К сожалению, не все преподаватели готовы к данной оптимально насыщенной работе.

В вузах сложилась практика определения годового объема работы преподавателей, отмечаемое в его индивидуальном плане. В данном плане отмечена аудиторная работа преподавателя, которая регламентируется расписанием. Но имеются такие виды работы, которые должен планировать сам преподаватель, исходя из отправных данных, имеющихся в учебном плане.

В эксперименте преподавателям было предложено иметь текущий план, график выполнения работ, расчет времени. При этом, конечно, учитывались те изменения, которые могут произойти в процессе работы, могут быть отступления от намеченного замысла. Однако, польза такого планирования очевидна, оно повышает уровень организованности и внутренней дисциплины.

Составной частью организационно-методического обеспечения в управлении качеством подготовки учителей начальной школы являлась в нашем эксперименте связь со средними профессиональными педагогическими учебными заведениями, в частности, с колледжем (ОСПО) при ТалГУ. В рамках эксперимента было проанализировано и сопоставлено содержание Госстандарта, учебных планов, учебных программ и на данной основе был разработан промежуточный учебный план, дающий возможность избежать дублирования отдельных содержательных компонентов изучаемых дисциплин, и сократить срок обучения в вузе.

Учитывая более совершенную методическую подготовку выпускников колледжа, на что указывает сравнительный анализ, количество часов по психолого-педагогическим и методическим дисциплинам, мы, тем самым, повысили качество подготовки учителей начальной школы [204].

Важнейшим элементом организационно-методического обеспечения мы считаем связь с выпускниками. Одной из важнейших задач проведения эксперимента являлось формирование готовности выпускников работать учителем начальных классов.

Анализ международного опыта, осуществленный ранее в нашем исследовании показал, что во многих зарубежных вузах управление качеством образования тесно связано с обратной связью с выпускниками. Механизмом обратной связи в основном выступают методы опроса (анкетирование, интервьюирование и др.). С помощью данных методов организуются опросы выпускников фактически на государственном уровне. С целью сбора данных о трудоустройстве выпускников, о тех проблемах, с которыми они сталкиваются во время самостоятельной педагогической деятельности. Полученная информация путем публикации в СМИ становится достоянием общественности и выступает управленческим ресурсом государства в вопросах качества подготовки педагогических кадров. Результаты данных опросов повышают имидж университетов и привлекают к ним наиболее талантливых абитуриентов.

Опросы выпускников проводятся за рубежом не только государственными структурами, но и самими вузами. Они в основном определяют степень удовлетворенности выпускников качеством преподавания, материальной базой, уровнем учебно-методического обеспечения образовательного процесса. Интересна для вузов информация о карьерном росте выпускников. Эта информация используется для совершенствования образовательного процесса в вузе, поэтому носит закрытый характер.

К сожалению, в Кыргызстане пока еще не получила достаточного распространения практика обратной связи с выпускниками, практика изучения их мнений как управленческого ресурса подготовки педагогических кадров. Зачастую такие исследования проводятся в вузах, где созданы отделы по отслеживанию качества образования. Но такая работа не носит пока системного характера. Практика показывает, уровень не разработанности данной системы.

В нашем эксперименте в качестве механизма обратной связи с выпускниками были разработаны программы.

Программа первая: кого опрашивать? Субъектами такого опроса становились молодые учителя начальных классов, выпускники кафедры педагогики ТалГУ со стажем работы 1-3 года.

Программа вторая: организация взаимосвязи с выпускниками.

Проводимые опросы показывают, что наиболее эффективными из них является онлайн-анкетирование, позволяющее опрашиваемому откровенно ответить на вопросы анкеты. Обратная связь с выпускниками осуществляется посредством рассылки информационных материалов различного характера. К примеру, в ТалГУ данный опрос открыт в течение всего учебного года, и каждый выпускник может заполнить электронную анкету.

Онлайн-анкетирование тем удобно, что не требует разработки специализированного программного обеспечения [108;110]. Можно воспользоваться ресурсами бесплатного онлайн-офиса.

Встает закономерный вопрос: каким должно быть содержание опроса выпускников? Определяя содержание анкет, мы, в нашем эксперименте ориентировались на степень удовлетворенности выпускников не только качеством полученного образования, но и организационно-методическими условиями освоения образовательных программ. Это позволяет выявить проблемные вопросы и моменты в организации и осуществлении образовательного процесса, которые могли негативно повлиять на

результаты и качество образования, и на профессиональный, и карьерный рост выпускников.

Так, в нашем эксперименте, онлайн анкета в ТалГУ имеет несколько высказываний, позволяющих выявить степень удовлетворенности выпускников качеством своего педагогического образования, содержанием учебных дисциплин, технологиями обучения, системой контроля и оценивания, материально-технической базой, библиотекой, возможностями карьерного роста и т.д. Особое внимание уделялось уровню развития компетенций, необходимых для работы в начальной школе.

В содержание анкеты были включены вопросы следующего плана:

1. Общие данные о выпускнике.

2. Степень удовлетворенности выпускника уровнем профессиональной подготовки в университете, уровнем сформированности базовых и специальных компетенций.

3. Степень удовлетворенности выпускника своей работой в начальной школе.

4. Удовлетворенность выпускников организацией учебно-воспитательного процесса в вузе.

Выпускникам также давалась возможность выразить свое мнение о затруднениях и проблемных моментах в работе, о сильных и слабых сторонах подготовки в вузе. Для этого в анкету включались открытые высказывания студентов. При этом возникала проблема учета результатов анкетирования для совершенствования образовательного процесса в вузе. В основном это касалось образовательных программ.

Всю проводимую работу мы относим в нашем эксперименте к управлению качеством организационно-методического обеспечения, которое схематично выглядит следующим образом (схема 4.1.).



Схема 4.1. Система организационно-методического обеспечения управления качеством подготовки учителей начальной школы

Последним элементом структуры управления качеством подготовки учителей начальной школы является управление качеством результата. Сюда, как было отмечено выше, мы отнесли качество знаний и качество сформированности компетенций.

Было выявлено, управление качеством подготовки учителей начальной школы представляет собой достаточно сложную систему, в которую включены все подразделения современного вуза. В управленческом поле современного вуза системный характер данного процесса проявляется в системе управления коллективом через коллектив – учебным процессом и характеризуется взаимодействием и взаимообусловленностью. Результативность функционирования данной системы определялась путем применения диагностических методик, описанных в разделе 2.2. Проводимая работа по реализации педагогических условий управления качеством подготовки учителей начальной школы дала следующие результаты. Используя ряд диагностических методик, мы получили определенные

данные, позволяющие говорить об эффективности проведенной работы по управлению качеством подготовки педагогических кадров. Результат – профессиональная компетентность учителя начальных классов.

Данный результат и управление его качеством представляют собой качество знаний и качество компетенций. Качество знаний как степень обученности студентов определялось по методике В.П.Симонова [304].

Используя описанную ранее методику, мы получили следующие результаты. На констатирующем этапе степень обученности была равна 4,6 балла, а после эксперимента степень обученности стала составлять 6,2. Налицо динамика качества знаний.

Нами, как было отмечено выше, использовалась «Методика мотивации профессиональной деятельности». При этом определялись направленность и развитие внутренней мотивации студентов как будущих учителей начальной школы.

Анализируя внутреннюю и внешнюю мотивацию, мы пришли к выводу, что на констатирующем этапе эксперимента в основном преобладала внешняя мотивация (см. рис 4.1).

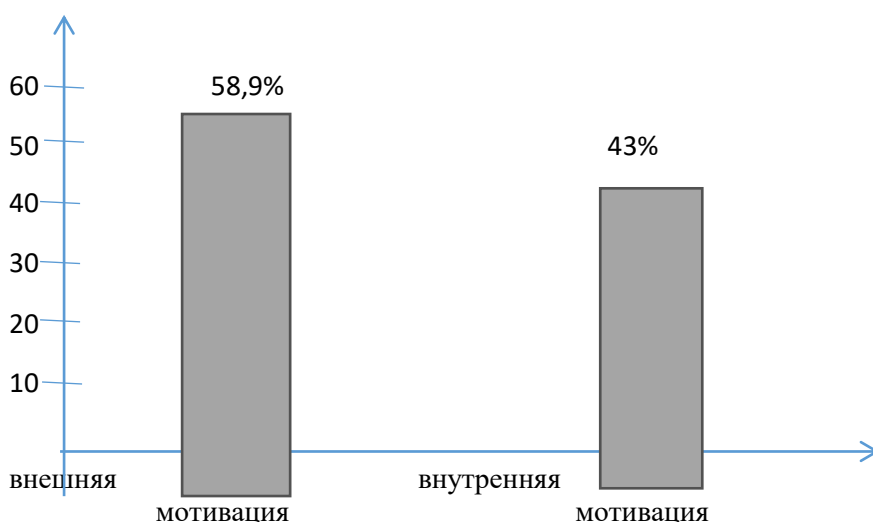


Рис. 4.1. Соотнесенность внешней и внутренней мотивации профессиональной деятельности (констатирующий этап).

Из рисунка видно процентное соотношение внутренней и внешней мотивации профессиональной деятельности. Количество студентов с внешней мотивацией на 15,9 % больше, чем с внутренней.

После проведения эксперимента у студентов стала преобладать внутренняя мотивация профессиональной деятельности, что говорит о положительной динамике (см. рис. 4.2)

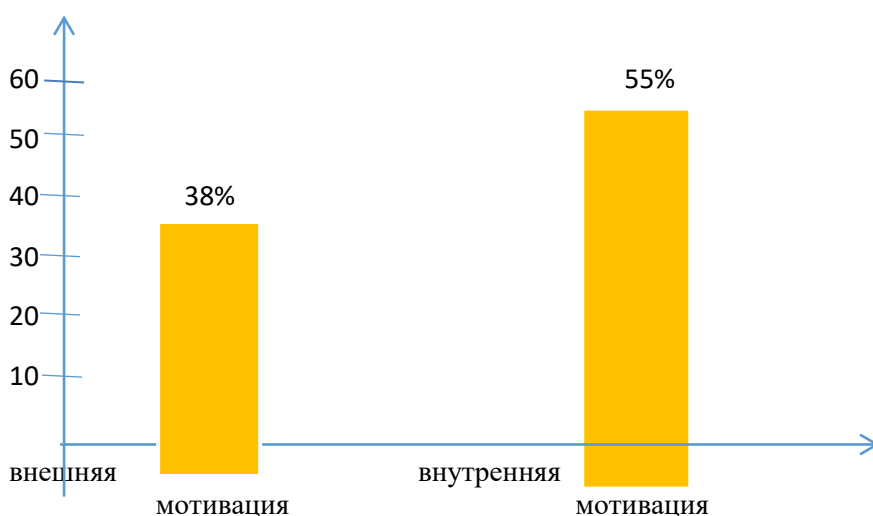


Рис. 4.2. Соотнесенность внешней и внутренней мотивации профессиональной деятельности после эксперимента.

Налицо преобладание студентов с внутренней мотивацией профессиональной деятельности учителя начальных классов.

Предложенная нами структура профессиональной компетентности будущего учителя начальной школы как показателя качества его подготовки предполагала диагностику не только мотивационного, но и когнитивного компонента.

Для оценки эффективности студентов на «входе» и «выходе» эксперимента была использована методика диагностики степени обученности студентов [307].

Измерение фактической эффективности учебной деятельности студентов, обучающихся на «5» (от 84 до 100 баллов по модульно-

рейтинговой системе) возросло с 36 до 51 человека, на «4» с 49 до 112 человек, а количество обучающихся на «удовлетворительно» снизилось с 315 человек до 237 студентов. Таким образом, степень обученности студентов стала 0,76 по сравнению с 0,61 на начало эксперимента.

Таким образом, в результате управленческих решений реализации системы управления качеством подготовки учителей начальной школы повысился уровень профессиональной компетентности испытуемых. Для конкретизации данных общих положений мы диагностировали также некоторые определенные компетенции, в частности, коммуникативные и организаторские.

Используя методику оценки коммуникативных и организаторских компетенций (В.Синявский, Б.А.Федоршин), мы высчитали величину оценочного коэффициента (К) сформированности коммуникативных и организаторских компетенций будущих учителей начальной школы. На каждого студента был заведен банк ответов (Опросник представлен в Приложениях 2,3,4).

С помощью дешифратора, представленного в третьей главе исследования, а затем путем получения среднего арифметического были получены следующие результаты.

Коммуникативные компетенции:

Оценочный коэффициент на нулевом срезе равнялся 0,56.

Итоговый срез показал $K=0,74$.

Организаторские компетенции:

Нулевой срез $K=0,65$.

По окончании эксперимента К стал равен 0,73.

Графически данные позиции можно изобразить следующим образом:

(рис. 4.3.).

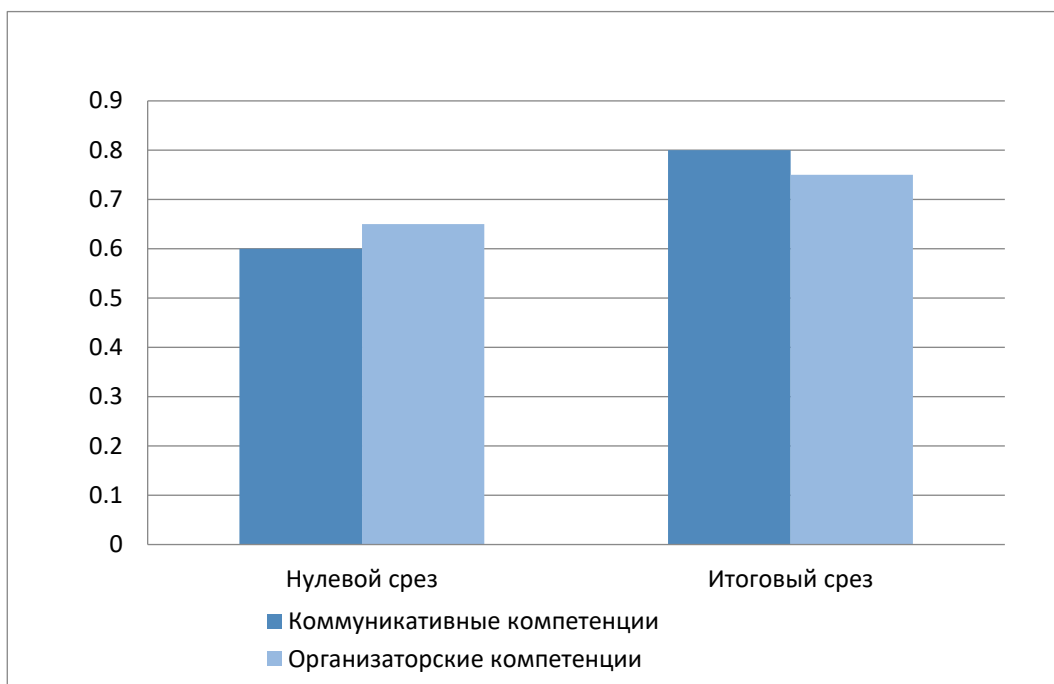


Рис. 4.3. –Уровень сформированности коммуникативных и организаторских компетенций

Налицо динамика сформированности компетенций.

Учитывая творческий характер деятельности педагога начальной школы, мы диагностировали также уровень креативности студентов и нами был применен тест креативности Э.Торренса (в адаптационной версии А.Н.Воронина). Нулевой и итоговый срез показывали следующие результаты.

Если до начала эксперимента индекс креативности составлял 0,48, то после проведения эксперимента индекс креативности составил 0,76.

Графически данный показатель можно изобразить следующим образом (рис. 4.4.).

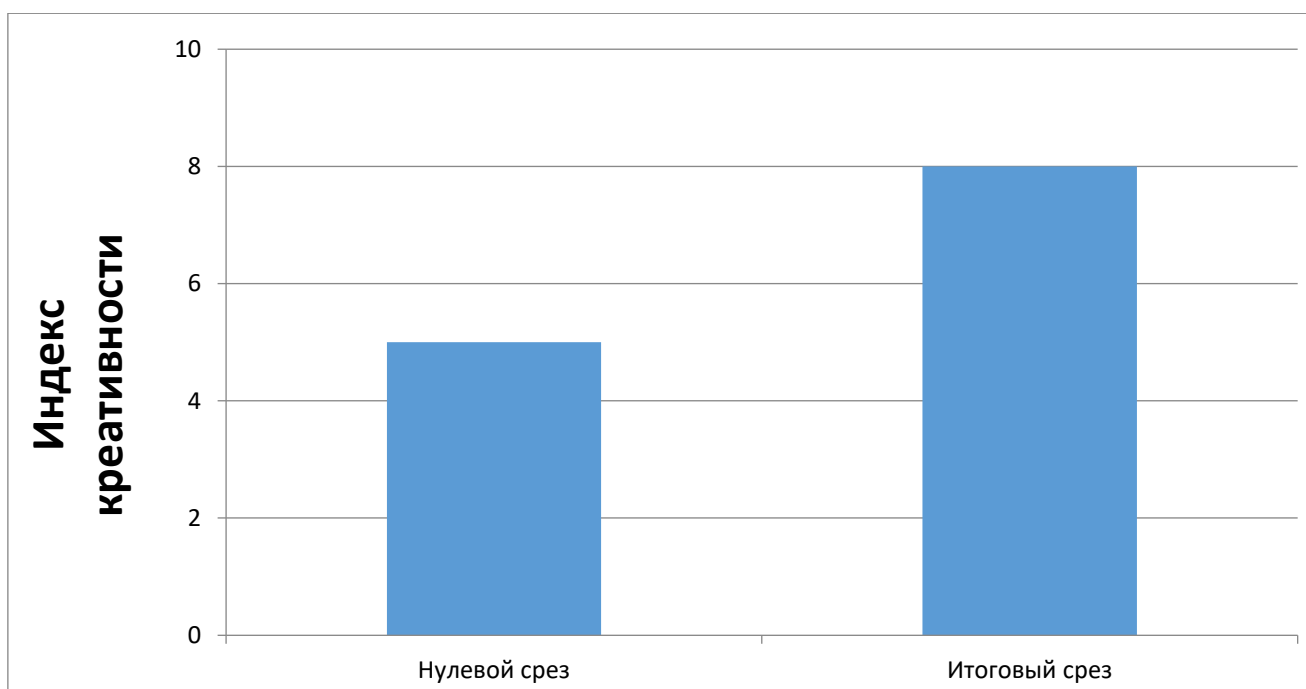


Рис. 4.4. –Индекс креативности до и после эксперимента

В качестве результата эксперимента мы рассматривали также методическую подготовку выпускников.

С этой целью были созданы две фокус-группы (преподаватели - 25 человек, студенты – 110 человек), которым на начало и конец эксперимента была предложена анкета, характеризующая методическую подготовленность будущих учителей начальной школы.

Нулевой срез показал следующие результаты:

Таблица 4.3. –Уровень методической подготовки студентов и преподавателей до эксперимента

	Высший	Средний	Низкий
Студенты	9%	23,6%	67,4%
Преподаватели	–	44%	56%

Из таблицы видно, что основная масса студентов и преподавателей считают, что методическая подготовка выпускников находится на низком уровне. Несколько иная картина выглядела после эксперимента.

Таблица 4.4. –Уровень методической подготовки студентов и преподавателей после эксперимента

	Высший	Средний	Низкий
Студенты	11,3%	26,7%	62%
Преподаватели	7,8%	48,1%	44,1%

Сравнение двух результатов, отраженных в таблицах, показывает результативность проводимой работы и правильность управленческих решений.

Опытно-экспериментальная работа проводилась в два этапа и содержала следующие виды эксперимента:

– констатирующий – исходное состояние процессов управления качеством подготовки учителей начальной школы;

– формирующий – реализация системы управления качеством подготовки учителей начальных классов и педагогических условий, обеспечивающие эффективность управления качеством подготовки учителей начальной школы.

Эксперимент проводился на базе КГУ им. И.Арабаева и Таласского государственного университета. В нем приняли участие 320 студентов, 65 учителей начальной школы, 35 преподавателей вузов.

