

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
КЫРГЫЗСКОЙ РЕСПУБЛИКИ**

**КЫРГЫЗСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
им. Ж. БАЛАСАГЫНА**

На правах рукописи

УДК 37:378

КОЛБАЕВ КАНАТ БАЙБОЛДУЕВИЧ

**МОДЕЛЬ ИНСТИТУЦИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОЦЕНКИ
КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ И МЕТОДИКА ЕЕ РЕАЛИЗАЦИИ В
СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования

Диссертация

на соискание ученой степени

доктора педагогических наук

Бишкек – 2017

ОГЛАВЛЕНИЕ

ПЕРЕЧЕНЬ УСЛОВНЫХ ОБОЗНАЧЕНИЙ.....	4
ВВЕДЕНИЕ.....	5
ГЛАВА 1. ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНЫЕ И НАУЧНЫЕ ОСНОВЫ СОВРЕМЕННОГО СОСТОЯНИЯ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КЫРГЫЗСТАНА В КОНТЕКСТЕ ИНТЕГРАЦИИ В МИРОВОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО	
1.1. Становление и развитие системы высшего профессионального образования Кыргызстана.....	17
1.2. Интеграция высшего профессионального образования в мировое образовательное пространство.....	32
1.3. Психолого-педагогические основы интеграции образования.....	49
ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ	61
ГЛАВА 2. КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ СИСТЕМЫ МЕНЕДЖМЕНТА КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ И АККРЕДИТАЦИЯ ВУЗОВ	
2.1. Современные модели и система менеджмента качества образования в зарубежных вузах	63
2.2. Проблемы качества высшего образования, его структурные составляющие.....	70
2.3. Система оценки качества образования и аккредитация вузов.....	81
2.4. Методология педагогического моделирования и проектирования качества образования.....	92
ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ.....	102

ГЛАВА 3. МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ МОДЕЛИРОВАНИЯ ИНСТИТУЦИОНАЛЬНОЙ (ВНУТРИВУЗОВСКОЙ) СИСТЕМЫ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

3.1. КНУ в контексте мирового образовательного пространства.....	105
3.2. Моделирование процессов профессионального обучения в ИИМОП КНУ.....	117
3.3. Модель и содержание институциональной системы оценки качества высшего образования (ИСОК ВО) КНУ.....	128
ВЫВОДЫ ПО ТРЕТЬЕЙ ГЛАВЕ.....	153

ГЛАВА 4. РЕАЛИЗАЦИЯ МОДЕЛИ ИСОК ВО В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

4.1. Реализация модели ИСОК ВО в ИИМОП КНУ.....	155
4.2. Содержание и результаты педагогического эксперимента по реализации модели ИСОК ВО в структурных подразделениях КНУ	198
4.3. Опыт использования модели ИСОК ВО в условиях перехода КНУ на 2-х уровневую структуру обучения с компетентностным подходом.....	237
ВЫВОДЫ ПО ЧЕТВЕРТОЙ ГЛАВЕ.....	269
ОБЩЕЕ ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	271
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	276

ПРИЛОЖЕНИЕ

ПЕРЕЧЕНЬ УСЛОВНЫХ ОБОЗНАЧЕНИЙ

EFQM – модель Европейского фонда по менеджменту качества

ISO – модель системы менеджмента качества по международному стандарту

TQM – модель Всеобщего управления качеством по циклу Деминга или цикла РДСА – планирование (plan), действие (Do), контроль (check), анализ и выводы (Act).

АККОРК – агентство по общественному контролю качества образования и развития карьеры России.

РГУПС – система обеспечения качества подготовки специалистов в Российском государственном университете путей сообщения.

ГОС ВПО КР – государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования Кыргызской Республики.

ИСОК ВО – модель институциональной (внутривузовской) системы оценки качества высшего образования.

ЮНЕСКО – специализированное учреждение ООН по образованию и культуре.

TACIS (The Technical Assistance to CIS) – Европейская программа технической помощи СНГ

TEMPUS – Программа Комиссии Европейского Сообщества.

ИИМОП – Институт интеграции международных образовательных программ КНУ.

ИУиБ – Институт управления и бизнеса КНУ.

ИЦППК – Институт целевой подготовки педагогических кадров КНУ.

ЮИ – Юридический институт КНУ.

ИЭиФ – Институт экономики финансов КНУ.

ИСГН – Институт социально-гуманитарных наук.