Результативность эксперимента определялась достигнутым уровнем установленных в рамках исследования критериями качества:

– *качества содержания* (соответствие планируемых образовательных результатов ГОС ВПО; соответствие содержания лекций, разработок практических занятий на процессы формирования образовательных результатов: предметных компетенций, ключевых компетенций, общепрофессиональных компетенций; соответствие целеполагания ожидаемым результатам ГОС ВПО);

– *качества процесса* (соответствие реализуемых образовательных процессов требованиям);

– *качества достижения образовательных результатов* (уровень соответствия результатов итоговой аттестации будущих учителей начальной школы матрице образовательных результатов).

Совокупность количественных показателей была аккумулирована в данные средних количественных показателей, совокупность которых изложена в Таблице 4.5.

Таблица 4.5. – Уровневые показатели критериев качества управления подготовкой будущих учителей начальной школы

Уровень	Качество содержания		Качество процессов		Качество достижения образовательных результатов	
	на этапе конст. эксп.	на этапе форм.эксп.	на этапе конст. эксп.	на этапе форм.эксп.	на этапе конст. эксп.	на этапе форм.эксп.
Высокий	36%	56%	28%	54%	15%	38%
Достаточный	14%	23%	12%	25%	17%	36%
Средний	9%	12%	21%	10%	34%	14%
Низкий	41%	9%	39%	11%	34%	12%

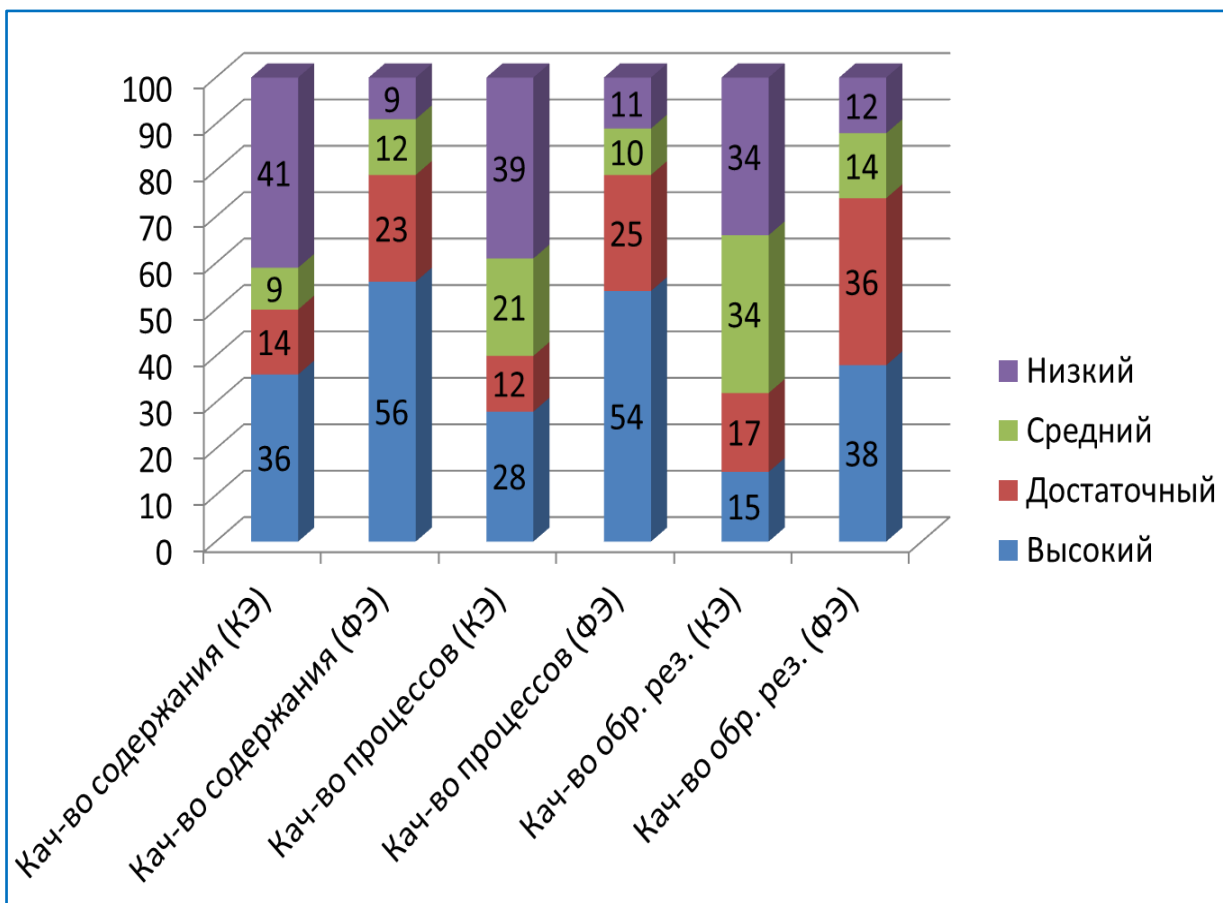


Рис. 4.5. Динамика уровня роста качества управления подготовкой учителей начальной школы

Таким образом, анализ полученных результатов наглядно свидетельствует о заметной динамике роста уровневых данных заданных критериев управления качеством подготовки учителей начальной школы. Так, в среднем на 32% уменьшился показатель низкого уровня качества содержания после формирующего эксперимента; на 28% - уровень качества процессов; на 22% - уровень качества достижения образовательных результатов. В среднем на 20% увеличился показатель высокого уровня качества содержания; на 26% - показатель качества процессов; на 23 % показатель достижения образовательных результатов (Рис.4.5.).

Таким образом, вышеуказанные результаты сравнения количественных данных на этапе констатирующего и формирующего экспериментов говорят о положительной динамике по уровневым показателям качества управления

подготовкой учителей начальной школы, что позволяет заключить об эффективности разработанных нами педагогических условий.

При этом стоит отметить, что данные контрольных групп остались практически без изменений.

ВЫВОДЫ ПО ЧЕТВЕРТОЙ ГЛАВЕ

Разработанные теоретические основы управления качеством подготовки учителей начальной школы потребовали своей практической реализации и экспериментальной проверки.

Представленная в исследовании программа опытно-экспериментальной работы предусматривала обоснование актуальности эксперимента, постановку проблемы, цель и задачи эксперимента, а также его гипотезу, объект и предмет исследования. Программа включала также обозначение того диагностического инструментария, который должен использоваться для определения результативности эксперимента; в ней предлагались методы и подходы к его проведению. В программу был включен также общий план работы на весь срок проведения эксперимента. В результате была разработана базовая основа проведения опытно-экспериментальной работы, основной частью которой явилась реализация педагогических условий управления качеством подготовки учителей начальной школы, а именно:

1. Организационные, сущность которых заключается в реализации циклограммы деятельности субъектов, обеспечивающих качество управления подготовкой будущих учителей начальной школы.

2. Содержательные, обеспечивающие реализацию учебно-методических разработок, способствующих росту уровня качества подготовки учителей начальной школы и достижению образовательных результатов.

3. Процессные, характеризующие *процессы управления качеством образовательной организации по подготовке учителей начальной школы.*

4. Диагностические, представляющие *диагностический инструментарий по определению уровня качества управления подготовкой учителей начальной школы.*

Это, в первую очередь, учебно-методическое обеспечение управления качеством данной подготовки. Сюда мы отнесем, прежде всего, создание учебно-методического комплекса, в рамках которого разрабатывались

учебные пособия, рабочие тетради, учебно-справочные издания и др. В структуру учебно-методического комплекса входили и учебно-практические издания, среди которых важное место занимали методические разработки.

В процессе опытно-экспериментальной работы по учебно-методическому обеспечению управления качеством подготовки будущих педагогов было дополнено научно-методическим обеспечением, в задачи которого входили: научно-методическое обеспечение реализации ГОС; научно-методическое обеспечение и организация активного участия вуза в инновационной деятельности; изучение и распространение нового педагогического опыта, изученного во время участия в проектной деятельности, семинарах, тренингах и т.д.

В структуре управления качеством подготовки учителей начальной школы важное место занимает организационно-методическое обеспечение. Это – организация методического совета, обеспечение связи с выпускниками и организация повышения квалификации преподавателей.

Результативность проведенной работы была подтверждена применением соответствующих диагностических методик, которые выявили динамику профессиональной компетентности учителя начальной школы как результата управления качеством подготовки будущего учителя начальной школы.

ВЫВОДЫ

Современные реалии Кыргызстана, обозначившиеся с момента приобретения республикой суверенитета, предполагают усиление качественной составляющей в вопросах подготовки педагогических кадров. Интеграция в мировое образовательное пространство требует соответствия отечественной системы образования некоторым моделям качества по его обеспечению, которые признаны в мире и нашли своё отражение в межгосударственных стратегических документах, одним из которых основополагающим и для отечественной национальной системы явились Цели устойчивого развития.

В исследовании сделаны следующие **выводы**:

1. Анализ психолого-педагогической и методической литературы по проблеме позволил выявить теоретические основы и современное состояние управления качеством подготовки учителей начальной школы.

Было доказано, что управление качеством подготовки (1) учителей начальной школы базируется на критериях качества содержания (2) основной образовательной программы, качества реализуемых процессов (3), качества образовательных результатов (4), реализуемых в вузе в контексте ЦУР4.

Было доказано, что исследование основывается на теории управления инновационными процессами, теории управления образованием, теории качества образования, концепции формирования личности учителя и других концепциях и теориях.

Вышеобозначенные концепции послужили теоретической основой для определения функций (функция целеполагания, функция планирования, функция организации, функция стимулирования, функция контроля, учета и анализа деятельности) и принципов (принцип направленности процесса обучения на разностороннее развитие личности студента, принцип гуманизации образования, принцип дифференциации и индивидуализации в управлении процессом обучения, принцип научности управления процессом обучения, принцип контроля и самоконтроля, принцип стандартизации,

принцип научной организации педагогического труда, принцип системности) управления качеством подготовки учителей начальной школы.

2. Методологической основой для исследования проблемы управления качеством подготовки учителей начальной школы в нашем исследовании послужила совокупность научных подходов, способствующих решению поставленных исследовательских задач – системный, компетентностный и деятельностный подходы, которые были интегрированы в процесс управления качеством подготовки учителей начальной школы и обеспечили системность в управлении компетентностно-ориентированным формированием будущего учителя начальной школы в процессе учебно-познавательной деятельности.

На основе обозначенных научных подходов в исследовании выявлены его объект и предмет. Объектом исследования является целостный педагогический процесс в вузе. Предметом исследования является процесс управления качеством подготовки учителей начальной школы.

Методологические основы исследования предопределили разработку и применение методов исследования адекватных поставленным и отраженным в диссертации цели и задачам. К ним были отнесены: теоретические методы (анализ научных нормативных и правовых источников, конкретизация и обобщение, систематизация и синтез, концептуальная таблица, таксономия Блума); эмпирические методы (наблюдение, анкетирование, контент-анализ документации, тестирование); методы математической статистики (ранжирование, шкалирование).

Предполагаемая результативность исследования в виде уровня сформированности ряда обозначенных в Госстандарте компетенций потребовала разработки соответствующего диагностического инструментария, нацеленного на определение результативности проведенной работы и достаточно полно представленного в исследовании.

3. Анализ существующих трактовок, дефиниций, взаимного соответствия понятий «управление», «качество», «подготовка», «учитель

начальных классов» позволил нам уточнить понятие процесса «Управление качеством подготовки учителей начальной школы», которое в проекции на предмет нашего исследования трактуется как воздействие руководителя организации и персонала (педагогического и вспомогательного) на процесс достижения высокого уровня сформированности образовательных результатов будущих педагогов начальной школы и степени удовлетворённости потребителей образовательных услуг (выпускников, работодателей).

4. Для достижения динамики роста уровня качества управления подготовкой учителей начальной школы, в диссертации разработаны педагогические условия, повышающие эффективность подготовки учителей начальной школы. Обозначенные в диссертации условия систематизировали в следующие блоки: организационные, содержательные, процессные и диагностические, сущность которых отражает ту организацию образовательного процесса в вузе, от которой зависит результативность подготовки учителей начальной школы.

Результатом исследования стала также разработка критериев и показателей качества управления подготовкой учителей начальных классов.

Определенные в диссертации содержание качества подготовки учителей начальной школы, выявленные условия данной подготовки, разработанные критерии и показатели подтверждают определенную системность данных процессов, характеризующуюся совокупностью процессов планирования, контроля, анализа и разработки управленческих решений. На основании полученных результатов была разработана целостная система управления качеством подготовки учителей начальной школы.

5. Эффективность разработанных нами педагогических условий и системы управления исследуемым качеством позволили при использовании диагностического инструментария продемонстрировать динамику роста уровня достижения образовательных результатов. Результативность эксперимента определялась достигнутым уровнем установленных в рамках

исследования критериями качества (качества содержания, качества процесса, качества достижения образовательных результатов). Определялись уровень процессов, уровень соответствия содержанию образования (ГОС ВПО, учебной программы и учебно-методического обеспечения), которые в среднем увеличились на 23%, что доказывает их эффективность в обеспечении качества управления подготовкой будущих учителей начальной школы.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

- 1.Абакирова, Г.Б. Использование европейских технологий обучения в ИИМОП КНУ им.Ж.Баласагына [Текст] /Г.Б.Абакирова //Материалы второго круглого стола – Бишкек, 2004.- С. 22-26.
- 2.Абакирова, Г.Б. Рекомендации по внедрению системы ECTSна примере пилотных образовательных программ: «Международные отношения» и «Информационные технологии» ИИМОП КНУ им.Ж.Баласагына [Текст] /Г.Б.Абакирова, Б.Балтабаева, Г.К.Сыйданова.- Бишкек, 2006.- 33с.
- 3.Абакирова, Г.Б. Опыт внедрения кредитной системы на факультетах ИИМОП КНУ им.Ж.Баласагына [Текст] /Г.Б.Абакирова //Вестник КНУ им.Ж.Баласагына. – Бишкек, 2008.- С. 121-125.
- 4.Абакирова, Г.Б. Повышение эффективности управления учебным процессом в вузе [Текст] /Г.Б.Абакирова: автореф. дисс. ... канд.пед.наук: 13.00.01 – Б.: 2013- 22с.
- 5.Абдуллина, Л.Б. Формирование познавательных умений учителя начальных классов в процессе профессиональной подготовки: автореф. дис... канд. пед. наук / Л.Б. Абдуллина: науч. консультант Е.А.Леванова: Стерлитамак. гос.пед.ин-т. – М., 2004.- 17 с. – Библиогр.: с.16-17.
- 6.Абдулина, О.А. Личность студента в процессе профессиональной подготовки [Текст] О.А.Абдулина // Высшее образование в России.- 1993.- №3.
- 7.Абдырахманов, Т.А. Многоуровневая система образования в Кыргызской Республике и ее нормативно-правовое обеспечение [Электронный ресурс] /Т.А.Абдырахманов //http:window.edu.ru/ window_catalog/pdf2txt?p_id=39147
- 8.Абдырахманов, Т.А. Профессиональная компетентность педагога: проблемы и перспективы [Текст] /Т.А.Абдырахманов, М.А.Ногоев //Научно-

методический журнал «Высшее образование Кыргызской Республики».- Бишкек, 2010. - №2/8.-С. 5-8.

9.Абылкасымова, А.Е. О международных тенденциях концептуального обоснования высшего образования [Текст] /А.Е.Абылкасымова, Е.Г.Гаевская //Высшее образование Казахстана в третьем тысячелетии.- Алматы, 1998.

10.Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни [Текст] /К.А. Абульханова-Славская – М.:Мысль, 1991.- 299с.

11.Абчук, В.А., Тимченко В.В., Трапицын С.Ю. Менеджмент. Учебник. – СПб.: «Книжный дом», 2008 – 485 с.

12.Аванесов, В.С. Форма тестовых заданий: учеб.пособие для учителей школ, лицеев, преподавателей вузов и колледжей. – 2 изд. перераб. и доп. [Текст] / В.С.Аванесов.- М.: центр тестирования, 2005 – 195 с.

13.Азаров, Ю.П. Тайны педагогического мастерства: учеб.пособие / Ю.П.Азаров: Моск. психолого-социал. ин-т. – М.: МПСИ: Воронеж, МОДЭК, 2004.-431 с.-(Библиотека школьного психолога).

14.Адизес И. Управляя изменениями / Пер.с англ. – СПб.: Питер, 2008.- 224 с.

15.Айдарова, М.Д. Педагогические основы формирования профессионально-личностных качеств будущих учителей начальных классов [Текст] /М.Д.Айдарова: автореф. дисс. ... канд.пед.наук: 13.00.01 – Б.: 2012- 21с.

16.Айдаралиев, А.А. Реформа высшего образования в Кыргызстане: Возможности внедрения опыта университетов США [Текст] /А.А.Айдаралиев // Проблемы интеграции вузов Центральной Азии в мировое образовательное пространство.- Бишкек, 1997.- С. 28-41.

17.Акимов, Ю.П. и др. Подготовка специалистов для зарубежных стран в России: Состояние и перспективы развития: Информационно-аналитические и методические материалы [Текст] /Под ред.Ю.П.Акимова и др. – М.:»Радио и связь», 1999.-160с.

- 18.Акматалиев, А.А. Управление учебным процессом и качеством подготовки специалистов [Текст] / А.А.Акматалиев, Т.Б. Атанаев, Т.М.Сияев.- Бишкек, 2004.-106с.
- 19.Акофф, Р.Л. Искусство решения проблем [Текст] /Р.Л.Акофф – М.: Мир, 1982 – 224 с.
- 20.Акофф, Р.Л. О целеустремленных системах [Текст] / Р.Л.Акофф, Ф.Эмери.– М., 1974
- 21.Алимбеков, А. Теория и практика этнопедагогической подготовки учителя начальных классов национальной школы [Текст] /А.Алимбеков, -дисс. ... д-ра пед.наук:- Б., -2009.-409с.
- 22.Амонашвили, Ш.А. Четвертое педагогическое измерение [Текст] /Ш.А.Амонашвили // 1 сентября.- 2002.
- 23.Амонашвили, Ш.А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников [Текст] /Ш.А.Амонашвили – М.: Педагогика,1984.- 296 с.
- 24.Ананьев, Б.Г. О проблемах современного человекознания [Текст] / Б.Г. Ананьев – М.: Педагогика, 1977.- 371 с.
25. Андреев, В.И. Проблемы педагогического мониторинга качества образования [Текст] /В.И.Андреев // Изв.Рос. акад.образования.-2001.-№1.-С. 35-42.
- 26.Андреев, С. Н. Маркетинг некоммерческих субъектов [Текст] / С. Н.Андреев. – М.:Финпресс, 2002.
- 27.Андреева, Е.А. Особенности развития профессионально-педагогической направленности личности будущих учителей начальных классов на этапе учебно-профессиональной подготовки: автореф. дис... канд. пед. наук [Текст] / Е.А.Андреева – М., 1992.- 20 с.

28. Антонова, С. Г. Редакторская подготовка изданий: Учебник / С. Г.Антонова, В.И.Васильев, И.Жарков, О.В.Коланькова, Б.В.Ленский, Н.З.Рябина, В.И.Соловьев. Под общ.ред. С. Г.Антоновой.- М.: Издательство МГУП, 2002.
- 29.Антонова, С. Г. Современная учебная книга. Создание учебной литературы нового поколения. Учебное пособие. [Текст] / С. Г.Антонова, Л.Г.Тюрина.- М.:Издательский сервис. -2001.-288с.
- 30.Анохин, П.К. Идеи и факты в разработке теории функциональных систем [Текст] / П.К.Анохин – М., 2006.
- 31.Аристов, О.В. Управление качеством. Учебник.- М. [Текст] / О.В.Аристов. ИНФРА – М., 2007.-240 с.
- 32.Архангельский, С. И. Лекции по научной организации учебного процесса в высшей школе [Текст] / С. И.Архангельский.- М.:1976.-200с.
- 33.Архангельский, С. И. Лекции по теории обучения в высшей школе [Текст] / С. И.Архангельский.- М.:1974.-384с.
- 34.Архангельский, С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы [Текст] / С. И.Архангельский.- М.:1980.- 368с.
35. Асаул, А.Н. Организация предпринимательской деятельности [Текст] / А.Н.Асаул – СПб:Интар, 2005.-119с.
- 36.Асипова, Н.А. Профессионально-комплексная диагностика способностей абитуриентов. О совершенствовании подготовки педагогических кадров в Кыргызском государственном университете [Текст] / Н.А.Асипова //Коммунист Кыргызстана.- 1989.-№4.- С. 56-60.
- 37.Асипова, Н.А. Научно-педагогические основы формирования культуры межнационального общения школьников [Текст] / Н.А.Асипова – автореф. дисс. ... докт.пед.наук:13.00.01.-Алматы.-1998.-50с.

- 38.Афанасьев, М.П. Управление качеством образования в общеобразовательном учреждении [Текст] / М.П.Афанасьев, И.С. Клейман, С. А.Козлова //Стандарты и мониторинг в образовании.- 1999.-№1.- С. 35-38.
- 39.Афанасьев, Б.Г. Человек в управлении обществом [Текст] / Б.Г.Афанасьев.- М.:Изд-во: Политиздат, 1977.- 382 с.
- 40.Ахметова, Э.Т. Развитие компетенций учителя начальной школы в личностно-ориентированной профессиональной подготовке [Текст] / Э.Т.Ахметова // Психология обучения.- 2008.- №6.- С. 67-74.
- 41.Бабаев, Д.Б. Подготовка специалистов по многоуровневой системе образования в Кыргызской Республике [Текст] / Д.Б.Бабаев, Ж.Д.Исакова // Научно-методический журнал «Высшее образование Кыргызской Республики».- Бишкек, 2010.- №2/8.- С. 9-11.
- 42.Бабанский, Ю.К. Педагогика высшей школы. [Текст] / Ю.К.Бабанский, Т.И.Ильина, З.У.Жантеева.- Алма-Ата: Мектеп, 1989.-176 с.
- 43.Бабанский, Ю.К. Оптимизация педагогического процесса. [Текст] / Ю.К.Бабанский, М.М.Поташник. Киев:Радянська школа, 1983.
- 44.Бадарч, Д. Методические рекомендации по внедрению кредит-системы и асинхронной организации учебного процесса [Текст] / Д.Бадарч, Я.Наранцег, под ред. Б.А.Асзонова. – Улан-Батор, 2002.
- 45.Бадарч, Д. Организация индивидуально-ориентированного учебного процесса в системе зачетных единиц [Текст] / Д.Бадарч, Я.Наранцег, под ред. Б.А.Асзонова. – М., 2003.
- 46.Батуев, А.С. О соотношении биологического и социального в природе человека [Текст] / А.С. Батуев, Л.В.Соколова. Вопросы психологии.- 1994.- №1- с. 84-91.
- 47.Базарова, Т.Ю. Управление персоналом [Текст] / Т.Ю.Базарова.- 8-е изд., стереотип.- М.: Академия, 2010.- 224 с.

48. Байденко, В.И. Болонский процесс. [Текст] /: курс лекций / В.И. Байденко.- М.: Логос. 2004.
49. Байденко, В.И. Болонский процесс: нарастающая динамика и многообразие (документы международных форумов и мнения экспертов) [Текст] /: 2-е изд./ В.И. Байденко.- М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Российский Новый Универ-т, 2003. 408 с.
50. Байденко, В.И. Концепция российского мониторинга Болонского процесса [Текст] / В.И. Байденко, Н.А. Селезнева, Е.Н. Карачарова.- М.: Исслед. Центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
51. Байденко, В.И. Модернизация профессионального образования: современный этап [Текст] / В.И. Байденко, Дж. Ван. Зантворт.- М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2002.
52. Байденко, В.И. Болонский процесс: структурная реформа высшего образования Европы [Текст] / В.И. Байденко.- М., 2002.
53. Байденко, В.И. Болонский процесс: поиск общности Европейских систем образования (проект TUNING) [Текст] / В.И. Байденко.- М., 2006.
54. Байсалов, Д.У. Модульное обучение в профессионально-педагогической подготовке студентов [Текст] / Д.У. Байсалов.- Бишкек, 1997.- 216 с.
55. Байсалов, Д.У. Научно-методические основы создания и использования модульного обучения в методической подготовке студентов – математиков в педвузе [Текст]: дисс. ... д-ра пед. наук / Д.У. Байсалов.- Алматы, 1998.- 309 с.
56. Барсуков, Н.В. Управление процессом подготовки учительских кадров в педагогических училищах в современных условиях [Текст] / Н.В. Барсуков: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01.- М.: 1998.- 194 с.
57. Барбаш, А. Европейская система высшего образования // www.umge.ch/cre.

- 58.Басовский, Л.Е., Протасьев В.Б. Управление качеством. [Текст] / Л.Е.Басовский. Учебник- М.: ИНФРА-М, 2005
59. Батышов, А.С.Педагогические основы изучения, обобщения и распространения передового педагогического опыта [Текст] /А.С. Батышов – М., 1975.
- 60.Батышов, А.С. Практическая педагогика для начинающего преподавателя [Текст] / А.С. Батышов – М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 2003.- 200 с.
- 61.Бахарева, Л.Н. Интеграция учебных занятий в начальной школе на краеведческой основе [Текст] /Л.Н. Бахарева // Начальная школа.-1991.- №8.- С. 48-51.
- 62.Бахтин, М.М. Собрание сочинений в 7-ми т. [Текст] / М.М.Бахтин.- Институт мировой литературы им. А.М.Горького РАН – М., 1996.
- 63.Бейлингсон, В.Г. Арсенал образования. Характеристика, подготовка, конструирование учебных изданий [Текст] / В.Г.Белингсон.- М.: Книга, 1986.
64. Бекбоев, И.Б. Шагать в ногу со временем: Новые приоритеты педагогической науки Кыргызстана [Текст] / И.Б.Бекбоев // Кут билим.- 1996.-22 июня.
- 65.Бекбоев, И.Б. Ориентация на личность (Пути совершенствования обучения и воспитания школьников [Текст] / И.Б.Бекбоев.-Б:КАО, 2010-205с.
- 66.Беляева, А.П. Концептуальные основы развития начального профессионального образования [Текст] / А.П.Беляева. – СПб, 1995.
- 67.Бермус, А.Г. Управление качеством профессионального образования [Текст] / А.Г. Бермус – Автореф. дисс. ... д-ра пед.наук, 13.00.08.-Ростов-на-Дону, 2003.- 31 с.

- 68.Берталанфи Л. Общая теория систем. Обзор проблем и результатов [Текст] / Л.Берталанфи // Системные исследования. Ежегодник.- М.: Наука. 1969.- С. 30-54.
- 69.Беспалько, В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения [Текст] / В.П. Беспалько.- М., 1995.- 127 с.
- 70.Беспалько, В.П. Мониторинг качества обучения – средство управления образованием [Текст] / В.П. Беспалько//Мир образования.-1996.-№2.-С. 31-36.
- 71.Беспалько, В.П. Основы теории педагогических систем [Текст] / В.П. Беспалько.- Воронеж, 1977.- 240 с.
- 72.Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии [Текст] / В.П. Беспалько.- М.: 1989.- 192 с.
- 73.Биба, А.Г. Формирование профессиональной компетенции будущих учителей в развитии учебной рефлексии у младших школьников [Текст] / А.Г. Биба // Начальная школа плюс До и После.-2013.-№4.-С.75-78.
- 74.Блауберг, И.В. Целостность и системность [Текст] / И.В.Блауберг // Системные исследования. Ежегодник, 1977 – М., 1977.
- 75.Болжурова, И.С. История развития системы образования Кыргызской Республики в переходный период:1990-2005-гг. [Текст]: Дисс. ...д-ра пед.наук. /И.С. Болжурова.-Москва, 2006.
- 76.Болонский процесс: нарастающая динамика и многообразие (документы международных форумов и мнения европейских экспертов) [Текст] / Под науч. ред. д-ра пед.наук, проф. В.И.Байденко.- М., 2002.
- 77.Болонский процесс: Поиск общности европейских систем высшего образования (Проект TUNING) / Под научн. ред. проф. В.И.Байденко.- М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. 211 с.

78. Болонский процесс: середина пути [Текст] / Под науч. ред. д-ра пед.наук, проф. В.И.Байденко.- М., 2005.
- 79.Болотов, В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе [Текст] / В.А.Болотов, В.В.Сериков // Педагогика, 2003.- №10.- С. 8-14.
- 80.Бондаревская Е.В., Кульневич С. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания:учеб. Пособие.-М.-Ростов н/Д., 1999.- 560 с.
- 81.Бондаревская Е.В. Личностно-ориентированный подход как основной путь модернизации образования. Доклад на августовской конференции работников образования.- Ростов н/Д., 2002.- 47 с.
- 82.Бордовский, Г.А. Управление качеством образовательного процесса [Текст] / Г.А.Бордовский, А.А.Нестеров, С. Ю. Трапицын //СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2001.
- 83.Бордовская, Н.В. Современные дидактические концепции в содержании педагогического образования и готовность учителя к их применению [Текст] / Н.В.Бордовская // Высшее образование сегодня.- 2013.-№11.-С.63-68.- Библиограф.:с.68.
- 84.Бримкулов, У.Н. Реформа системы высшего образования Кыргызстана. [Текст] / У.Н.Бримкулов // Новые технологии обучения в высшей школе: Семинар ректоров ВУЗов Кыргызстана.- Бишкек, 1995.- С. 36-45.
- 85.Борисенков, В.П. Поликультурное образовательное пространство России: история, теория, основы проектирования. [Текст] / В.П.Борисенков, О.В.Гукаленко, А.Я.Данилюк – М., 2004.
86. Борубаев, А.А. Эволюция и перспективы развития образования и науки в национальном университете [Текст] / А.А.Борубаев // Вестник КГНУ:

Юбилейный вып., посв. 65-летию гос. унив-та и 5-летию его деятельности в статусе Национального унив.-та.- Бишкек, 1998.- С. 3-8.

87. Борубаев, А.А. Стратегия высшего образования в Кыргызстане [Текст] / А.А.Борубаев // Образование и женщина. Докл. и тез. межд.научн.конф.- Бишкек, 1996.-С. 4-12.

88.Васильева, Е.Ю., Граничина, О.А., Трапицын, С.Ю. Рейтинг преподавателей, факультетов и кафедр в вузе [Текст] / Е.Ю.Васильева, О.А. Граничина, С.Ю.Трапицын. Методическое пособие.-СПб: Изд-во РГПУ им.А.И.Герцена, 2007.-159 с.

89.Васильков, Ю.В., Иняц, Н.Статистические методы в управлении предприятием доступно всем. [Текст] / Ю.В.Васильков, Н.Иняц. -М.:РИА «Стандарты и качество». 2008.-280 с.

90.Вебер, В. Важные шаги к помогающему диалогу. Программа тренинга, основанная на практическом опыте [Текст] / В.Вебер / Перев.с англ. С. М.Адамовой.- СПб.: РАТ ЭПП, 1998.- 41с.

91.Вербицкий, А.Л. Психолого-педагогические основы образования: [Текст]: эксперим.учеб.авт.Программа /А.Л.Вербицкий; под науч.ред. Н.А.Селезневой.-М.:Исслед.центр проблем качества подгот.специалистов, 2000.- 15 с.

92.Вербицкий, А.А. Психолого-педагогические проблемы повышения качества образования [Текст] / А.А. Вербицкий // Права личности и образование: глобальные и региональные проблемы и перспективы.- Нижневартонск, 2001.- С. 170-178.

93.Вениаминов, В.Н. Качество в негосударственном вузе.[Текст]/ В.Н.Вениаминов. - СПб.:Изд-во Политехнического университета, 2005.-243 с.

- 94.Веретенникова, Л.К. Реализация дифференцированного подхода в педагогическом образовании бакалавров [Текст] / Л.К.Веретенникова // Преподаватель. XXIвек.-2012.- №2 ч.1.-С.20-27.-Библиограф.: с.27.
- 95.Вернигор, Н.Б. Системно-целевой принцип внедрения государственных образовательных стандартов в управление качеством образования [Текст] / Н.Б.Вернигор. Л.Р. Тицкая // Многоуровневое высшее педагогическое образование – Омск, 1994.- Т.Вып.8.- С. 8-12. Вып.8.
- 96.Власова Е.З. Технологии взаимодействия человека с высокотехнологичной информационной средой: учебно-методический комплекс [Текст] /Е.З.Власова. СПб.: Изд-во РГПУ им.А.И.Герцена, 2008.- 232 с.
- 97.Врум, В. Труд и мотивация [Текст] / В.Врум.- М., 1964.
- 98.Выготский, Л.С. Собрание сочинений: в 6-ти т. Научное наследство [Текст] /Л.С. Выготский – М., Педагогика, 1984.
- 99.Гальперин, П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка [Текст] / П.Я.Гальперин.-М., 1985-45с.
- 100.Герасимов, Г.И. Познавательльно-развивающая парадигма: инновационное измерение трансформации образования [Текст] / Г.И. Герасимов, с. 117 // Гуманитарий Юга России – 2013.- №4.
- 101.Герчикова, И.Н. Менеджмент [Текст] / И.Н.Герчикова. 4-ое изд., перераб. и доп.- М.: 2010.
- 102.Глуханюк, Н.С. Факторы развития профессионально-педагогического вуза в современных условиях. [Текст] / Н.С. Глуханюк, В.А.Федоров //Инновации в российском образовании: Высшее профессиональное образование. 2000. Часть 1 – М.:Изд-во МГУП, 2000-75 с.
- 103.Гмурман, В.В. Общие основы педагогики [Текст] / В.Е.Гмурман, Ф.Ф.Королев – М.: Просвещение, 1967.

- 104.Гоноболин, Ф.Н. Учитель начальных классов и его задачи [Текст] / Ф.Н.Гоноболин // Начальная школа.- 1968.-№5
- 105.Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования 550000 – педагогическое направление. 550000 – Педагогика (дошкольное образование, начальное образование, сурдопедагогика, олигофренопедагогика, тифлопедагогика, логопедия, социальная педагогика, специальная дошкольная педагогика и психология). Академическая степень: бакалавр.- Б.: 2012.
- 106.Гретченко, А.И. Болонский процесс: интеграция России в европейское и мировое образовательное пространство [Текст] / А.И.Гретченко, А.А. Гретченко.-М.:КНОРУС, 2009.- 432 с.
- 107.Громыко,Ю. Изменение в содержании и оценке качества образования и образовательных технологий. [Текст] / Ю.Громыко, В.Давыдов, В.Зинченко //Almamater, 1998.- №3.-С. 17-21.
- 108.Губарев, В.В. Информатизация и образование [Текст] / В.В.Губарев // Качество образования: концепции, проблемы оценки, управление. Новосибирск, 1999.-Т.Ч.4.- С. 63-74.
- 109.Гульчевская, В.Г. Технология модульного обучения: проблема внедрения в массовый опыт отечественной школы [Электронный ресурс] /В.Г.Гульчевская //www.ipkpro.aanet.ru или gulcha@mail.ru – от 18 февраля 2003 г.
- 110.Гутник, Г.В.Информационное обеспечение системы управления качеством образования в регионе [Текст] / Г.В.Гутник // Информатика и образование.-1999.-№4.-С7-12
- 111.Гутник, Г.В.Качество образования как системообразующий фактор региональной политики [Текст] / Г.В.Гутник // Современная школа.-1999.- №1-3.-С.24-28

112. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения [Текст] / В.В. Давыдов.- М.: ИНТОР, 1996.-544с.
113. Данилов, М.А. Разработка методологических проблем педагогики [Текст] / М.А. Данилов.- М.,1971-63с.
114. Данилова, А.Г. Технология управления качеством образования в образовательных учреждениях инновационного типа [Текст] / А.Г. Данилова, А.Г. Скорлотов //Завуч.-2002.-№5.- С. 85-98.
115. Дедюхина, А.А. Педагогические условия формирования информационной компетентности будущих учителей начальных классов [Текст] / А.А. Дедюхина // Дистанционное и виртуальное обучение.- 2012.- №6.-С.36-43.-Библиограф.: с.42-43.
116. Декларация о создании общеевропейского пространства высшего образования (Болонская декларация) // Принята в г. Болонье 19.06.1999.
117. Джакыпова, Ч.Ш. Концепция реформирования системы образования в Кыргызской Республике [Текст] / Ч.Ш. Джакыпова, А. Мамытов, Ж.Ж. Пиримбаев, А.А. Борубаев и др. // Муг. газетасы,- 1992.№12.-С. 3
118. Джуран, Дж. Quality Control Handbook [Текст] / Дж. Джуран.-1951
119. Джусенбаев, Ш.Д. Мировые тенденции развития высшего образования во второй половине XX в. [Текст]: автореф. дис. ... докт. пед. наук. / Ш.Д. Джусенбаев.- Бишкек, 1999.
120. Деминг, Э. Выход из кризиса. Новая парадигма управления людьми, системами и процессами [Текст] /Э. Деминг.- М.2011.-400с.
121. Дмитриенко, Т.А. Профессионально-ориентированные технологии обучения иностранным языкам [Текст] / Т.А. Дмитриенко.- М.: Прометей, 2009.-502 с.

- 122.Добаев, К.Д. Теоретические основы обучения лексике кыргызского языка в русскоязычной начальной школе [Текст] / К.Д.Добаев автореф. дисс. ... докт.пед.наук: 13.00.02.-теория и методика обучения (кыргызский язык).- Бишкек, 1999.- 35с.
- 123.Драч, И.И.Мониторинг эффективности компетентностно ориентированного управления подготовкой будущих преподавателей в условиях магистратуры [Текст] / И.И.Драч // Инновации в образовании.- 2013.-№6.-С.17-25.-Библиогр.:с.24-25
- 124.Друкер, П. Задачи менеджмента в XXIвеке. [Текст] / П.Друкер. - М., 2004
- 125.Друкер, Пётр Фердинанд. Классические работы по менеджменту [Текст] / П.Ф.Друкер – М., 2008.- 220с.
- 128.Дутикова, Ю.С. Профессионально-личностная подготовка учителя начальных классов (в системе «Школа-вуз») // Герценовские чтения. Начальное образование.- 2010.- Т.1.- С. 21-26.
- 129.Дюшеева, Н.К. Психолого-педагогические основы профессионально-личностного формирования будущего учителя в вузе [Текст] /Н.К.Дюшеева дисс. ... докт.пед.наук: 13.00.01.- Бишкек, 2009.- 264с.
130. Елькина, О.Ю. Научно-исследовательская деятельность в подготовке будущего учителя начальной школы [Текст] / О.Ю.Елькина // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика.- 2007.- №1.-С. 86-89
- 131.Ерошин, А.П. Управление персоналом [Текст] /А.П.Ерошин.- М.: Перспектива, 2005.- 196 с.
- 132.Жеребятникова, Г.В. Формирование созидательной активности будущих педагогов в образовательном пространстве современного вуза; автореф. дис...канд.пед.наук. [Текст] / Г.В.Жеребятникова: Забайкал.гос.ун-т.-Чита, 2013.-23 с.