КЕФ – Кыргызско-европейский факультет ИИМОП КНУ.

ФМО – Факультет международных отношений ИИМОП КНУ.

ОРТ – Общереспубликанское тестирование.

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы диссертации. Актуальность диссертационного исследования обусловлена глобализацией, в соответствии с которой в мировом образовательном пространстве на рубеже XX и XXI веков стали проявляться контуры нового политического, социального и экономического и информационно-коммуникационного развития. Одним из важных тенденций развития современного высшего профессионального образования являются интеграционные процессы в сфере образования, которые выступают ретрансляторами культурного, научного и образовательного наследия на планетарном уровне.

Наглядным примером формирования мирового образовательного пространства и интеграции системы профессионального образования Кыргызстана являются открытие новых университетов, созданных на межгосударственном уровне совместно с США, Россией, Турцией и другими странами.

В Кыргызском Национальном университете им. Ж. Баласагына, начиная с 1993 года, впервые в среднеазиатском регионе стали создаваться Кыргызско-Американский и Кыргызско-Европейский факультеты, Японский центр, кафедра «ЮНЕСКО» и другие научно-образовательные структуры, которые являются ярким примером интеграционных процессов в сфере образования. Они осуществляют высшее образование по американским и европейским моделям образования, основанных на принципах Болонского процесса, одним из основополагающих приоритетов которого является обеспечение и гарантия качества образования. Следовательно, одним из обязательных условий интеграции вузов Кыргызской Республики в мировое образовательное пространство является достижение качества высшего образования, которое зависит от разработки институциональной системы оценки качества и их реализации в системе высшего образования.

В этой связи возникает необходимость определения новых научно-теоретических подходов исследования интеграционных процессов, разработки

теории и методологии институциональной системы оценки качества высшего образования и методики ее реализации в сфере высшего профессионального образования, которые рассматриваются как важные научно-педагогические условия повышения качества подготовки кадров новой формации.

Изучением проблем интеграции и качества образования занимались многие ученые-педагоги А.Е. Абылкасымова [2], Е.В. Бондаревская [25], Б.С. Гершунский [36], А.Я. Данилюк [49], И.Д. Зверев [60], Ж. Кулекеев [104], А.Н. Леонтьев [110], С.И. Плаксий [138], М.М. Поташник [140], А.П. Сейтешев [152], Р.М. Салина [148], А.И. Субетто [162], В.Д. Шадриков [191], Н.К. Чапаев [187] и др.

Большой вклад в науку об оценке и управлении качеством внесли ученые из дальнего зарубежья: W. Deming [199], M.F. Hegazi [201], K.R. Mckinnon [203] и др.

Проблемам контроля и отдельным аспектам оценивания качества высшего образования на разных этапах развития системы профессионального образования посвящены труды С.И. Архангельского [9], В.А. Болотова [24], Н.В. Бордовской [26], В. Васильева [30], Г.Р. Келса [72], Э.М. Короткова [100], Л.Д. Масловой [120], В.С. Соболева [157] и др.

Вопросы педагогической квалиметрии при измерении качества образования исследовались С.И. Григорьевым [41], С.К. Калдыбаевым [69], Н. А. Кулеминым [103], Н. А. Селезневой [153], А.И. Субетто [163] и др.

Моделированию педагогических систем, в том числе систем оценки и обеспечения качества образования посвятили свои работы В.М. Ананишнев [8], А.Н. Дахин [50], Н.В. Исмаилова [67], И.Г. Карелина [71], А.А. Сергеев [155], Е.А. Солодова [160], А.В.Томильцев [176], В.А. Ясвин [197] и др.

Мониторинг как инструмент и как внутреннюю часть системы оценки качества образования изучали З.А. Атамурадова [12], В.И. Звонников [61], В.П. Панасюк [137], В.М. Полонский [139], Е.О. Степанова [161], С.Е. Шишов [192], М.Ю. Чандра [186], Л.А. Чурина [189] и др.

Общие педагогические аспекты модернизации образования в Кыргызстане освещены в научных трудах А. Алимбекова [6], Н.А. Асиповой [11], И.Б. Бекбоева [18], Д. Бабаева [14], Н.К. Дюшеевой [55], Н.И. Ишекеева [224], А.Т. Калдыбаевой [68], Т.В. Панковой [136], А.С. Раимкуловой [146], Р.Н. Токсонбаева [168], М.Ж. Чорова [188] и др.