133. Загвязинский, В.И. Педагогика [Текст] / В.И. Загвязинский, И.Н. Емельянова-М.: Академия, 2012.-391 с.
134. Закон КР об образовании [Текст] -Б.: 2003.
135. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования [Текст] / И.А. Зимняя Высшее образование сегодня. №5, 2003. С. 34-42.
136. Зуев, Д.Д. Школьный учебник [Текст] / Д.Д. Зуев-М., 1983
137. Иванов, Н.А. Ценностный подход в управлении как основа создания условий для качественного образования. [Текст] / Н.А. Иванов // Управление качеством образования - Оренбург, 1999.-С. 38-44.
138. Иванов, С. С. Концепция образовательных стандартов, обеспечивающих качество российского образования в XXI веке. [Текст] / С. С. Иванов, И.И. Волкова // Проблемы качества образования, его нормирования и управления.- М., 1999 – С. 125-130.
139. Иванова, М.И. Развитие научно-образовательной системы Германии в едином европейском образовательном пространстве [Текст]: автореф. дисс. канд. пед. наук. Елец, 2000.-21 с.
140. Иванцевич, Дж.И. Человеческие ресурсы управления [Текст] / Дж.И. Иванцевич, А. Лобанов – М.: Дело, 2006.- 453 с.
141. Иващенко, Е.В. Профессиональная подготовка будущего учителя начальной школы к оценке учебных достижений младших школьников [Текст] / Е.В. Иващенко // Начальная школа.-2007.-№11.-С. 83-87.
142. Игнатьева, Е.Ю. Педагогическое управление учебной деятельностью студентов в современном вузе [Текст] / Е.Ю. Игнатьева / СПб, изд-во «Лема», 2012.-300с.

143. Инновации в российском образовании: Высшее профессиональное образование. 2000. [Текст]: Часть 2.- М.: Изд-во МГУП, 2000-32 с.
144. Инновационное обучение: стратегия и практика-материалы первого научно-практического семинара психологов и организаторов школьного образования [Текст]: Под ред. В.Я.Ляудис. М., 1994.-203 с.
145. Исаева, Т.А. Педагогическая практика в образовательном процессе высших учебных заведений России и за рубежом (на примере университетов Великобритании, США, Германии) [Текст] / Т.А.Исаева // Молодой ученый.- 2012.- №4.-С. 412-414.
146. Истратова, О.Н. Большая книга детского психолога. [Текст] / О.Н.Истратова.-Ростов-на-Дону: Феникс, 2010.-568 с.
147. Калдыбаев, С.К. Педагогические измерения: становление и развитие [Текст] / С.К.Калдыбаев –Б.: 2008 – 208с.
148. Казиева, Г.К. Башталгыч математикада геометриялык материалдардын орду [Текст] Г.К.Казиева //Вестник ИГУ, №4, Б., 2005
149. Каниметов, Ж.К. Научно-педагогические основы демократизации управления образованием в Кыргызской Республике: автореф. дисс... д-ра пед.наук: 13.00.01 [Текст] / Ж.К.Каниметов.-Б.: 2009.- 35 с.
150. Караковский, В.А. Школьное воспитание как управляемая система [Текст] / В.А.Караковский // Мир образования.-1997.-№1.-С. 79.
151. Касимова, Э.Р. Менеджмент в образовании: учебное пособие для вузов [Текст] / Э.Р.Касимова, С. Э.Курманбаев, Ф.З.Турдукулов.- Б.:»Ровер», 2001.-380с.
152. Касимова, Г.А. Педагогические условия формирования у будущих учителей начальной школы компетентности оценивания достижений учащихся [Текст] / Г.А.Касимова: автореф. дисс. ...канд.пед.наук:13.00.01.- Б.: 2014.- 23 с.

153. Качество в истории цивилизации. Эволюция, тенденции и перспективы / Под ред. Дж.Джурана.- М.:РИА «Стандарты и качество», 2004.-208 с.
154. Качество высшего образования // Стандарты и качество.-2002, №4
155. Качество образования как важнейший приоритет в развитии современной школы // Образование.-2002.-№4.-С.29-38
156. Качество, Инновации. Образование: материалы Первой научной конференции (Судак, май, 2003 г.).- М.: Европ. центр по качеству, 2003.-122 с.
157. Качество. Инновации. Образование: материалы Второй научной конференции (Судак, май, 2004 г.).- М.: Европ. центр по качеству, 2004.-117 с.
158. Качество. Инновации. Наука. Образование: материалы междунар. науч.-техн. конф. (Омск, 15-17 нояб. 2005 г.). Кн. 1.-Омск. Изд-во Сибади, 2005.-228 с.
159. Качество. Инновации. Наука. Образование: материалы междунар. науч.-техн. конф. (Омск, 15-17 нояб. 2005 г.). Кн. 2.-Омск: Изд-во Сибади, 2005.-234 с.
160. Качество образования: системы, технологии, инновации: материалы междунар. науч.-практ. конф./ред. Семкин Б.В.-Барнаул: Изд-во АлтГТУ, 2007.-510 с.
161. Кибардина, Л.П. Проблемы и пути повышения профессиональной компетентности школьного педагога (в новых социально-экономических условиях) [Текст] / Л.П.Кибардина: автореф. дисс. ... докт. пед. наук: 13.00.01.-Б.-2000.-35с.
162. Кибанов, А.Я. Управление персоналом организации: Учебное пособие [Текст] / А.Я.Кибанов.-М.: Инфра, 2008.-720 с.
163. Ким, В.Л. Теория и практика моделирования университетского образования [Текст] / В.Л.Ким. – Б.: ИММОП КГНУ, 1998.- 248с.

164. Киргуева, Ф.Х. Технологии развития и подготовки учителя начальных классов на основе компетентностного подхода [Текст] / Ф.Х. Киргуева.- Монография.- Владикавказ,- 2009.-200с.
165. Кларин, М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования. [Текст] / М.В.Кларин.- Рига:Эксперимент, 1995-176 с.- (Развивающее обучение).
166. Клемешев, А.П. Управление региональным развитием: Государственное регулирование экономики, основы региональной политики и социально-экономическое развитие Калининградской области: Учебно-методическое пособие [Текст] / А.П.Клемешев, П.Люейер; под ред. Г.М.Федорова; калинингр. ун-т.- Калининград, 1999.-244 с.
167. Колесникова, Г.И. Справочник детского психолога. [Текст] / Г.И.Колесникова.- Ростов-на-Дону:Феникс, 2010.-348 с.
168. Колбаев, К.Б. Интеграция вузов Кыргызстана в мировые образовательные процессы [Текст] / К.Б.Колбаев.- Бишкек, 2009.-212 с.
169. Концепция развития образования в Кыргызской Республике до 2020 года
Стратегия развития образования в Кыргызской Республике на 2012-2020 годы [Текст] / Б., 2012
170. Концептуальные вопросы развития университетского образования [Текст] / Под общ. Ред. В.А. Садовниченко.- М.: 1993.- 36 с.
171. Колесников, Л.Ф. Эффективность образования. [Текст] / Л.Ф.Колесников, В.Н.Турченко, Л.Г.Борисова.- М.: «Педагогика», 1991.-34 с.
172. Конаржевский Ю.А. Менеджмент и внутришкольное управление. – М.,2000.-222с.
173. Корзникова, Г.Г. Менеджмент в образовании: практический курс: учеб.пособие для студ. высш.учеб.заведений [Текст] /Г.Г.Корзникова.- М.: Издательский центр «Академия», 2008.- 288с.

- 174.Королев, Ф.Ф. Общие основы педагогики [Текст] /Ф.Ф. Королев, В.В.Гмурман.- М., 1967.
- 175.Кошелева, А.О. От профессионально ориентированной технологии формирования управленческой компетентности к личностной зрелости [Текст] / А.О. Кошелева, А.С.Вершков, Г.Н.Пантюхин //Образование и общество.-№5 (46).- Орел.-2008.- 120с.- С.27-31
- 176.Кравченко, А.И. Социология управления. Теория стилей руководства. Р.Лайкерта [Текст] / А.И. Кравченко, Тюрина И.О.- М.: Академический проект, 2005-1136 с.
- 177.Краевский, В.В. Язык педагогики в контексте современного научного знания [Текст] / В.В. Краевский – Волгоград; Краснодар; М.-2008-с. 38-47.
- 178.Краткая философская энциклопедия [Текст] / М.: Издательская группа «Энциклопедия», 1994.- 576 с.
- 179.Кросби, Ф.Б. Качество и я. Жизнь бизнесмена в Америке [Текст] / Ф.Б. Кросби.- РИА «Стандарты и качество».-М.-2003.-264с.
- 180.Крысанова, О.А. Методология психолого-педагогических исследований [Текст] / О.А.Крысанова.-Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2004.-130 с.
- 181.Кудинова, М.М. Совершенствование системы управления высшим образованием в условиях его модернизации [Текст] / М.М.Кудинова // Университетское управление: практика и анализ.- Екатеринбург.- 2008.-№3- С. 19-23.
- 182.Кузьмина, Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения [Текст] / Н.В.Кузьмина.М.- 1990
183. Кукушин В.С. Педагогика начального образования [Текст] / В.С. Кукушин, А.В.Болдырева-Вараксина-М.: Издательство Март, 2005.-592 с.

- 184.Кульневич, С. В. Педагогика самоорганизации: феномен содержания: Монография.- Воронеж, 1997.-235 с.
- 185.Куркин, Е.Б. Управление инновационными проектами в образовании: учеб. пособие [Текст] / Е.Б.Куркин.-М.:Педагогика-Пресс, 2001.-325 с.
- 186.Кусаинов, А.К. Развитие образования в Казахстане и Германии (сравнительно-педагогическая характеристика): дис. ...докт.пед.наук: 13.00.01.-Алматы, 1996.-310 с.
- 187.Курносова, С.А.Воспитание эмоциональной отзывчивости у младших школьников [Текст] / С.А.Курносова: Камч.гос.ун-т им.Витуса Беринга.-Петропавловск-Камчатский: Изд-во КамГУ им. Витуса Беринга, 2007.- 237 с.
- 188.Лапина, С.Н. Становление информационно-коммуникативной культуры будущих учителей начальных классов в образовательном процессе педагогического колледжа: автореф. дис...канд.пед.наук [Текст] / С.Н.Лапина: Забайкал.гос.ун-т.-Чита, 2013.-23 с.
- 189.Левин, К. Разрешение социальных конфликтов. [Текст] / К.Левин.- М.: Изд-во «Речь»-2000.
- 190.Леонтьев, А.Н. Избранные психологические произведения в 2-х т. [Текст] / А.Н.Леонтьев.-М.: Педагогика, 1983.
191. Лернер, И.Я. Дидактические основы методов обучения [Текст] / И.Я.Лернер.-М.: Педагогика, 1981.- 186 с.
192. Лихачев, Б.Т. Педагогика: курс лекций [Текст] / Б.Т. Лихачев.-М.: Юрайт, 1999.-464 с.
- 193.Лопаткин, В.М. Основные направления повышения качества педагогического образования [Текст] /В.М.Лопаткин // Начальная школа.- 2007.- №6.-С. 5-7.

- 194.Лопаткин, Е.В. Психолого-акмеологические факторы развития будущих учителей [Текст] / Е.В.Лопаткин //Вестник Таганрогского государственного педагогического института.- 2008.-№1.- С. 214-219.
195. Львова, С.В. Психолого-педагогические аспекты взаимодействия учителей с группой учеников [Текст] /С.В.Львова // Вестник Московского городского университета. Серия: пед. и психология.-2008.-№3.-С.36-45
- 196.Майер, В.В. Социологическая концепция формирования системы управления качеством высшего образования [Текст]: автореф. дисс. ...д-ра социол.наук.- Тюмень, 2007.-48 с.
- 197.Малькова, З.А. Образование в мире на пороге XXIвека.-М.: НИИТТИП, 1991.- 99 с.
- 198.Макаров, А.А. Комплексный мониторинг качества образования [Текст] /А.А. Макаров.-М.: Исслед.центр проблем качества подгот.специалистов, 1998.-265 с.
- 199.Макарова, Т.Д. О массовых исследованиях качества обучения: (в сред.шк.) [Текст] / Т.Д.Макарова // Стандарты и мониторинг в образовании.- 2000.-№4.-С. 27-31.
200. Максимова, В.Н. Акмеологическая теория в контексте проблемы образования [Текст] /В.Н. Максимова //Педагогика.-2002.-№2.-С. 9-14.
- 201.Мамбетакунов, Э. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированной технологии образования [Текст] /Э.Мамбетакунов // Проблемы и перспективы развития педагогического образования в современных условиях.-Т.1.-Бишкек, 1997.-С. 45-47.
- 202.Мамбетакунов, Э. Содержание процесса обучения в высшей школе [Текст] /Э.Мамбетакунов // Наука и образование (Сб.научно-метод.тр.): Вып.1-Б.: ИИМОП КГНУ, 1999.-233 с.

203. Мамытов, А. К вопросу о вхождении систем образования стран СНГ в европейское образовательное пространство [Текст] /А.Мамытов // Современный олимпийский спорт и спорт для всех: 7 Междунар.науч.конгр.: материалы конференции.- М., 2003.-Т.2.-С. 372-373.
204. Маркушевская, Е.Л. Подготовка будущих учителей начальных классов к личностно-ориентированной педагогической деятельности в условиях среднего профессионального образовательного учреждения [Текст] /Е.Л.Маркушевская // Педагогические науки.-2007.-№2.-С. 105-106.
205. Марр, Р. Управление персоналом в условиях социальной рыночной экономики [Текст] / Р.Марр, Г.Шмидт-М.: 1998.-480 с.
206. Матрос, Д. и др. Управление качеством образования на основе новых информационных технологий и образовательного мониторинга [Текст] /Д.Матрос // Нар. Образование.- 2000.-№8.-С. 75-85.
207. Марико, В.В. Система курсовой подготовки в условиях дополнительного профессионального образования педагогов на основе компетентностного подхода [Текст] / В.В. Марико. Нижний Новгород, 2009.-212с.
208. Матюшова, Р.Г. Диагностика профессиональной компетентности будущего учителя начальных классов к преподаванию русского языка и окружающего мира [Текст] / Р.Г.Матюшов, Т.Е.Савичева, Н.Н.Чистяков.//Вестник Череповецкого государственного университета.- 2008.-№1.- С. 67-72.
209. Маусов, Н.К. Управление карьерой персонала в условиях производства [Текст] / Н.К.Маусов, Н.М.Кулаков, П.В. Журавлев.- М.: Изд-во РОА, 1993.
210. Махмутов, М.И. Проблемное обучение: основные вопросы теории [Текст] / М.И.Махмутов.-М., 1975.-368 с.

- 211.Мельникова, Н.Управление качеством образования на основе новых информационных технологий и образовательного мониторинга [Текст] / Н.Мельникова // Нар. Образование.- 2000.- №8.- С.75-85
- 212.Мендубаева, З.А. Структура учебно-методического комплекса [Текст] /З.А.Мендубаева // Актуальные задачи педагогики: материалы международной научной конференции (г.Чита, декабрь, 2011 г.).- Чита: Издательство Молодой ученый, 2011-С. 216-219.
- 213.Менеджмент в образовании: опыт, проблемы, инновации: сб. работ / Помор.гос.ун-т им. М.В.Ломоносова, Ин-т упр., права и повышения квалификации при Главе Администрации Арханг. обл., Высш.шк.делового администрирования, Фак. повышения квалификации, каф. доп.проф.образования; ред.Лукин Ю.Ф.-Архангельск: Изд-во Помор.гос. ун-та, 2004.-472 с.
- 214.Менеджмент качества в образовательных учреждениях.- ЛЭТИ, 2003
- 215.Менеджмент, маркетинг и экономика образования: уч.пособ./Под ред. А.П.Егоршина.-Н.Новгород: НИМБ, 2001.
- 216.Мескон, М., Альберт, М., Хедоури Ф. Основы менеджмента.- М., 1994
- 217.Методические рекомендации по внедрению типовой модели системы качества образовательного учреждения // Азарьева В.В., Круглов В.И., Пузанков Д.В., Соболев В.С.- СПб: Изд-во СПбГЭТУ, 2006, 408 с.
- 218.Мирзаева, Г.М.Педагогические условия развития сельских начальных малокомплектных школ Дагестана [Текст] /Г.М.Мирзаева.дисс. ... канд.пед.наук:13.00.01.-Махачкала, 2009.-180с.
- 219.Модернизация образования в условиях глобализации: круглый стол «Образование через науку и инновации», посвящ. 75-летию Тюмен.гос.ун-та (14-15 сент.2005 г.).-Тюмень: Изд-во Тюмен.гос.ун-та, 2005.-139 с.

220. Мониторинг качества образования в школе /С.Е.Шишов, В.А.Кальней. – М.,1998.-313с.
- 221.Мом, З. Управление качеством образования и самоэволюция в негосударственном учебном заведении на примере Вальдорфской школы [Текст] / З.Мом // Теоретические проблемы и технологии инновационного менеджмента в образовании.- Великий Новгород, 2000.-С. 19-24.
- 222.Моррис, У. Наука об управлении. [Текст] / У.Моррис. - М.: 1971.- 187 с.
- 223.Мудрик, А.В. Социальная педагогика. Учеб.для студ.пед. вузов [Текст] /А.В.Мудрик.- Кострома, 2005.
- 224.Мылова, И.Б. Компетентностный подход к профессионально-информационной технологической подготовке учителя начальной школы [Текст] / И.Б.Мылова // Педагогическая информатика – 2007.-№2.-С. 58-63.
- 225.«Мягкий путь» вхождения российских вузов в Болонский процесс [Текст] / Гл. ред. проф. А.Ю.Мельвиль.-М., 2005.
- 226.Найн, А.Я., Уметбаев, З.М. Современный словарь-справочник молодого исследователя [Текст] / А.Я.Найн, З.М.Уметбаев.- Челябинск: 2007.-116 с.
- 227.Наркозиев, А.К. Проектирование образовательно-профессиональных программ в вузе как основа компетентностного подхода по кредитной технологии [Текст] / А.К.Наркозиев.-Б.: Илим, 2009.- 264с.
- 228.Народное образование в России: исторический альманах [Текст] /М., 2000.
- 229.Научно-инновационный комплекс высшей школы России: стат сб./ Центр исслед. Проблем развития науки РАН; под ред. Миндели Л.Э.- М.:Наука, 2005.-366 с.

230. Начальное образование: инновации и ценности. Теория и практика: материалы междунар. науч.-практ. конф. (Махачкала, 30-31 окт. 2008 г.) - М.: Гном и Д. 2008. - 435 с.
231. Низовская, И.А. Научно-методические основы профессионального развития педагогов при освоении инновационных технологий обучения в общеобразовательной школе [Текст] / И.А. Низовская: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. - Б., 2007. - 24 с.
232. Никандров, Н.Д. Менеджмент, маркетинг и экономика образования [Текст] / Н.Д. Никандров. А.П. Егоршен. - М., 2004. - 523 с.
233. Нифадьев, В.И. Новые образовательные технологии в Кыргызско-Российском Славянском университете [Текст] / В.И. Нифадьев, Г.А. Десятков // Новые технологии обучения в высшей школе. - Бишкек, 1995. - С. 62-63.
234. Новиков, А.М. Методология образования [Текст] / А.М. Новиков. - М.: Изд-во «Эвес» - 488 с.
235. Новикова, Л.И. Системное исследование процесса воспитания: подход, предмет [Текст] / Л.И. Новикова. - М., 1983.
236. Новые возможности в управлении качеством образования [Текст]: Сб. докл. / Под общ. ред. Н.А. Селезневой, И.И. Дзегеленка. - М.: ИЦПКПС, 2000. - 210 с.
237. Ногаев, М.А. Инновационная деятельность университета по переходу на кредитную систему: опыт, проблемы и перспективы [Электронный ресурс] / М.А. Ногаев // <http://hdl.handle.net/123456789/199-2008>.
238. Образование. Инновации. Качество: материалы III международной науч.-метод. конф. (Курск, 30-31 янв. 2008 г.) - Курск: Изд-во Курск. гос. с.-х акад., 2008. - 358 с.

239. Образование, наука, инновации – вклад молодых исследователей: материалы I (XXXIII) междунар. науч.-практ. конф. студентов, аспирантов и молодых ученых.-Кемерово: КемГУ, 2006.-Вып.7.-415 с.
240. Образование в период детства: традиции, реальность, инновации: материалы междунар. науч.-практ. конф. (Шадринск, 28 нояб. 2007 г.) / сост.-ред.: Барабаш В.Г. и др.-М.: Изд-во Шадрин. гос. пед. ин-та, 2007.-622 с.
241. Образование в России в контексте глобальных вызовов: IX междунар. науч. конф. ГУВШЭ // Ректор вуза.-2008.-№6.-С.9-10.
242. Образовательная модель будущего: по материалам круглого стола «Российское образование – 2020: модель образования для экономики, основанной на знаниях» // Ректор вуза – 2008.-№6.- С.11-15.
243. Образовательные технологии в системе непрерывного профессионального образования: традиции и инновации: сб. ст. науч.-метод. конф. КГТУ (29-31 марта 2006 г.) в 2 ч. / ред. Зинурова Р.И., Харитонов Е.А.- Казань: Изд-во Казан. гос. технол. ун-та. 2006.
244. Об образовании. Закон КР // Свободные горы. 1993. 12 марта.
245. Олейникова, О.Н. Разработка модульных программ, основанных на компетенциях [Текст]: Учебное пособие / О.Н. Олейникова, А.А. Муравьева, Ю.В. Коновалова.-М., 2005.
246. О концепции развития образования в Кыргызской Республике до 2010 года // Постановление Правительства КР от 29 апреля 2002 года №259.
247. Окрепилов, В.В. Менеджмент качества в 2-х т [Текст] / В.В. Окрепилов, СПб. Наука, 2007.-1 том-505 с., 2 том-654 с.
248. Окрепилов, В.В. Словарь терминов и определений в области экономики и управления качеством.- СПб.: Наука, 2007.-214 с.

249. Омуралиев, М.У. Дидактические основы формирования у будущих учителей начальной школы навыков применения информационно-компьютерных технологий [Текст] / М.У.Омуралиев: автореф. ...канд. Пед. наук: 13.00.01.-Б.: 2012.- 19 с.
- 250.О реализации Указа Президента Кыргызской Республики «О дальнейшем совершенствовании процедур присуждения государственных образовательных грантов, проведения общереспубликанского тестирования абитуриентов и их конкурсного зачисления в высшие учебные заведения Кыргызской Республики» от 30 марта 2004 года // Постановление Правительства КР от 13 мая 2004 года №354.
- 251.О некоторых вопросах перспективного развития системы образования в Кыргызской Республике //Постановление Правительства КР №260 от 2 июня 2008 года.
252. Об установлении двухуровневой системы высшего профессионального образования в Кыргызской Республике // Решение коллегии МОиН КР №3/1 от 2 июля 2010 года.
- 253.Обухова, Л.Ф. Возрастная психология: учебник для бакалавров [Текст] / Л.Ф.Обухова.- М.:Юрайт, 2012.-460 с.
- 254.Ожегов, С.И. Словарь русского языка [Текст] /С.И.Ожегов.М.:1981.900 с.
- 255.Основы педагогики и психологии высшей школы [Текст] / Под ред.А.В.Петровского.- М.:1986.
- 256.Основы вузовской педагогики. [Текст] /Под ред. Н.А.Асиповой, Г.С.Акиева, А.С.Раимкулова, Г.Т.Карабалаева. -Б.:2001.
- 257.Оценка качества высшего образования: зарубежный опыт: Методическое пособие / Артемьева Т.В., Громова Л.А., Тимченко В.В., Трапицын С.Ю., Пискунова Е.В., Шарри Т.Г.; под ред. С.М.Шилова.- СПб., изд-во РГПУ им.А.И.Герцена, 2007.-163 с.

- 258.Панкова, Т.В. Особенности подготовки учительских кадров в условиях реформы образования [Текст] / Т.В.Панкова // Известия Академии педагогических и социальных наук.- М.:2001.-С. 26-32.
- 259.Панасюк, В.П. Развитие теории и современные проблемы управления и оценки качества образования [Текст] / В.П.Панасюк //Академический вестник Института педагогического образования и образования взрослых РАО, №3 (36), -М.,2013.- С.98-104
- 260.Педагогический словарь: учеб.пособие для Высш. Учеб. Заведений [Текст] / В.И.Загвязинский, А.Ф.Закирова, Т.А.Строкова и др.- М.: Издательский центр «Академия», 2008.- 352с.
- 261.Педагогика:Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений [Текст] / В.А.Сластенин и др.- М.: Школа-Пресс, 1977.-С. 432.
- 262.Педагогика [Текст] / Под ред. Ю.К.Бабанского.-М.:1983.-608 с.
- 263.Педагогический энциклопедический словарь [Текст] / Гл.ред. Б.М.Бимбад.- М., 2002.
- 264.Педагогика высшей школы [Текст] / Курс лекций для магистрантов / Сост. Т.В.Панкова-Б.: 2013.- 162 с.
- 265.Певзнер, М.Н.Педагогическое образование в университете: контекстно-биографический подход [Текст] /М.Н.Певзнер.- Великий Новгород, 2001
- 266.Первушина, Е.В. Выжить в начальной школе. Как? Книга для умных родителей.- СПб.: Вектор, 2008.-251 с.
267. Пидкасистый, П.И. Педагогика. Учебник [Текст] / П.И.Пидкасистый.-М.: 2006.
- 268.Плотникова, Е.Б. Воспитывающее обучение: учеб.пособие / Е.Б.Плотникова.- М.:Академия, 2010.-170 с.

269. Подласый, И.П. Педагогика: Учеб. Для студ. Высших пед. учеб. Заведений. [Текст] / И.П.Подласый.- М.: Просвещение: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 1996.- 432 с.
270. Подласый, И.П. Педагогика: Новый курс: Учеб.для студ. пед. вузов: [Текст]: в 2 кн. / И.П.Подласый.- М.: Гуман. Изд. Центр ВЛАДОС, 1999.- Кн.1: Общие основы. Процесс обучения – 576 с.
271. Покровский, Н.Е. Российское общество в контексте американизации (Принципиальная схема) [Текст] / Н.Е. Покровский // Социс, 2000.- №6.- С. 7.
272. Попков, В.А. Дидактика высшей школы: Учеб. пособие для студ. высш. пед.учеб.заведений / В.А.Попков, А.В.Коржуев.-М.: Академия, 2001.- 136 с.
273. Поташник, М.М. Управление современной школой (в вопросах и ответах) [Текст] / М.М.Поташник, А.М.Моисеев. Пособие для руководителей ОУ и органов образования.-М.:Новая школа, 1997.-352 с.
274. Поташник, М.М. Управление качеством образования в вопросах и ответах [Текст] / М.М.Поташник // Нар.образование.-2001.-№8.-С.39-48
275. Поташник, М.М. Управление качеством образования в вопросах и ответах [Текст] / М.М.Поташник // Нар.образование.-2002.-№1.-С.86-93
276. Поташник, М.М. Управление качеством образования на муниципальном уровне [Текст] / М.М.Поташник // Нар.образование.-2000.-№8.-С.56-60
277. Поташник, М. Осознание цели: давать образование хорошего качества [Текст] / М.Поташник // Первое сент.- 2001.- 27 февр. (№15).- С. 3, 6,15.
278. Примерное положение об организации учебного процесса в высшем учебном заведении с использованием системы зачетных единиц: Приложение к письму Минобразования России от 9 марта 2004 г. №15-55-357 ин/15 // Вестник образования. 2004. №9.

279. Проблемы введения зачетных единиц в высшем профессиональном образовании. К всероссийскому совещанию 23 апреля 2003 года г. Москва [Текст] / Под ред. В.Н.Чистохвалова.-М., 2003.
280. Прогнозирование показателей качества образовательных услуг на основе успеваемости // Качество. Инновации. Образование.-2002.-№4.-С.49-51
281. Проектирование государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения.-М., 2005.
282. Проблемы качества образования, его нормирования и управления: [Текст]: Сб. науч. ст. / Под общ. Ред. Н.А.Селезневой, В.Г. Казановича.- М.: Исследов. Центр проблем качества подгот. специалистов, 1999.- 192 с.
283. Проектирование, обеспечение и контроль качества образования и образовательных услуг: Материалы Третьей Всерос. Конф. по качеству образования и Пятой междунар. Конф. «Развитие через качество». – М.: Тольятти: Изд-во ТолПИ, 2000.- 168 с.
284. Психолого-педагогическое обеспечение многоуровневого высшего образования [Текст] / Под ред. А.В.Капцова, В.И.Кичигитна.- Самара: СамГАСА, 2003.-316 с.
285. Развитие личности ребенка: от семи до одиннадцати/ науч.ред.Л.А.Головей:- Изд.испр.- Екатеринбург: Рама Пабблишинг, 2010.-646 с.
286. Резник, С.Д., Васин, С.М., Сазыкина, О.А. Формирование, обучение и развитие управленческого персонала высшего учебного заведения в условиях рыночной экономики; Монография / Под общ.ред. д.э.н., проф. С.Д.Резника.- Пенза, 2003
287. Рахимова, М.Р. История образования и педагогической мысли [Текст] / М.Р.Рахимова, Т.В.Панкова, А.Т.Калдыбаева.-Б.: 2002.-316 с.

- 288.Рахимова, М.Р. Развитие системы воспитания школьной и студенческой молодежи в условиях возрождения государственности Кыргызстана [Текст] / М.Р.Рахимова, Т.В.Панкова, Б., 2008. -162с.
- 289.Родионова, Н.В. Управление персоналом предприятия [Текст] / Н.В.Родионова. -М.:Перспектива, 2004.-206 с.
290. Розанова, В.А. Психология управления [Текст] / В.А.Розанова-М.:1996.- 516 с.
- 291.Розин, В. Инновационное педагогическое творчество [Текст] / В.Розин // AlmaMater. 1997.№3.
- 292.Рубинштейн, М.М. Проблема учителя [Текст] / М.М.Рубинштейн: под ред. В.А.Сластенина.-М.: Академия, 2004.-171 с.
293. Рузавин, Г.И. Научная теория: логический и методологический анализ [Текст] / Г.И.Рузавин.- М.: 1978.- 348 с.
- 294.Садовский, В.Н. Системное мышление и системный подход: истоки и предпосылки социальной информатики [Текст] / В.Н.Садовский // Социальная информатика. Основания, методы, перспективы.- М., 2003. 2-ое изд. 2006.-С. 14-27.
- 295.Саадуев, М.С. О некоторых аспектах проблемы обновления учебно-методического обеспечения образовательного процесса в вузе [Текст] / М.С. Саадуев // Проблемы и перспективы развития образования : материалы междунар.науч.конф. (г.Пермь, апрель 2011 г.). Т.II- Пермь: Меркурий, 2011.- С. 129-132.
- 296.Сагинова, О.В. Стратегическое планирование в вузе [Текст] / О.В.Сагинова // Высшее образование сегодня.- 2005.- №10.- С. 6-10.
297. Сазонов, Б. Рейтинговая система [Текст] / Б.Сазонов, Балльно // Высшее образование в России. 2005.- №8.- С. 9-27.

- 298.Самойлов, В.А. Предпосылки и особенности развития инновационного управления образованием [Текст] / В.А.Самойлов // Инновации в образовании.- 2007.-№10.-С.62-74
- 299.Саранов, А.М. Аксиологические основы российской педагогической науки и практики [Текст] / А.М.Саранов.-Волгоград, Перемена.-2013.-185 с.
- 300.Саркисов, П.Д. Новые подходы к организации высшей школы [Текст] / П.Д. Саркисов // Высшее образование в России.- 1997.-№3.-С. 11-18.
- 301.Сахарчук, Е.И. Коллективный субъект образовательного процесса как фактор управления качеством подготовки специалистов в педагогическом вузе: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08.- Волгоград, 2004.- 300 с.
- 302.Селезнева, Н.А. Мониторинг качества образования в России [Текст] / Н.А.Селезнева // Образование как основа государственного устройства России в XXI веке.-СПб., 2000.- С. 32-42.
- 303.Селезнева, Н.А. Проблема качества образования: актуальные аспекты и пути решения [Текст] / Н.А.Селезнева, В.И.Байденко // Проблемы качества, его нормирования и стандартов в образовании.- М.: 1998.- С. 7-22.
- 304.Симонов, В.П. Диагностика личности и профессионального мастерства преподавателя [Текст] / В.П.Симонов. – М.: Международная педагогическая академия; М.: 1995.- 192с.
- 305.Сергеев, И.С. Основы педагогической деятельности [Текст] / И.С. Сергеев ДОС. Учебное пособие, Питер, 2004.- 316 с.
- 306.Сикарулидзе, Ш.А. Дидактические средства программированного обучения [Текст] / Ш.А.Сикарулидзе-Тбилиси, Ганатлеба, 1967.-175 с.
- 307.Симонов, В.П. Диагностика личности и профессионального мастерства преподавателя [Текст] / В.П.Симонов-М.: Международная педагогическая академия-1995.-192 с.

- 308.Син, Е.Е. Научно-теоретические основы совершенствования учебного процесса в системе университетского образования: дис. ... д-ра пед. наук:.- Б., -2011.-320 с.
- 309.Скок, Г.Б., Никитина, Н.Ш. Качество образования в высшем техническом университете: состояние, тенденции, перспективы [Текст] / Г.Б.Скок, Н.Ш.Никитина //Макет ежегод. докл.- М.: Исследов. Центр проблем качества подгот. специалистов, 1998.-8 с.
- 310.Скушова, Г.А. Подготовка учительских кадров в дореволюционной России [Текст] / Г.А.Скушова <http://cyberleninka.ru/article/n/podgotovka-uchitelskih-kadrov-v-dorevolyutsionnoy-rossii>.
- 311.Сластенин, В.А. Педагогика [Текст] / В.А.Сластенин, И.Ф.Исаев, А.И.Мищенко // Учебное пособие.- «Школа-Пресс», 1997.-511 с.
- 312.Смирнов, С. Болонский процесс: перспективы развития в России [Текст] / С. Смирнов // Высшее образование в России, 2004.- №1.- С. 43-51.
- 313.Советский энциклопедический словарь.- М., 1987.-1600 с.
314. Современные технологии обеспечения качества образования в негосударственном вузе: [Текст]: Сб.науч.тр.-М.:МОСУ, 2001.-233 с.
- 315.Современные образовательные технологии: учебное пособие [Текст] / коллектив авторов под ред. Н.В.Бондаревской.- 2-е изд. Стер. –М.; КНОРУС, 2011.- 432 с.
- 316.Современное образование: вызовам времени-новые подходы: материалы междунар. науч.-метод.конф.(Томск, 31 янв.-1 февр.2008 г.) /отв.ред. Решетников М.Т.- Томск: 2008.-267 с.
- 317.Солянкина, Л.Е. Психология и педагогика профессиональной деятельности (курс лекций): учебное пособие [Текст] / Л.Е.Солянкина.- Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2001.- 3,2 п.л.

- 318.Солянкина, Л.Е., Саранов, А.М. Технология конструирования учебно-методического комплекса студента: [Текст] / Л.Е.Солянкина, А.М.Саранов.- учебное пособие. Волгоград: Перемена, 1999.-80 с.
- 319.Среднесрочная стратегия финансирования расходов на образование в Кыргызской Республике // Постановление Правительства КР от 28 декабря 2006 года №891.
- 320.Спирин, Л.Ф. Педагогические решения учебно-воспитательных задач [Текст] / Л.Ф.Спирин /Кострома.-1994.-107с.
321. Стратегия развития страны на 2009-2011 годы // Указ Президента КР от 31 марта 2009 года №183.
- 322.Стратегия развития образования в Кыргызской Республике на 2012-2020 г.г. – Б., 2012-63с.
- 323.Строкова, Т.А. Мониторинг качества образования школьников [Текст] / Т.А.Строкова // Педагогика.- 2003.- №7.- С.61-66
324. Субетто, А.И. Доктрина, политика, мониторинг и тенденции в системе качества образования в Российской Федерации. [Текст] / А.И.Субетто // Образование и соц. развитие региона.- 2001.-№3-4.- С. 3-9.
325. Субетто, А.И. Политика качества, в том числе – политика качества образования, как база решения проблемы выхода из кризиса и устойчивого развития России в XXI веке [Текст] / А.И.Субетто // Седьмой симпозиум: Квалиметрия человека и образования: методология и практика. Проблемы измеримости образовательных стандартов и квалиметрического мониторинга образования.- М., 1998.- Т.Кн.1.- С. 6-24.
- 326.Сулайманкулова, Ж.К. Болочок мугалимдердин кенже окуучуларына адеп маданиятын калыптандырууга этнопедагогикалык жактан даярдоо [Текст] Ж.К.Сулайманкулова.- дисс. ...канд.пед.наук:.-Б.,2007

- 327.Талызина, Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. [Текст] / Н.Ф.Талызина-М.: 1975.- 343 с.
328. Талызина, Н.Ф. и др. Пути разработки профиля специалиста. [Текст] / Н.Ф.Талызина.- Саратов: Изд.саратовского ун. 1987.- 176 с.
- 329.Тарасюк, Л.Н. Практическая подготовка бакалавров в университетах Великобритании. // О качестве практической подготовки студентов высшей школы. [Текст] / Л.Н.Тарасюк.- Сборник статей / Под науч. ред. д-ра технич. наук, профессора Н.А. Селезневой.- М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2003.- 171 с.
- 330.Соломатина, Т.Б. Общественно-педагогические инициативы в образовательном пространстве [Текст] / Т.Б.Соломатина – Тверь: науч.кн., 2007.- 134 с.
- 331.Стронгин, Р.Г. Структура и управление образовательно-научным центром «Информационно-телекоммуникационные системы: физические основы и математическое обеспечение». Инновационная образовательная программа [Текст] / Р.Г.Стронгин, С.Н.Гурбатов // Университетское управление: практика и анализ.- 2007.- №2.- С.59-67
- 332.Татур, Ю.Г. Высшее образование: методология и опыт проектирования. Учебно-методическое пособие. [Текст] / Ю.Г. Татур:М.: Универсальная книга: Логос, 2006.- 256 с.
- 333.Тейлор, Ф.У. Менеджмент или управление фабрикой. [Текст] / Ф.У. Тейлор.- Л.: 1929.- 215 с.
- 334.Тимченко, В.В. Методика реализации проекта системы менеджмента качества в вузе [Текст] / В.В.Тимченко. Программа повышения квалификации- СПб: изд-во РГПУ им.А.И.Герцена, 2008.- 127 с.

335. Тихомиров, В. Современные образовательные технологии: мировой опыт и положение дел в России [Текст] / В.Тихомиров //AlmaMater.- 2002.- №1.-С. 9-12.
336. Токтомышев, С. Ж. Высшее образование Республики Кыргызстан [Текст] / С. Ж.Токтомышев // Международная конференция по региональному развитию Центральной Азии.- Исламабад, 1994.- с. 16-24.
- 337.Токтомышев, С. В контексте демократического развития мировой системы высшего образования [Текст] / С. В. Токтомышев // Национальная программа «Билим». Бишкек, 1996.
- 338.Толковый словарь по управлению / Под ред. С. П.Петрова.- М.: Экзамен, 2005-380 с.
- 339.Турдукулов, Ф.З. Менеджменттин негиздери [Текст] /Ф.З. Турдукулов.– Б., 2006.-400с.
- 340.Указ Президента от 27 августа 2000 г. УП №244. О государственной доктрине образования.
- 341.Уорнер, М. Классики менеджмента. Крис Арджирис [Текст] / М.Уорнер-СПб: Питер, 2011.- 1188 с.
342. Управление качеством образования [Текст] /[М.М.Поташник, Е.А.Ямбург, Д.Ш.Матрос и др.]; Под ред. М.М. Поташника.- М.: Пед. о-во России, 2000.- 441 с.
- 343.Управление качеством образования студентов педагогического колледжа (http://knowledge.allbest.ru/pedagogics/3c0b65625b2ad68a4c53a89521306c27_0.html)
- 344.Управление качеством образования: [Текст]: Сб. метод. Материалов / Сост. О.Е. Лебедев.- М.: Росспэн, 2002.- 123 с.