Ранние этапы развития интеграционных процессов в виде «межпредметных связей» рассматривались в трудах Э.М. Мамбетакунова [114], А.В. Усовой [183] и др. Проектирование образовательного стандарта на кредитно-компетентностной основе отражено в исследованиях К.Д. Добаева [53].

Интеграция и демократизация образовательной системы Кыргызстана в переходный период исследовались И.С. Болджуровой [23], Ж. Каниметовым [70], В.Л. Кимом [73], А. Мамытовым [116], А.К. Наркозиевым [131], Г.Д. Панковой [137] и др.

Социально-педагогические аспекты вузовской педагогики в контексте современных тенденций и компетентностного подхода в системе высшего образования Кыргызстана нашли свое отражение в трудах Н.А. Асиповой [10, 11].

В соответствии с компетентностной парадигмой образования и требованиями ГОС ВПО КР 3-го поколения, о высоком качестве образования можно говорить только при условии, если у выпускников наряду со специальными знаниями, умениями и навыками развиваются и социально-значимые качества, благодаря которым они могут успешно интегрироваться в широкую социальную и профессиональную среду. В связи с этим, к числу главных резервов повышения качества подготовки кадров новой формации в условиях интеграции в мировое образовательное пространство мы относим систему регулярных институциональных мероприятий по определению качества профессионального образования, развитие у студентов мотивации к учебно-профессиональной деятельности, совершенствование менеджмента и навыков само менеджмента у учебно-вспомогательного персонала,

включающего в себя комплектование студенческого контингента с учетом наличия предрасположенности к соответствующей профессии. При этом полагаем, что совершенствование лишь форм и методов обучения в учебном процессе вуза не может быть достаточно эффективным, если за пределами рассмотрения остаются система мотивов учебно-профессиональной деятельности, эмоционально-волевая сфера личности, её творческое мышление и профессиональное самоопределение.

Анализ литературных источников и современного состояния высшего профессионального образования в Кыргызстане показал, что на сегодня существует ряд объективных противоречий, от научно-обоснованного решения которых зависит повышение качества высшего образования. Среди них можно выделить **противоречия между:**

- необходимостью интеграции университетов Кыргызской Республики в мировое образовательное пространство, вызванной, в том числе обязательствами в рамках Болонского процесса, и преобладанием традиционных подходов к организации учебного процесса;

- переходом вузов Кыргызстана на двухуровневую структуру образования с кредитной системой оценки знаний студентов и отсутствием их теоретико-методологического обеспечения;

- возрастающими требованиями к качеству высшего образования и отсутствием научно-обоснованной институциональной модели оценки качества образования в вузах Кыргызстана;

- необходимостью реализации компетентностной модели подготовки бакалавров и недостаточной разработанностью адекватных методов, принципов и критериев оценивания качества и уровня сформированности как отдельных элементов компетенций, так и их комплексов;

- необходимостью интеграции вузов Кыргызстана в мировое образовательное пространство и отсутствием соответствующих инструментариев для независимой аккредитации вузов;

– необходимостью формирования внутривузовской системы качества высшего образования и не разработанностью критериев институциональной оценки качества высшего образования (ИСОК ВО).

Указанные противоречия свидетельствуют о наличии проблемы, суть которой состоит в теоретическом плане – обосновании научно-теоретических подходов интеграции вузов Кыргызской Республики в мировое образовательное пространство, в практическом плане – разработка менеджмента интеграции образования и соответствующих механизмов, критериев институциональной системы оценки качества образования и их реализации в вузе.

Актуальность и недостаточная разработанность выявленной проблемы обусловила выбор темы диссертации **«Модель институциональной системы оценки качества образования и методика ее реализации в системе высшего профессионального образования»**.

Связь темы диссертации с крупными научными программами. Настоящая диссертационная работа выполнена в рамках исследований, проводимых КНУ им. Ж. Баласагына и Министерством образования и науки КР.

Цель работы состоит в определении теории и методологии создания и реализации модели институциональной системы оценки качества высшего образования (ИСОК ВО) как механизма повышения качества подготовки специалистов в условиях интеграции вузов в мировое образовательное пространство.

Объект исследования: образовательный процесс в высшей профессиональной школе в условиях интеграции вузов в мировое образовательное пространство.

Предмет исследования: институциональная система оценки качества высшего образования как механизма управления качеством подготовки специалистов в условиях интеграции вузов в мировое образовательное пространство.