345. Управление современным образованием: социальные и экономические аспекты [Текст] / А.Н. Тихонов, А.Е. Абрамешин и др.; под ред. А.Н.Тихонова.- М.: Вита-ресс, 1998.- С. 24.
346. Ушаков, К.М. Управление школьной организацией: организационные и человеческие ресурсы [Текст] К.М.Ушаков.- М.,1995.-128с.
347. Файоль, А. Общий и индустриальный менеджмент. [Текст] / А.Файоль.- Л.: 1949.-420 с.
348. Фаткулин, А.А. Современное образование: управление, качество, инновации: учеб.пособие для системы повышения квалификации пед.кадров [Текст] / А.А.Фаткулин – Владивосток, 2007.- 128 с.
349. Фельдштейн. Д.И. Психология становления личности [Текст] / Д.И. Фельдштейн-М.: Междунар.пед.акад., 1994-192 с.
350. Фиापшев, Б.Х. Диалектика российского образования: в 2 т. [Текст] / Б.Х.Фиапшев, Т.А.Фиапшева, А.Б.Фиапшев.- Ростов-на-Дону: Ростиздат, 2007.-431 с.- Т.II, гл.8.4: Инновационное образование.- С.125-156
351. Философский энциклопедический словарь.-М., 1983.-840 с.
352. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя начальных классов в педагогическом вузе: монография / (А.Н.Неустроева и др.): Саха гос.пед.акад.- М.: Русский журнал, 2010.- 144 с.
353. Хельдман, К. Профессиональное управление проектом [Текст] /К.Хельдман.- М., 2005.- 291 с.
354. Хижнякова, О.Н. Технология педагогических мастерских в практике начальной школы [Текст] / О.Н.Хижнякова // Начальная школа.- 2007.-№9.- С. 46-50.

- 355.Хомерики, О.Г. Образование, наука, культура в глобальном информационном пространстве [Текст] / О.Г.Хомерики: Ин-т инновационной деятельности в образовании.- М.:Перспектива, 2008.-379 с.
- 356.Хоронько, Л.Я. Культурологические основания модернизации современного российского образования. [Текст] /Л.Я.Хоронько. – Ростов-на-Дону, 2004.
- 357.Хоронько, Л.Я. Актуализация идей воспитания в современном образовании [Текст] / Л.Я.Хоронько, О.В.Витченко, И.Ю.Исаева //Педагогика. 2012.- №2-4.
- 358.Хуторской, А.В. Педагогическая инноватика [Текст] / А.В. Хуторской – М.: Издательский центр «Академия», 2008.- 256 с.
- 359.Цветкова, М.С. Информационная активность педагогов [Текст] / М.С.Цветкова.- М.: БИНОМ, Лаборатория знаний, 2010.- 352 с.- (Информатизация образования).
- 360.Цейкович, К.Н. Подходы к учебной и производственной практике в США. // О качестве практической подготовки студентов высшей школы.[Текст] /К.Н.Цейкович.- Сборник статей / Под научн. Ред. д-ра технич. наук, профессора Н.А. Селезневой.- М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2003.- 171 с.
- 361.Чекалова, Н.В. Теоретические основы учебно-методического обеспечения процесса изучения педагогических дисциплин в педагогическом вузе.[Текст] /Н.В.Чекалова. - Омск, 1998-166 с.
- 362.Чепиков, В.Т. Педагогическая практика в начальных классах. [Текст] / В.Т.Чепиков.- М.: Феникс, 2002.- 288 с.
- 363.Черникова, Т.В. Управление развитием образовательного учреждения.- М.:ТЦ Сфера, 2005.- 304 с.

364. Шадиев, Н.С. Подготовка к нравственно-эстетическому воспитанию младших школьников средствами кыргызского музыкального фольклора [Текст] / Н.С. Шадиев: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01-Б.: 2011.- 22 с.
365. Шадриков, В. О внешнем и внутреннем или о судьбе высшей школы. [Текст] / В. Шадриков // Вопросы высшей школы, №10.-1998.-С. 4-7.
366. Шадриков, В. Мы должны говорить с Западом на одном языке [Текст] / В. Шадриков // Первое сентября, №8, 5 февраля, 2005.
367. Шакуров, Р.Х. Социально-психологические проблемы руководства педагогическим коллективом. [Текст] / Р.Х. Шакуров-М.: 1982.-208 с.
368. Шамова, Т.И. Модульное обучение: сущность – технология [Текст] / Т.И. Шамова // Биология в школе. 1994.-№5.- С. 29-32.
369. Шамова, Т.И. Управление образовательными процессами. [Текст] / Т.И. Шамова, Т.М. Давыденко, Г.Н. Шибанова.- М., 2002.
370. Шитякова, Н.П. Инновации в профессиональной подготовке будущего учителя начальных классов [Текст] / Н.П. Шитякова. // Начальная школа.- 2011.- №3.- С. 86-90.
371. Шишов, С.Е. Концептуальные проблемы мониторинга качества образования [Текст] / С.Е. Шишов.-М., 2008.-404с.
372. Щербаков, А.И. Психолого-педагогическая подготовка учителя-воспитателя и пути ее оптимизации в высшей школе [Текст] А.И. Щербаков // Проблемы совершенствования системы психолого-педагогической подготовки учителя. Сб. научн. Тр. // Под ред. Щербакова А.И.- ЛГПИ им А.И. Герцена, 1980. – С. 17-46.
373. Эльконин, Д.Б. Психология обучения младшего школьника [Текст] / Д.Б. Эльконин.- М., 1974 // Педагогика и психология.- №10.- С. 3-64.

- 374.Эшби, У.Р. Конструкция мозга. Пер. с англ. [Текст] /У.Р.Эшби.- М.: «Мир», 1964.- 411 с.
- 375.Юдин, Э.Г. Методология науки. Системность. Деятельность. [Текст] / Э.Г.Юдин.- М.: Эдиториал УРСС. – 1997.- 444 с.
- 376.Яковлев, Е. О спецкурсе «Управление качеством образования» [Текст] / Е.Яковлев //AlmaMater.- 2000.- №7.- С. 30-31.
- 377.Яковлев, Е.В. Педагогическое исследование: содержание и представление результатов [Текст] / Е.В.Яковлев, Н.О.Яковлева.- Челябинск, 2010.- 316 с.
- 378.Яковлева, Н.О. Педагогическое проектирование инновационных систем [Текст] / Н.О. Яковлева. Дисс. ... д-ра пед.наук: 13.00.01.-Челябинск, 2002.- 355 с.
- 379.Якиманская, И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. [Текст] / И.С. Якиманская – М.: Сентябрь, 1996.- 96 с.
- 380.Ярощук, Л.Г. Подготовка будущих учителей начальной школы к использованию педагогических технологий в учебном процессе [Текст] / Л.Г.Ярощук // Педагогика. Психология и медико-биологические проблемы физического воспитания и спорта.- Харьков, 2009- №6.- С. 158-161.
- 381.Blau,P. The organization of Academic Work.[Текст] / P.Blau.-New York: Wiley-interscience, 1994
- 382.Duderstadt, J.A/University for the 21 Century. [Текст] / J.A.Duderstadt.- Michigan: The Michigan University Press, 2000
- 383.Lorange, Peter. New Vision for Management Education: Leadership Challenges. [Текст] / P.Lorange.- Pergamon Press: 2002.
- 384.Trends IV: European Universities Implement Bologna: Brussels, 2005.

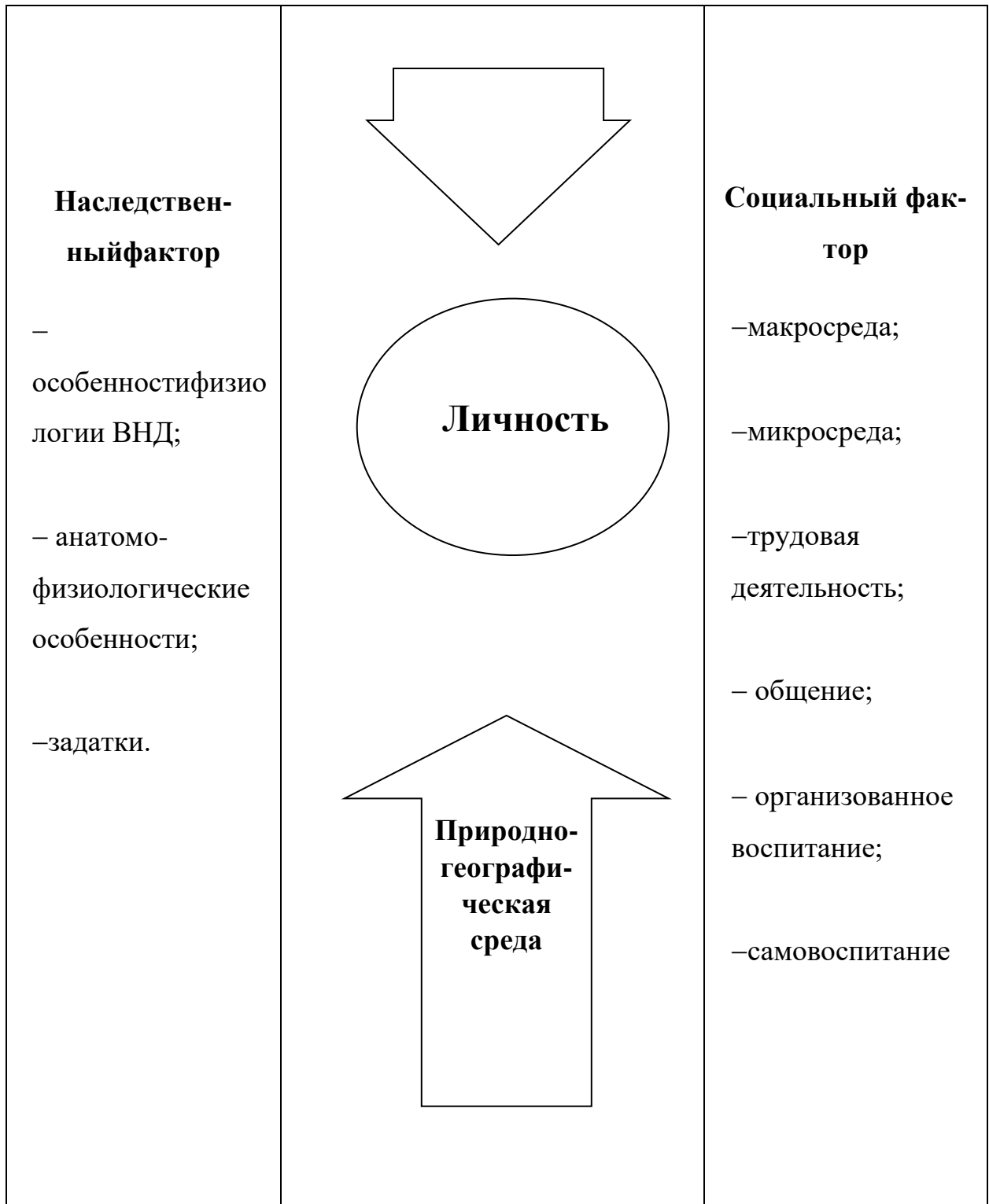
385. Handbook for Alumni Administration / edited by Charles H. Webb. Sponsored by Council for Advancement and Support of education.- New York, 1988.- P.18.
386. Brennan J. Et al. The Employment of UK Graduates: Comparisons with Europe and Japan.- Bristol: Higher Education Funding Council for England, 2001.
387. Churcer J. Evaluating the effectiveness of in-service education and training // Education Today. 1990, №4, p.37-41.
388. Japan, Ministry of Education, Culture, Sports, Science, Technology, 14. 01. 2014.
389. Department of Education and Science (DES). Education for the Twenty-First Century. London: HMSO, 1991.
390. Department of Education and Science (DES). Education Reform Act. London: HMSO, 1988
391. McGowan P. What's the use of INSET? The role of external support // British Journal of in-Service Education. 1989. №15(2). P.95-101.
392. Radnor H. Evaluating change processes promotes change school-focused evaluation. A professional development model // British Journal of in-Service Education. №16(3). P.150-155.
393. w.school 2 > upload /iblock/ b 20 / ... pdf
394. <http://www.foto.kg/istoricheskaya-spravka/2014-istoriya-obrazovaniya-kyrgyzstana.html>
395. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/ru/education>
396. <http://ru.wikipedia.org/wiki>
397. <http://academic.ru>

**Педагогика начального образования в таблицах и схемах
(отдельные образцы)**

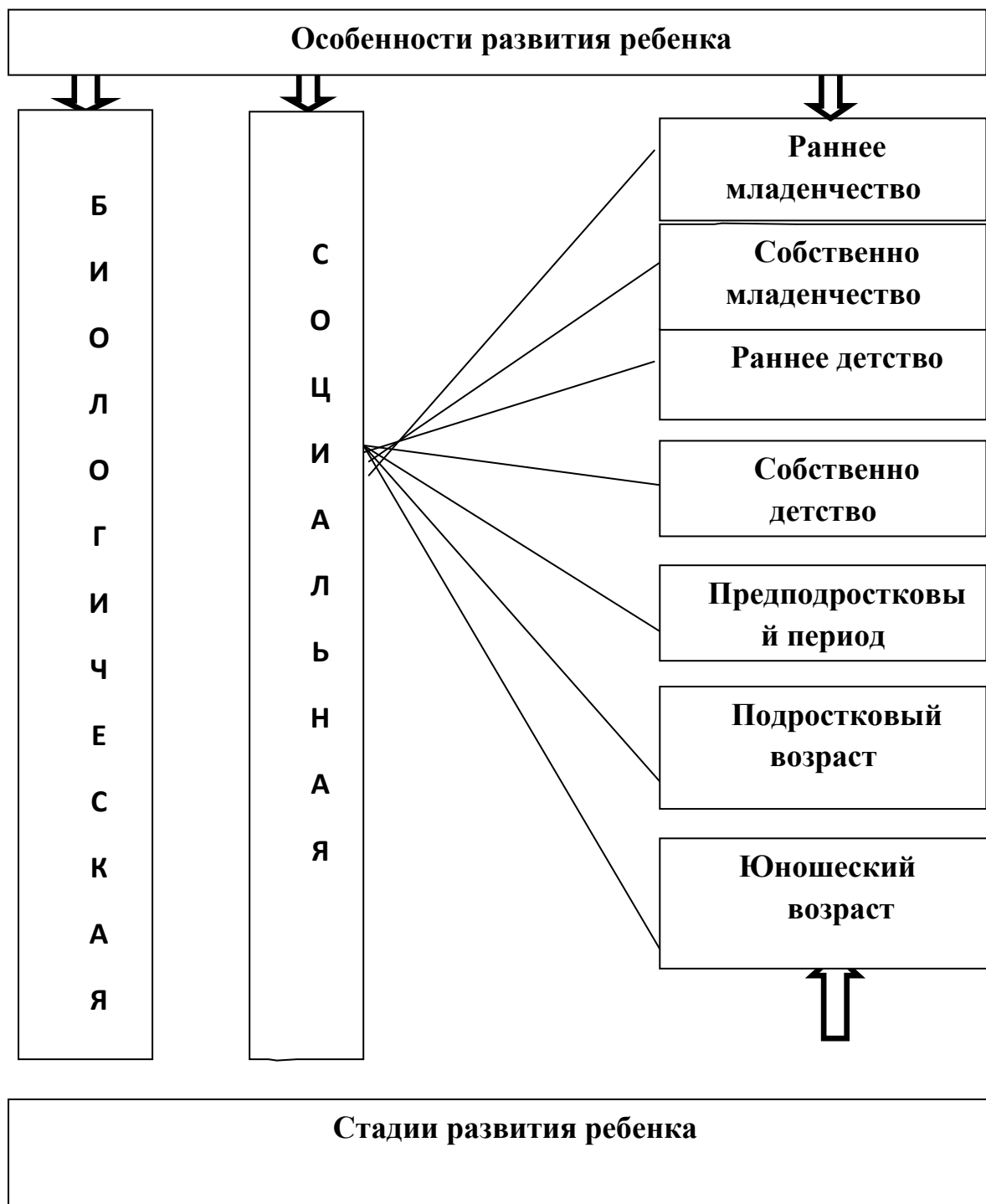
1. Задачи педагогики:

- научное обоснование систем образования, содержания обучения и воспитания;
- исследование сущности, структуры, функций педагогического процесса;
- выявление закономерностей и формирование принципов процесса обучения и воспитания людей;
- разработка эффективных форм организации педагогического процесса и методов его осуществления;
- разработка содержания и методики самообразования и самовоспитания людей;
- исследование особенностей и содержания деятельности педагога и путей формирования и развития его профессионального мастерства;
- разработка методологических проблем педагогики, методик ее исследования, обобщения, распространения и внедрения опыта обучения и воспитания.

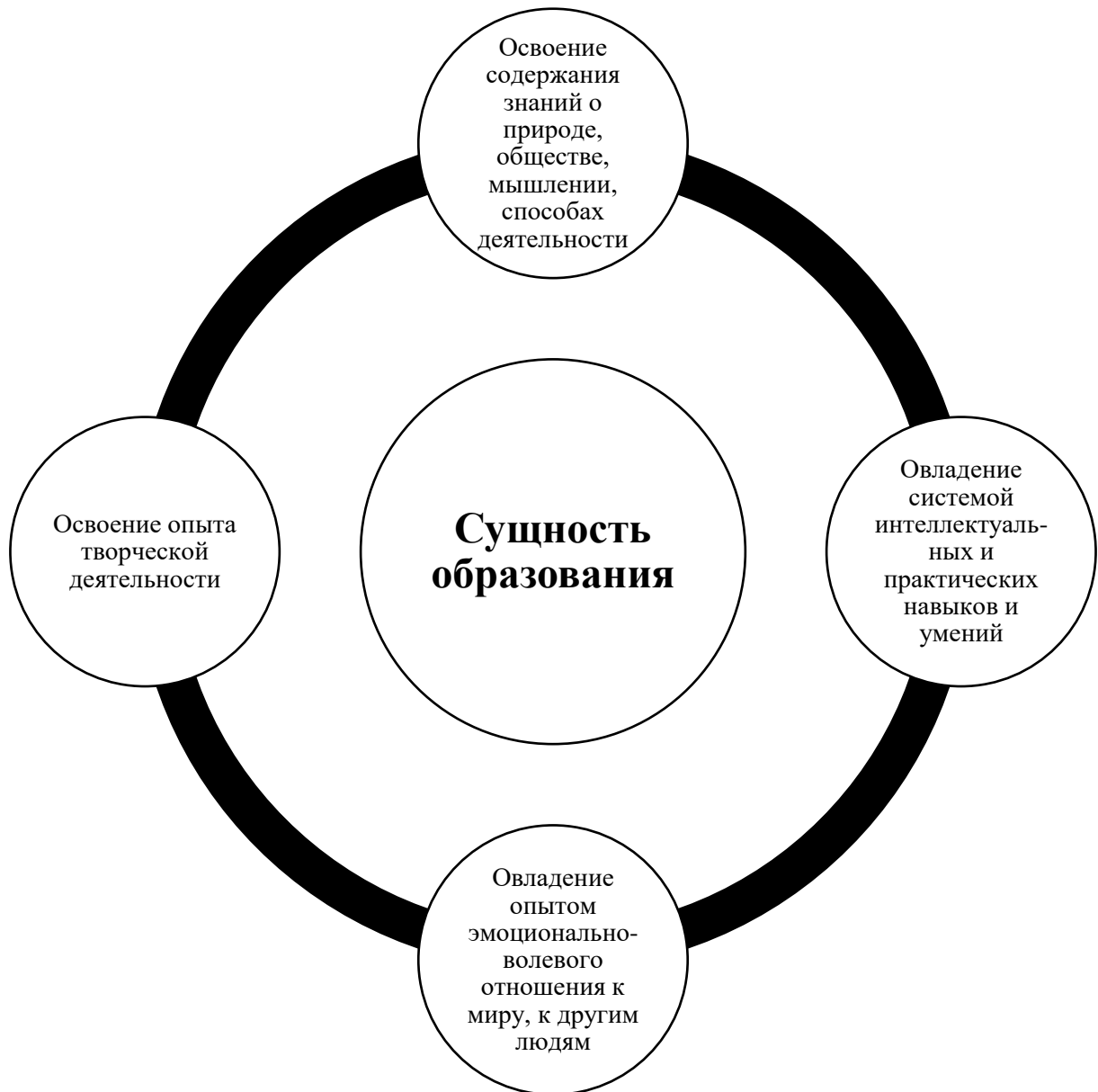
2. Факторы формирования личности человека



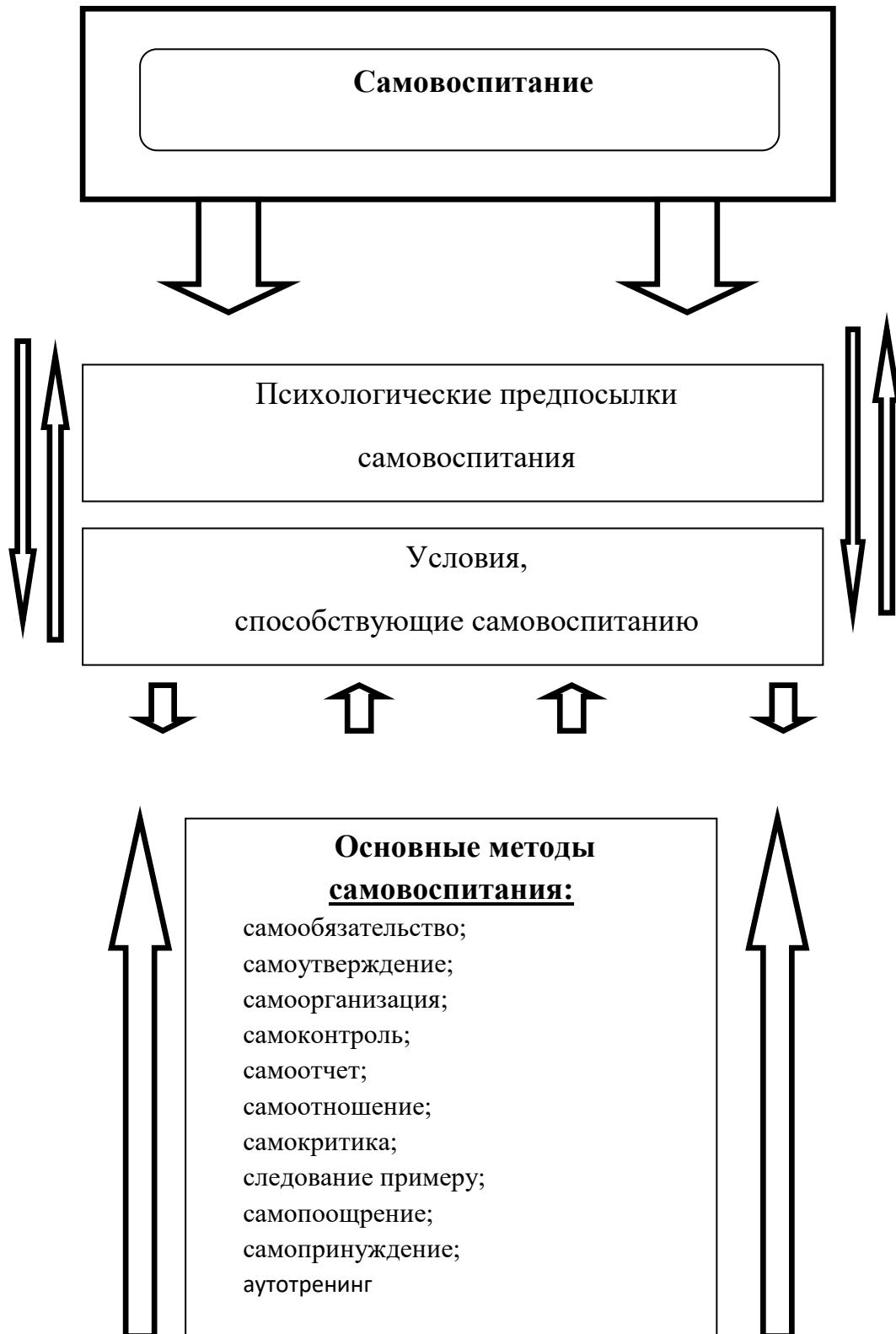
3. Периодизация и особенности развития детей различных возрастных групп



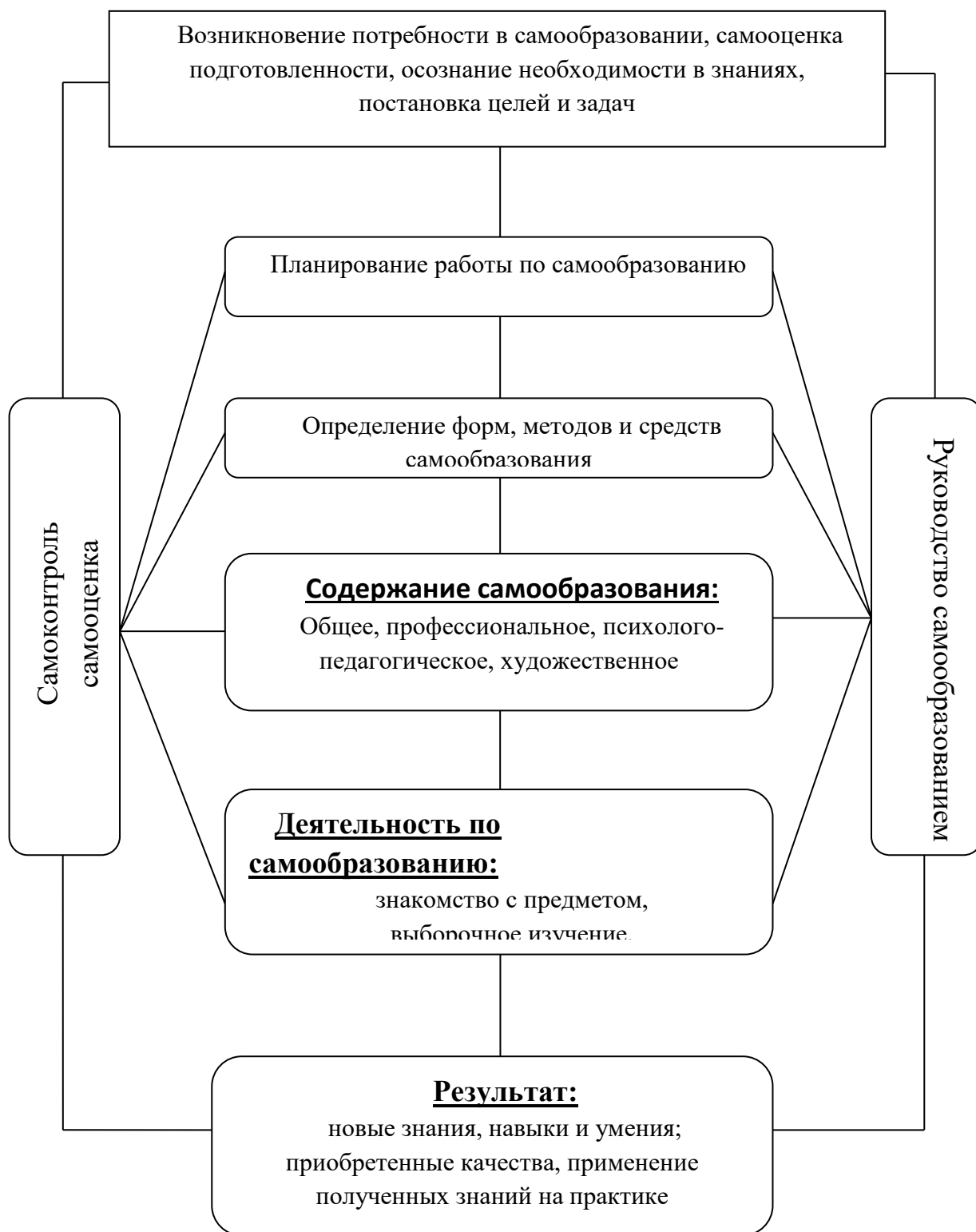
4. Сущность образования



5. Характеристика самовоспитания



6. Характеристика процесса самообразования



ПРИЛОЖЕНИЕ 2.

Анкета для выпускников

Вопросы настоящей анкеты посвящены определению компетенции, которые у Вас формировались в течение учебы в вузе. Пожалуйста, ответьте на все вопросы. Надеемся, что, отвечая, Вы проявите свою объективность и искренность.

Заранее благодарим за сотрудничество!

1. Возраст (лет) _____

2. Пол: – мужской; – женский

3. Специальность

4. Планы на будущее:

1. Продолжение учебы в вузе.

2. Устроюсь на работу по специальности.

3. Устроюсь на работу не по специальности.

1. Как вы оцениваете перспективы трудоустройства для выпускника ТалГУ?

а) очень плохие;

б) плохие;

в) средние;

г) хорошие;

д) очень хорошие.

2. Удовлетворены ли Вы, уровнем подготовки специалистов в Вашем вузе?

а) да;

б) в некоторой степени;

в) нет;

г) затрудняюсь ответить.

3. По Вашему мнению, с целью улучшения подготовки специалистов в Вашем вузе, в первую очередь, чего/что надо менять?

- а) преподавателей;
- б) администрацию учебного заведения;
- в) учебный план;
- г) учебную нагрузку;
- д) учебную программу;
- е) госстандарт образования.

4. Считаете ли Вы, что полученные знания, навыки и умения достаточным для успешной работы в школе?

- а) да;
- б) нет;
- в) частично достаточно;
- г) совсем недостаточно;
- д) затрудняюсь ответить.

Вам предлагается перечень общих и профессиональных компетенций учителя начальных классов. Определите уровень востребованности компетенций по балловой системе: **3 – высокий, 2 – средний, 1 – низкий.**

№	Компетенции	Оценка
1.	Письменная и устная коммуникация на государственном языке.	
2.	Знание русского языка (способность устного и письменного выражения мыслей на русском языке).	
3.	Навыки межличностных отношений.	
4.	Умение работать в команде.	
5.	Способность к анализу и синтезу (аналитические способности, аналитическая компетенция).	
6.	Способность применять полученные знания на практике.	
7.	Способность к творчеству.	
8.	Способность к критике и самокритике (критическое мышление, способность формулировать критические суждения).	
9.	Развитие самостоятельности.	
10.	Способность брать на себя ответственность.	
11.	Способность системно мыслить.	
12.	Инициативность.	
13.	Владение методами познания (освоение методов научно-исследовательской работы, знание научных методов).	
14.	Готовность к непрерывному обучению. Желание и умение постоянно обогащать свои знания, навыки и умения.	

15.	Навыки и умения работы с компьютером.	
16.	Способность самостоятельно обучаться и воспитываться.	
17.	Умение публично выступать.	
18.	Лидерство.	
19.	Развитие духовного мира.	
20.	Любовь к детям.	
21.	Любовь к профессии.	
22.	Хорошее знание своего предмета.	
23.	Широкий кругозор.	
24.	Способность творчески подходить к конструированию учебного процесса в зависимости от конкретной ситуации.	
25.	Умение использовать интерактивные технологии.	
26.	Знание возрастной и детской психологии.	
27.	Осуществлять отбор содержания учебного материала.	
28.	Способность учиться.	
29.	Способность принимать решения.	
30.	Способность адаптироваться к новым ситуациям.	
31.	Стремление к успеху.	

Пожалуйста, из вышеперечисленных компетенций, проранжируйте семь важнейших (по вашему мнению) компетенций. В клеточке укажите номера соответствующих компетенций от самой важной в первой клеточке до наименее важной в последней.

1. Компетенция номер
2. Компетенция номер
3. Компетенция номер
4. Компетенция номер
5. Компетенция номер
6. Компетенция номер
7. Компетенция номер

Благодарим за сотрудничество!

ПРИЛОЖЕНИЕ 3.

Результаты анкетирования учителей начальных классов

По результатам второго задания анкетирования учителей начальных классов выявили **более важные, менее важные и «наименее важные компетенции** (респонденты: **530 человек**).

№	Более важные компетенции	Оценка
1.	Письменная и устная коммуникация на государственном языке	65,7%
2.	Понимать сущность и социальную значимость будущей профессии	65,3%
3.	Постановка и решение профессиональных задач, определение методов их решения	65,6%
4.	Навыки межличностных отношений	60,8%
5.	Умение обеспечивать охрану жизни и здоровья детей	59,6%
6.	Умение конструирования урока	59,2%
7.	Проводить уроки	60,6%
8.	Оценивать процесс и результаты обучения	59,1%
9.	Умение осуществлять педагогический анализ урока	59,9%
10.	Определять цели и задачи внеурочной работы	59,2%

№	Менее важные компетенции	Оценка
1.	Осуществлять педагогический контроль процесса обучения	59%
2.	Планировать и проводить внеурочное занятие	59%
3.	Проводить внеклассные мероприятия	59%
4.	Забота с родителями. Анализировать результаты работы с родителями	58,9%
5.	Использовать в своей деятельности новые методы и технологии обучения. Инновационные способности	58,9%
6.	Умение работать в команде, взаимодействовать с коллегами и социальными партнерами, разрядить конфликтные ситуации	55,3%
7.	Ставить цели, мотивировать деятельность обучающихся, организовывать и контролировать их работу, брать на себя ответственность за качество обучения	53,7%
8.	Умение соблюдать этические нормы и правила, связанные с педагогической деятельностью	54,8%
9.	Умение разработать документы учебного планирования (годовой план, график учебного процесса, рабочий план предмета на четверть, план- конспект урока)	53%
10.	Анализировать результаты внеурочной и воспитательной работы	57,9%
11.	Определять цели и задачи внеклассной работы	55,6%
12.	Работа с учебно-методическими документациями (планы, программы, материалы)	53%

13.	Создавать в кабинете предметно-развивающую среду	55,5%
14.	Умение работать на компьютере	55,3%

№	Наименее важные компетенции	Оценка
1.	Знание официального/иностранного языка	52,2%
2.	Осуществлять педагогический контроль процесса и результаты деятельности обучающихся	52,3%
3.	Готовность к непрерывному обучению (профессиональное и личностное развитие)	52,4%
4.	Оценивать эффективность и качество работы, риски, принимать решения в нестандартных ситуациях	52,9%
5.	Способность к анализу и синтезу	52,9%
6.	Способность к критике и самокритике	52,4%
7.	Вести документацию, обеспечивающую организацию внеурочной деятельности и общения младших школьников	52,8%
8.	Анализировать процесс и результаты проведения внеклассных мероприятий	52,5%
9.	Координировать деятельность сотрудников образовательного учреждения, работающих с классом	52,6%
10.	Применение и оценка новых образовательных технологий в области начального общего образования	52,8%
11.	Разработка методических материалов (пособия, отчеты, рефераты и др.)	52,7%
12.	Способность к исследовательской деятельности	52,6%

Третья задача состояла в определении компетенции, необходимые для успешной работы в профессиональной деятельности педагога. Учителям было предложено про ранжировать десять важнейших компетенций. Требовалось в клеточке указать номера соответствующих компетенций от самой важной в первой клеточке до наименее важной в последней (530 человек). По результатам третьей задачи анкеты выявили 10 более важные компетенции:

№	Более важные компетенции	Оценка
1.	Ставить цели, мотивировать деятельность обучающихся, организовывать и контролировать их работу, брать на себя ответственность за качество обучения.	76,9%
2.	Понимать сущность и социальную значимость будущей профессии.	73,9%
3.	Готовность к непрерывному обучению (профессиональное и личностное развитие).	68,4%

4.	Письменная и устная коммуникация на государственном языке.	66,2%
5.	Использовать в своей деятельности новые методы и технологии обучения. Инновационные способности	64,7%
6.	Постановка и решение профессиональных задач, определение методов их решения	56,2%
7.	Умение работать на компьютере	55%
8.	Навыки межличностных отношений	51,6%
9.	Умение соблюдать этические нормы и правила, связанные с педагогической деятельностью	47,7%
10.	Умение проводить уроки	45,8%

По результатам третьей задачи анкеты выявили 10 наименее важные компетенции:

№	Наименее важные компетенции	Оценка
1.	Способность к исследовательской деятельности	1,5%
2.	Определять цели и задачи внеурочной работы	2,6%
3.	Вести документацию, обеспечивающую организацию внеурочной деятельности и общения младших школьников	3,2%
4.	Анализировать процесс и результаты проведения внеклассных мероприятий	10,6%
5.	Работа с учебно-методическими документациями (планы, программы, материалы)	13%
6.	Координировать деятельность сотрудников образовательного учреждения, работающих с классом	13,4%
7.	Разработка методических материалов (пособия, отчеты, рефераты и др.)	15,7%
8.	Осуществлять педагогический контроль процесса и результаты деятельности обучающихся	15,7%
9.	Планировать и проводить внеурочное занятие	18,6%
10.	Оценивать процесс и результаты обучения	20,2%

ПРИЛОЖЕНИЕ 4.

Анкетирование работодателей

Работодатели(директора, зам.директора и работники райОО и горОО) ответили на вопросы, направленные на выявление компетенции учителей начальных классов (респонденты: 191 человек).

№	Более важные компетенции:	Оценка
1.	Умение конструирования урока	84,8%
2.	Умение проводить уроки	81,7%
3.	Осуществлять педагогический контроль процесса обучения	84,3%
4.	Оценивать процесс и результаты обучения	84,9%
5.	Определять цели и задачи внеурочной работы	86,5%
6.	Планировать и проводить внеурочное занятие	87,%
7.	Умение разработать документы учебного планирования (годовой план, график учебного процесса, рабочий план предмета на четверть, план-конспект урока)	81,1%
8.	Определять цели и задачи внеклассной работы	83,9%
9.	Проводить внеклассные мероприятия	85,7%
10.	Работа с родителями. Анализировать результаты работы с родителями	84,9%
11.	Анализировать процесс и результаты проведения внеклассных мероприятий	80,9%

№	Менее важные компетенции	Оценка
1.	Письменная и устная коммуникация на государственном языке	68,9%
2.	Способность к анализу и синтезу	69,1%
3.	Умение работать в команде, взаимодействовать с коллегами и социальными партнерами, разрядить конфликтные ситуации	69,3%
4.	Умение осуществлять педагогический анализ урока	69,5%
5.	Навыки межличностных отношений	69,7%
6.	Умение соблюдать этические нормы и правила, связанные с педагогической деятельностью	76,4%
7.	Умение обеспечивать охрану жизни и здоровья детей.	74,3%
8.	Осуществлять педагогический контроль процесса и результаты деятельности обучающихся	74,7%
9.	Анализировать результаты внеурочной и воспитательной работы	73,1%
10.	Вести документацию, обеспечивающую организацию внеурочной деятельности и общения младших школьников	71,9%
11.	Применение и оценка новых образовательных технологий в области начального общего образования	79,8%
12.	Координировать деятельность сотрудников образовательного учреждения, работающих с классом	78,2%
13.	Работа с учебно-методическими документациями (планы,	72,9%

	программы, материалы)	
14.	Создавать в кабинете предметно-развивающую среду	72%

№	Наименее важные компетенции	Оценка
1.	Понимать сущность и социальную значимость будущей профессии	68,2%
2.	Постановка и решение профессиональных задач, определение методов их решения	68,8%
3.	Оценивать эффективность и качество работы, риски, принимать решения в нестандартных ситуациях	64,7%
4.	Умение работать на компьютере	64,5%
5.	Разработка методических материалов (пособия, отчеты, рефераты и др.)	65,9%
6.	Ставить цели, мотивировать деятельность обучающихся, организовывать и контролировать их работу, брать на себя ответственность за качество обучения	66,1%
7.	Готовность к непрерывному обучению (профессиональное и личностное развитие)	66,5%
8.	Способность к критике и самокритике	66,5%
9.	Использовать в своей деятельности новые методы и технологии обучения. Инновационные способности	67,2%
10.	Способность к исследовательской деятельности	61%
11.	Знание официального/иностранного языка	61,7%

**Результаты второй задачи анкетирования преподавателей
(116 респондентов)**

№	Более важные компетенции	Оценка
1.	Тщательная подготовка по основам профессиональных знаний.	95,9%
2.	Развитие нравственности.	93,6%
3.	Умение использовать интерактивные технологии.	94,5%
4.	Любовь к профессии.	93,9%
5.	Уверенность в себе.	93%
6.	Стремление к успеху.	89%
7.	Навыки общения.	87,6%
8.	Стремление к освоению новых методов и технологий обучения и воспитания.	84,4%
9.	Способность к организации и планированию своей деятельности.	84,7%
10.	Хорошее знание своего предмета	83,3%
№	Менее важные компетенции	Оценка
1.	Широкие базовые знания по специальности	78,1%
2.	Умение выбирать оптимальные формы организации учебного процесса	78,7%
3.	Умение применять знания на практике	79,5%
4.	Способность учиться	81%

5.	Уметь побуждать к самостоятельному поиску нестандартных задач	82,4%
6.	Способность самостоятельно обучаться и воспитываться	82,7%
7.	Умение работать в команде	82,7%
8.	Широкий кругозор	79,3%
9.	Умение работать со школьной документацией	78,4%
10.	Знание возрастной и детской психологии	81%
11.	Умение и желание постоянно учиться	78,1%

№	Наименее важные компетенции	Оценка
1.	Способность адаптироваться к новым ситуациям	62,6%
2.	Способность к исследовательской деятельности	63,8%
3.	Умение публично выступать	64,9%
4.	Способность к анализу и синтезу	69,5%
5.	Высокая мотивация к работе	72,1%
6.	Умение работать на компьютере	72,9%
7.	Знание русского (английского) языка	75,5%
8.	Лидерство	76,1%
9.	Способность принимать решения	77%
10.	Самообладание	77,3%

Результаты третьей задачи анкетирования преподавателей

Более важные компетенции:

1. Любовь к профессии –64,7%.
2. Широкие базовые знания по специальности –48,2%.
3. Умение применять знания на практике–41,3%.
4. Способность учиться–37,9%.
5. Стремление к освоению новых методов и технологий обучения и воспитания–36,2%.
6. Умение и желание постоянно учиться–36,2%.
7. Способность к анализу и синтезу–30,1%.
8. Хорошее знание своего предмета–29,3%.
9. Широкий кругозор–29%.
10. Высокая мотивация к работе–29%.