Задачи исследования:

1. Определить историко-культурные аспекты становления и развития высшего образования в Кыргызстане, в контексте интеграции в мировое образовательное пространство.

2. Раскрыть теоретические основы и механизмы интеграции вузов Кыргызской Республики в мировое образовательное пространство, как фактора повышения качества.

3. Раскрыть методологические основы институциональной системы оценки качества высшего образования в условиях интеграции вузов в мировое образовательное пространство.

4. Создать модель институциональной системы оценки качества образования в условиях университетского образования Кыргызстана и определить адекватные критерии качества и технологии её формирования.

5. Определить пути реализации модели ИСОК ВО в системе высшего профессионального образования и установить её свойства, возможности и влияние на качество подготовки специалистов (на примере структурных подразделений КНУ).

6. Определить эффективность модели ИСОК ВО в условиях педагогического эксперимента и разработать практические рекомендации по её реализации.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

– на основе историко-педагогического анализа установлено, что высшее образование в Кыргызстане в целом эволюционирует и функционирует в контексте университетизации и интеграции в мировое образовательное пространство в условиях недостаточно разработанного методологического обеспечения институциональной системы оценки качества образования;

– на основе анализа современного состояния проблемы исследования, раскрыта сущность и механизмы интеграции в мировое образовательное пространство и с учетом данного обстоятельства определены структурные элементы институциональной системы оценки качества образования;

– с учетом достижений современных социально-гуманитарных наук раскрыты психолого-педагогические и методологические основы методологии менеджмента институциональной системы оценки качества образования и комплекс мониторинга уровня компетенций и компетентности студентов с диагностическим инструментарием в виде четырёхблочного теста;

– с использованием теории моделирования, создана модель институциональной системы оценки качества образования в условиях университетского образования Кыргызстана, определены адекватные критерии качества и пути её формирования.

– впервые разработан и предложен общепедагогический подход к совершенствованию институциональной системы оценки качества высшего образования с учетом требований ГОС ВПО третьего поколения Кыргызской Республики и опыта Европейских университетов, в основе которого лежат конструктивные технологии проектирования и реализации модели ИСОК ВО;

– определена эффективность модели ИСОК ВО и разработаны научно-обоснованные рекомендации многофункциональной модели ИСОК ВО, ядром которой является система критериев, подкритериев и уровней компетенций, отвечающих профессиональным потребностям личности, работодателя и государства к качеству подготовки кадров.

Теоретическая значимость исследования заключается в теоретико-методологическом, историко-культурном, психолого-педагогическом обосновании модели институциональной системы оценки качества образования в условиях интеграции вузов в мировое образовательное пространство; критериев и уровней совершенства; в определении содержания и структуры диагностического обеспечения комплексного мониторинга уровня компетенций студентов; технологии независимого бесконтактного с преподавателем контроля достижений студентов с использованием четырёхблочного компьютерного и бланочного тестирования.

Результаты проведенного исследования расширяют существующие научно-теоретические представления в области оценивания качества

современного профессионального образования, что, может служить ориентиром для дальнейших исследований по проблемам не только оценки, но обеспечения и менеджмента качества высшего профессионального образования в условиях интеграции вузов в мировое образовательное пространство.

Практическая значимость исследования определяется тем, что созданная модель ИСОК ВО позволяет своевременно получать всем заинтересованным субъектам реальную информацию о качестве профессиональной подготовки кадров, сопоставимую с требованиями мирового образовательного пространства и ГОС ВПО КР 3-го поколения, и своевременно устранять негативные факторы. Она удобна для широкого использования: в процессе осуществления комплексного мониторинга уровня компетентности студентов; при внутривузовском контроле (самооценке) качества образования; при установлении рейтинга структурных подразделений вуза и вузов в целом; при оценке качества обучения и достижений в образовательной деятельности вузов независимыми экспертами при аккредитации вузов.

Научные выводы и предложенные практические рекомендации могут быть использованы в образовательном процессе любого вуза с целью совершенствования оценивания качества образования, а также при подготовке специалистов для контрольно-надзорной деятельности с использованием изданных с участием автора: учебно-методических пособий «Институциональная модель менеджмента качества образования» [128] и «Интеграционно-дидактические аспекты высшего образования в условиях всемирной глобализации» [102], а также учебного пособия с грифом МОиН КР «Повышение качества образования через диагностику» [65].

Основные положения диссертации, выносимые на защиту:

1. Выявленные на основе историко-педагогического анализа тенденции и особенности становления высшего образования в Кыргызской Республике позволяют констатировать, что данная сфера в настоящее время находится на стадии эволюции и функционирует в контексте университетизации и

интеграции в мировое образовательное пространство в рамках Болонского процесса.

Одним из важнейших приоритетов развития вузов является обеспечение и гарантия качества образования. Данное обстоятельство требует исследования и разработки методологического обеспечения системы оценки качества образования, в том числе институциональной её составляющей.

2. Интеграция вузов в мировое образовательное пространство требует создания специальной модели институциональной системы оценки качества высшего образования, которая должна предшествовать определению критериев на основе таких методологических подходов, как интегративный, системный, компетентностный и процессуально-деятельностный, личностно-ориентированный, с опорой на дидактические принципы научности, целостности, непрерывности, диагностико-прогностической направленности и должна сопровождаться с соответствующим диагностическим обеспечением мониторинга уровня компетентности.

3. Для успешного решения проблемы интеграции вузов в мировое образовательное пространство на практическом уровне требуется использование таких механизмов, как координирование, комбинирование, переплетение, стержнезация и комплексобразование, которые должны быть адекватны нижеследующим основным элементам современного мирового образовательного пространства: Европейской системы пере зачётов и аккумуляции кредитов (ECTS), модульно-рейтинговой технологии, ИКТ, компетентностной модели выпускников, комплексного мониторинга элементов компетентности студентов, а также открытых, прозрачных систем оценки качества образования.

4. Созданная на основе определённых нами критериев и технологии модель ИСОК ВО относится к процессуальному аспекту систем высшего образования и включает оригинальную систему оценки его качества, состоящая из 8 критериев и 37 подкритериев. Основное отличие модели ИСОК ВО от других моделей систем оценки качества образования состоит в наличии

в её структуре 3 критериев, которые на данный момент не имеют точных аналогов. Среди особенностей этих критериев является учёт специфики требований ГОС ВПО КР 3-го поколения и современных мировых интеграционных процессов, что значительно расширяет практические возможности ИСОК ВО, в том числе при оценке уровня компетентности студентов на основе комплексного диагностирования посредством четырёхблочного компьютерного и бланочного тестирования.

5. Реализация модели ИСОК ВО в процессе контроля качества деятельности структурных подразделениях КНУ им. Ж. Баласагына показала её непротиворечивость основным положениям Болонского процесса и нормативно-правовым документам в сфере образования КР, многофункциональность, многокомпонентность, открытость при взаимодействии с внешней средой. Она проста и удобна в применении, способствует состязательности в учебном процессе на основе системы рейтинга, совершенствованию образовательных программ и систем на основе своевременного установления слабых сторон и их корректировки, помогает определять индивидуальную траекторию саморазвития каждому студенту и с успехом может быть использована в процессе аккредитации как в институциональном, так и специализированном форматах.

6. Результаты педагогических экспериментов и рекомендации, в том числе при широкомасштабной реализации модели ИСОК ВО в учебном процессе структурных подразделений КНУ, перешедших с 2012 года на двухуровневую подготовку кадров с высшим образованием с использованием кредитной системы и компетентностного подхода, показали её позитивное влияние модели как на уровень развития компетентности студентов – одного из основных элементов мирового образовательного пространства, так и на качество образования в каждом из структурных подразделений и в университете в целом.

Личный вклад соискателя состоит: в создании модели институциональной системы оценки качества высшего образования с учетом

интеграции в мировое образовательное пространство; в разработке технологии проектирования модели ИСОКО ВО, включающей в себя дидактическое обеспечение комплексного диагностирования элементов профессиональных компетенций, в определении путей независимого бесконтактного контроля достижений студентов; в разработке четырёхблочного компьютерного или анонимного бланочного тестирования.

Предлагаемая автором ИСОК ВО рассматривается не только как современная форма определения качества образования, но и как дидактическое средство повышения качества подготовки специалистов и как инструментарий для аккредитации образовательных программ обучения.

Результаты внедрения ИСОК ВО опубликованы в личных и в совместных работах автора, где он был или инициатором, или активным исполнителем выполняемых исследований.

Отдельные результаты научных исследований автора уже использовались при обучении студентов в Баткенском госуниверситете, в ИЦПС КНУ им. Ж. Баласагына и Кыргызской юридической академии.

Апробация результатов исследований. Материалы диссертации докладывались и обсуждались на Международных и Республиканских конференциях и семинарах: «Информационно-компьютерные технологии в образовании и науке» (г. Киев: Киевский госуниверситет им. Т.Г. Шевченко, июнь, 2002); «Методологические проблемы современной педагогической науки» (г. Кокшетау: Кустанайский университет, март 2003); «Бизнес и образование: вектор развития» (г. Алматы: МАБ, апрель 2003); «Единое образовательное пространство XXI века» (г. Бишкек, КРСУ, октябрь 2003); «2200-летие Кыргызской государственности и 125-летие г. Бишкек» (Бишкек, КГУСТА, ноябрь 2003); «Технология обучения естественно-математическим дисциплинам и информатике в целях формирования современного специалиста» (г. Бишкек, ИЦПС КНУ, 2003); «Модернизация содержания и технологии обучения в средней и профессиональной школе» (г. Бишкек, КНУ, июнь, 2004); «Наука и инновационные образовательные технологии в вузе» (г.

Бишкек, ИИМОП, июнь 2006); «Повышение качества образования и научных исследований в вузе: опыт и проблемы» (г. Бишкек, июнь 2008); «Курс на обновление страны: интеграция образования и науки» (г. Бишкек, ИИМОП, октябрь 2009); Международный научно-образовательный конгресс «Наука будущего» (г. Алматы, КНУ им. Аль-Фараби, октябрь 2010); Межреспубликанское совещание по проекту EdNet «Модель менеджмента качества-EFQM» (Бишкек, БФЭА, 2011); Семинар по проекту ТЕМПУС «Менеджмент в образовании» (г. Лаукиля, Италия, декабрь 2011); Семинар по международным связям по проекту МАНЕКО (г. Вильнюс, Вильнюсский госуниверситет, февраль 2012); (международный форум «Евразийский образовательный диалог» (г. Ярославль, РФ, апрель 2013); международная научно-практическая конференция «СИТ-2015» (г. Москва, МФЮА, декабрь 2015).

Полнота отражения результатов диссертации в публикациях. Основные научные результаты исследования отражены в 2 монографиях, 3 учебных, учебно-методических пособиях и 41 статье, в числе которых 7 статей размещены в изданиях, зарегистрированных в РИНЦ, остальные – в периодических изданиях, рекомендованных ВАК КР и сборниках материалов международных, республиканских научно-практических конференций, в том числе по проблемам совершенствования оценки качества образования в условиях интеграции вузов в мировое образовательное пространство.

Структура и объем диссертации обусловлены логикой и последовательностью решения задач исследования. Диссертация состоит из введения, четырех глав с выводами, заключения, списка использованной литературы, состоящего из 255 наименований и приложений. Общий объем диссертации – 302 страниц, таблиц – 28, рисунков – 69.

ГЛАВА 1. ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНЫЕ И НАУЧНЫЕ ОСНОВЫ СОВРЕМЕННОГО СОСТОЯНИЯ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КЫРГЫЗСТАНА В КОНТЕКСТЕ ИНТЕГРАЦИИ В МИРОВОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО

1.1. Становление и развитие системы высшего профессионального образования Кыргызстана

Важной тенденцией развития современного высшего профессионального образования Кыргызстана является интеграция в мировое образовательное пространство, в том числе в единое Европейское пространство посредством присоединения к Болонскому процессу, одним из основополагающих приоритетов которого, является качество образования.

Следовательно, обязательным условием интеграции вузов Кыргызской Республики в мировое образовательное пространство становится достижение требуемого качества высшего образования. В этой связи возникает необходимость определения новых научно-теоретических подходов исследования интеграционных процессов в современной системе высшего образования, где они рассматриваются одним из основных факторов повышения качества подготовки кадров.

Правильный выбор этих подходов, на наш взгляд, возможен на основе историко-педагогического анализа развития самой системы высшего профессионального образования страны, так как многие ученые, в том числе представители Центра качества образования (ЦКО) «Академии социального управления» (АСОУ) остановились на определении «качества образования как интегральной характеристики системы образования, отражающей соответствие ресурсного обеспечения образовательного процесса, образовательных результатов нормативным требованиям, социальным и личностным ожиданиям».

Система высшего профессионального образования Кыргызской республики молода по сравнению с Европейскими странами, она зародилась в конце первой трети прошлого столетия и выросла на традициях российской, советской высшей школы и знаниевой парадигме образования.

Большую роль в становлении и развитии высших профессиональных учебных заведений в Кыргызстане сыграл Среднеазиатский госуниверситет, который в 1920 году был открыт в г. Ташкенте на основании декрета, подписанного В.И. Лениным [33].

13 января 1932 года тогдашнее правительство Киргизии приняло постановление об открытии в г. Фрунзе педагогического института им. М.В. Фрунзе. С 3 октября этого же года 150 студентов начали обучение в первом в республике высшем учебном заведении [165].

Основной задачей вуза была подготовка педагогических кадров. В 1951 году этот институт был преобразован в Кыргызский государственный университет и несколько десятилетий он динамично развивался как учебное заведение, дающее универсальные знания. Рос контингент студентов, увеличивался набор специальностей. К началу 90-х годов это был единственный университет в Кыргызстане, который осуществлял к тому времени подготовку по 26 специальностям с контингентом 8708 студентов [66; 165; 175].

Оказалось, что Киргизский государственный педагогический институт-первенец среди вузов Советской Киргизии стал научно-педагогической и материально-технической базой для организации Киргизского государственного университета (1951 г.), а через него – Киргизского женского педагогического института им. В.В. Маяковского (1952 г.), Фрунзенского политехнического института (1954 г.), Киргизского государственного института физической культуры (1955 г.) [171].

В Кыргызстане университетское образование начинается с 1951 года, с того момента, когда Совет Министров СССР 24 мая 1951 г. принимает постановление, подписанное И.В. Сталиным «Организовать в 1951 году в г.

Фрунзе на базе Киргизского педагогического института Киргизский государственный университет в составе следующих факультетов: исторический, филологический, физико-математический, геолого-географический, биолого-почвенный с непосредственным подчинением университета Министерству высшего образования СССР» [165, 171]. КГУ оставался единственным университетом в стране свыше сорока лет.

В 90-е годы прошлого века образовательная система высшей школы подверглась модернизации, был провозглашен курс на реформирование структуры, содержания и условий функционирования высшего профессионального образования и на протяжении более двадцати лет высшее образование эволюционировало в рамках действия закона «Об образовании» Кыргызской Республики в редакции (1992, 2003, 2007 гг.) и реализации ГОС ВПО КР трёх поколений.

Несмотря на то, что ГОС ВПО как первого, так и второго поколений значительно расширили академическую свободу вузов в формировании образовательных программ, они в полной мере не изменили культуру проектирования содержания высшего образования, так как сохранили ориентацию на информационно-знаниевую модель высшего профессионального образования, в которой основной акцент делается на формирование дидактических единиц, перечня дисциплин, их объемов и содержания, а не на требования к уровню освоения учебного материала и развития личности обучающихся. Эта проблема была решена уже ГОС ВПО КР 3-го поколения, нацеливающего вузы на конечный результат в виде компетентностей.

Реализация интеграционных процессов и изменения в ГОСТ стандартах образования, соответственно, расширяли объём и составляющие компоненты понятия «качество образования», а также разработку новых подходов к достижению и оцениванию уровня качества.

Характерно то, что вузы в сложных условиях перестройки старались не только «выжить», но повышать уровень качества образования. Начавшаяся

университетизация, как и интеграция, свидетельствовали о стремлении вузов любыми путями повысить качество образования. К примеру, присвоение статуса университета уже обязывало вуз ко многому, включая повышение качества выпускников.

В соответствии с намеченным курсом началась интеграция и университетизация высшей школы Кыргызстана, что наглядно прослеживается в *таблице 1.1.*

Таблица 1.1. – Исторический аспект университетизации в высшей школе Кыргызстана

№	Годы	Название базового учебного заведения	Название университета	Город
1.	1992	Бишкекский политехнический институт (ранее ФПИ)	Кыргызский государственный технический университет им. И. Раззакова	Бишкек
2.		Ошский педагогический институт	Ошский государственный университет	Ош
3.		Иссык-Кульский пединститут	Иссык-Кульский государственный университет им. К.Тыныстанова	Каракол
4.	1993	Нет	Кыргызско-Российский славянский университет	Бишкек
5.		Нет	Международный университет Кыргызстана	Бишкек
6.		Нет	Жалал-Абадский государственный университет	Жалал-Абад
7.	1994	Кыргызский женский педагогический институт	Кыргызский государственный педагогический университет им. И. Арабаева	Бишкек
8.	1995	Нет	Кыргызско-Турецкий университет «Манас»	