Наименее важные компетенции:

1. Уметь побуждать к самостоятельному поиску нестандартных

задач–0,86%.

2. Способность адаптироваться к новым ситуациям–5,1%.
3. Развитие нравственности–6,9%.
4. Способность к исследовательской деятельности –7,8%.
5. Умение работать со школьной документацией– 7,8%.
6. Умение публично выступать– 10,3%.
7. Знание возрастной и детской психологии– 11,2%.

Результаты анкетирования выпускников

Всего опрошены– 278 студентов-выпускников

		Планы на будущее		
Мужчины	Женщины	Продолжение учебы в вузе	Устроюсь на работу по специальности	Устроюсь на работу не по специальности
8,3%	91,7%	54,3%	36,3%	9,3%

«Как вы оцениваете перспективы трудоустройства для выпускника вуза?»

Очень плохие	Плохие	Средние	Хорошие	Очень хорошие
3,9%	13,3%	36,7%	40,2%	5,8%

«Удовлетворены ли Вы, уровнем подготовки специалистов в Вашем вузе?»

Да	В некоторой степени	Нет	Затрудняюсь ответить
49,7%	31,3%	14%	5%

«По Вашему мнению, с целью улучшения подготовки специалистов в Вашем вузе в первую очередь чего/ что надо менять?»

Преподавателей	Администрацию учебного заведения	Учебный план	Учебную нагрузку	Учебную программу	Госстандарт образования
2,2%	3,2%	35,3%	12,2%	42,4%	4,7%

«Считаете ли вы, что полученные знания, навыки и умения

достаточным для успешной работы в школе?»

Да	Нет	Частично достаточно	Совсем недостаточно	Затрудняюсь ответить
44,6%	6,1%	41%	2,5%	5,8%

Результаты второй задачи анкетирования выпускников

Вторая задача состояла в определении уровня востребованности общих и профессиональных компетенций в будущих учителях начальных классов по балловой системе: **3 – высокий, 2 – средний, 1 – низкий** (Результаты отражены в таблице № 4.)

№	Более важные компетенции	Оценка
1.	Письменная и устная коммуникация на государственном языке.	88,2%
2.	Способность применять полученные знания на практике.	88,2%
3.	Готовность к непрерывному обучению. Желание и умение постоянно обогащать свои знания, навыки и умения.	89,2%
4.	Способность самостоятельно обучаться и воспитываться.	89,6%
5.	Развитие духовного мира.	89,6%
6.	Стремление к успеху.	92%
7.	Любовь к детям.	94%
8.	Любовь к профессии.	93,4%
9.	Хорошее знание своего предмета.	94,4%
10.	Широкий кругозор.	93,6%

№	Наименее важные компетенции	Оценка
1.	Умение использовать интерактивные технологии	59,7%
2.	Способность к критике и самокритике (критическое мышление, способность формулировать критические суждения)	68,4%
3.	Способность системно мыслить	71,7%
4.	Инициативность	72,6%
5.	Осуществлять отбор содержания учебного материала	74,8%
6.	Способность адаптироваться к новым ситуациям	76,5%
7.	Способность творчески подходить к конструированию учебного процесса в зависимости от конкретной ситуации	74,7%
8.	Способность к анализу и синтезу (аналитические способности, аналитическая компетенция)	77,9%
9.	Владение методами познания (освоение методов научно-исследовательской работы, знание научных методов)	79,6%
10.	Способность к творчеству	75,1%

Результаты третьей задачи анкетирования выпускников

Более важные компетенции:

1. Любовь к профессии–63,5%.
2. Хорошее знание своего предмета–57,5%.
3. Любовь к детям–52,2%.
4. Навыки межличностных отношений–40,6%.
5. Развитие духовного мира– 33,8%.
6. Стремление к успеху–31,5%.
7. Способность брать на себя ответственность–31,5%.
8. Письменная и устная коммуникация на государственном языке–31,2%.
9. Способность принимать решения–30,8%.
10. Широкий кругозор–30,4%.

Наименее важные компетенции:

1. Способность творчески подходить к конструированию учебного процесса в зависимости от конкретной ситуации–0%.
2. Способность к творчеству–6,7%.
3. Осуществлять отбор содержания учебного материала–7,5%.
4. Способность адаптироваться к новым ситуациям–7,8%.
5. Владение методами познания (освоение методов научно-исследовательской работы, знание научных методов)–7,8%.
6. Лидерство–8,6%.
7. Знание возрастной и детской психологии–9%.

Методическая разработка по теме: «Проектирование (планирование) учебного занятия в начальной школе»

Важнейшим средством повышения педагогического мастерства учителей, связующим в единое целое всю систему работы ОУ, является методическая работа. Роль методической работы значительно возрастает в современных условиях с модернизацией образования. Требования к педагогу повышаются.

Современный педагог начальной школы должен хорошо ориентироваться не только в своей предметной области, но и владеть современными педагогическими технологиями, уметь работать в информационном пространстве, быть способным к системному действию в профессионально-педагогической ситуации, обладать креативными способностями, аналитической и рефлексивной культурой.

Цель:

- повышение качества проведения учебных занятий в начальной школе на основе внедрения новых технологий;
- освоение способов последовательности действий по конструированию урока с использованием современных педагогических технологий;
- выявление, обобщение и распространение опыта творчески работающих учителей начальной школы.

Теоретические основы проблемы:

Успехи в обучении и воспитании младших школьников определяются множеством факторов, каждый из которых является достаточно весомым, и пренебрежение этими факторами неизбежно ведет к неудаче. Одним из важных факторов детского развития является сам педагог, который берет на себя роль учителя и воспитателя.

В современном цивилизованном обществе педагог, в том числе начальной школы, является фигурой, которая требует особого внимания, и

там, где его место занимает недостаточно профессионально подготовленные люди, в первую очередь страдают дети. Необходимо, чтобы среди учителей, оказались люди, которые наиболее подготовлены интеллектуально и морально к работе с детьми, а это по плечу далеко не каждому человеку.

Эффективная деятельность учителя начальной школы, результат его работы, качество знаний – все эти показатели напрямую зависят от уровня профессионализма педагога. Творчески работающие педагоги постоянно ведут активные поиски дидактических средств, которые могли бы сделать процесс обучения похожим на хорошо отлаженный механизм.

Об актуальности такого технологического подхода к образованию можно судить по тому вниманию, с которым методисты и педагоги обращаются к новым для них понятиям: педагогические технологии, технологии обучения, образовательные технологии. Рассмотрим эти понятия подробнее.

Жизнь всегда разнообразнее и неожиданнее любых проектов. Особенно это проявляется в начальной школе. Нельзя допустить, чтобы какой-либо план, пособие, сценарий оказывали насильственное влияние на воспитанника, ломали его волю, навязывали ему идеологию. Педагог располагает достаточным количеством методов, средств, форм, а также разнообразным содержанием, чтобы выбрать именно то, что нужно его воспитанникам, помогает им расти и развиваться. Педагог в начальной школе – творческая личность.

Дидактическое творчество – это деятельность в сфере обучения по изобретению различных способов отбора и структурирования учебного материала, методов его передачи и усвоения учащимися.

Дидактическое творчество – самое распространенное и доступное для педагога и учащегося. Вариацией здесь великое множество: комбинирование действий учащихся, использование взаимопереходов, дополнений, изобретенных новых приемов.

Технологическое творчество – это деятельность в области педагогической технологии и проектирования, когда осуществляются поиск и создание новых педагогических систем, педагогических процессов и учебных педагогических ситуаций, способствующих повышению результативности воспитания учащихся.

Это самый сложный вид педагогического творчества. Он охватывает деятельность педагога и учащихся целиком. К такому виду творчества относится создание интегративного урока, бригадной формы производственного обучения учащихся, лицеев, колледжей, информационных технологий обучения и т.д.

Организаторское творчество – это творчество в сфере управления и организаторской деятельности по созданию новых способов планирования, контроля, расстановки сил, мобилизации ресурсов, связи со средой, взаимодействию учащихся и педагогов и т.д.

Организаторское творчество обеспечивает научную организацию труда (НОТ), рациональное использование всех факторов, способствующих достижению цели более экономным путем. Как видим, педагогу есть где проявить творчество.

При разработке технологии обучения проектируется совершенно конкретная деятельность преподавателя и обучаемого с использованием ТСО или без них.

Теоретические основы проблемы включают и другие понятия.

Технология обучения – новое (с 50-х годов) направление в педагогической науке, которое занимается конструированием оптимальных обучающих систем, проектированием учебных процессов.

Образовательная технология – это процессная система совместной деятельности учащихся и учителя по проектированию, организации, ориентированию и корректированию образовательного процесса с целью достижения конкретного результата при обеспечении комфортных условий участникам.

Педагогической технологией называют совокупность и систему функционирования всех личностных инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей. Педагогическая технология выступает в качестве науки, исследующей наиболее рациональные пути и способы обучения, и в качестве системы принципов, алгоритмов и регуляторов, применяемых в учебно-воспитательном процессе, и в качестве реального образовательного процесса.

Различают три уровня педагогических технологий: общепедагогический, частно-педагогический, локально-модульный.

Общепедагогическая технология характеризует целостный образовательный процесс в данном учебном заведении, регионе. В этом случае педагогическая технология отражает комплексную педагогическую систему: в нее включается совокупность целей, содержания, средств и методов управления, алгоритм деятельности субъектов и объектов процесса.

На частно-методическом (предметном) уровне педагогическая технология охватывает отдельные направления. Аспекты педагогической системы, соответствующие, например, частным методикам, т.е. совокупность методов и средств для реализации определенного содержания обучения и воспитания в рамках одного предмета, класса, учителя.

Локально-модульный уровень технологии относится к отдельным частям учебно-воспитательного процесса: технологии отдельных видов деятельности, технология формирования понятий, технология усвоения новых знаний, технология повторения и контроля материала, технология самостоятельной работы и др.

В программе развития начальной школы большое внимание уделяется внедрению и усовершенствованию следующих образовательных технологий:

- технология внутри классной дифференциации;
- технология дидактической игры.

Педагогическое мастерство учителя начальной школы состоит в том, чтобы отобрать нужное содержание, применить оптимальные методы и

средства обучения в соответствии с программой и поставленными педагогическими задачами. Процесс разработки конкретной педагогической технологии можно назвать процессом педагогического проектирования. Последовательность его шагов будет следующей:

- выбор содержания обучения, предусмотренного учебным планом и учебными программами;
- выбор приоритетных целей, на которые должен быть ориентирован преподаватель: какие личностные качества будут сформированы младших школьников в процессе преподавания проектируемой дисциплины;
- выбор технологии, ориентированной на совокупность целей или на одну приоритетную цель;
- разработка технологии обучения.

Педагогическое проектирование – это предварительная разработка основных деталей предстоящей деятельности учащихся и педагогов.

Педагогическое проектирование является функцией любого педагога, не менее значимой, чем организаторская, гностическая (поиск содержания, методов и средств взаимодействия с учащимися) или коммуникативная.

Педагогическое проектирование состоит в том, чтобы создавать предположительные варианты предстоящей деятельности и прогнозировать ее результаты.

Объектами педагогического проектирования могут быть:

- педагогические системы,
- педагогический процесс,
- педагогические ситуации.

Педагогический процесс для педагога есть главный объект проектирования.

Педагогический процесс представляет собой объединение в единое целое тех компонентов (факторов), которые способствуют развитию учащихся и педагогов в их непосредственном взаимодействии.

Педагогическая ситуация как объект проектирования всегда существует в рамках какого-либо педагогического процесса, а через него – в рамках определенной подсистемы.

Педагогическая ситуация – составная часть педагогического процесса, характеризующая его состояние в определенное время и в определенном пространстве.

Ситуации всегда конкретны, они создаются или возникают в процессе проведения урока, экзамена, экскурсии, и, как правило, разрешаются тут же. Проектирование педагогических ситуаций входит в проектирование самого процесса.

Проектирование педагогических систем, процессов или ситуаций – сложная многоступенчатая деятельность. Эта деятельность, кем бы она ни осуществлялась и какому объекту ни была бы посвящена, совершается как ряд последовательно следующих друг за другом этапов, приближая разработку предстоящей деятельности от общей идеи к точно описанным конкретным действиям. Выделяют три этапа (ступени) проектирования:

I этап – моделирование;

II этап – проектирование;

III этап – конструирование.

Педагогическое моделирование (создание модели) – это разработка целей (общей идеи) создания педагогических систем, процессов или ситуаций и основных путей их достижения.

Педагогическое проектирование (создание проекта) – дальнейшая разработка созданной модели и доведение ее до уровня практического использования.

Педагогическое конструирование (создание конструкта) – это дальнейшая детализация созданного проекта, приближающая его для использования в конкретных условиях реальными участниками воспитательных отношений.

Структура проекта включает:

- определение темы, цели, задач и актуальности проекта;
- научно-методическое обоснование проекта;
- ожидаемые результаты проекта;
- механизмы выполнения проекта; исполнители, взаимодействия между ними;
- программа выполнения работ по проекту (описание этапов, используемых методов и способов решения, планируемые сроки выполнения);
- финансирование проекта.

После ознакомления с теоретическими основами проектирования идет творческая работа.

Каждому столу дается педагогическая технология и методы обучения и время 10 минут на создание, согласно указанной технологии, проекта урока. Через 10 минут каждая группа должна представить творческий отчет.

Технологии:

- технология дидактической игры;
- технологии внутри классной дифференциации.

В начальной школе применяется, как правило, технология дидактической игры.

Технология дидактической игры.

Игра – самая свободная, естественная форма погружения человека в реальную или воображаемую действительность с целью ее изучения, проявления творчества, активности, самостоятельности, самореализации.

Дидактическая игра несет в себе функции:

- *психологические* – снимает напряжение и способствует эмоциональной разрядке;
- *психотерапевтические* – помогает ребенку изменить отношение к себе и другим, изменить способы общения;

– *дидактические* – способствует формирования у младших школьников соответствующих компетенций.

В игре ребенок чувствует себя в безопасности, комфортно ощущает психологическую свободу, необходимую для его развития.

Черты учебного процесса на основе дидактической игры (элементы и этапы).

В структуре учебного процесса на основе игры можно выделить четыре элемента-этапа.

1. Ориентация. Учитель представляет изучаемую тему, знакомит с основными представлениями, которые в ней используются. Далее он дает характеристику имитации и игровых правил, обзор общего хода игры.

2. Подготовка к проведению. Учитель излагает сценарий, останавливаясь на игровых задачах, правилах, ролях, игровых процедурах, правилах подсчета очков, примерном типе решений в ходе игры. После распределения ролей между участниками проводится пробный «прогон» игры в сокращенном виде.

3. Проведение игры как таковой. Учитель организует проведение самой игры, по ходу дела фиксируя следствия игровых действий (следит за подсчетом очков, характером принимаемых решений), разъясняет неясности и т.д.

4. Обсуждение игры. Учитель проводит обсуждение, в ходе которого дается описательный обзор-характеристика «событий» игры и их восприятия участниками, возникавших по ходу дела трудностей, идей, которые приходили в голову, и т.д., побуждает детей к анализу проведенной игры. Особое внимание при этом нередко уделяется сопоставлению имитации с соответствующей областью реального мира, установлению связи содержания игры с содержанием учебного курса или курсов. Одним из результатов обсуждения может быть и пересмотр игры, сбор предложений по внесению в нее поправок, изменений.

Рекомендации по использованию учебных игр. Игры и имитации предоставляют возможность обучаться на собственном опыте, а не выслушивая рассказ учителя. Грамотно подготовленная игра и имитация предполагает глубоко продуманные учебные цели, структуру, обеспечиваемую ведущим, высокий уровень включенности участников, анализ и обсуждение приобретенного опыта или полученной информации. Игры и имитации могут быть придуманы и разработаны самим ведущим или взяты из различных источников.

Участники. Младшие школьники обучаются опытным путем, глубоко вовлекаются в выполнение задания. Несмотря на то, что роль ведущего имеет большое значение в создании игровой ситуации, самообучение происходит посредством приобретаемого опыта.

Ход игры или имитация. Игры-имитации могут быть применены в ряде моментов учебного процесса. Принимая решение, что именно игра-имитация является подходящим методом обучения в конкретной ситуации, ведущий должен продумать, как представить ее, какова будет ее структура, как будут обсуждаться результаты. Несмотря на то, что в любой учебной игре-имитации присутствуют учебные цели и задачи, совсем не обязательно говорить о них участникам с самого начала.

Ведущему (учителю) следует заранее определить для себя степень своей откровенности с участниками и решить, насколько он посвятит их в свои планы. Письменные или устные инструкции должны быть ясными и простыми для понимания.

Перед началом игры ведущему нужно как следует познакомиться с ее правилами, подготовить все необходимое, распределить роли участников и принять решение об ее продолжительности.

Подведение итогов. Игра-имитация должна быть рассмотрена на двух уровнях – анализ самого процесса и обсуждение возможностей использования опыта в других ситуациях. Очень важно иметь в виду, что не все участники, пройдя через одну и ту же процедуру, оценят ее одинаково.

Далее в методической разработке приводятся высказывания о педагогической технологии.

В конце даются вопросы, ответы на которые дают представление о результативности проводимой работы.

Вопросы	1	2	3	4
1. Подбор учебников и методических пособий.				
2. Коррекция содержания образования.				
3. Умение поставить цель и работать над ее реализацией.				
4. Методика выставления оценок.				
5. Знание и отбор педагогических принципов.				
6. Организация изучения нового материала.				
7. Организация закрепления.				
8. Организация групповой деятельности.				
9. Организация корректной работы по предмету.				
10. Способы контроля знаний и умений.				
11. Работа с одаренными детьми.				
12. Умение составлять уровневые задания.				
13. Формирование общеучебных и специальных умений учащихся.				
14. Формирование способов интеллектуальной деятельности.				
15. Предметная компетентность.				
16. Стремление к самообразованию.				
17. Желание заниматься экспериментальной деятельностью.				
18. Умение организовывать учебную деятельность на уроке.				
19. Умение анализировать собственную деятельность.				

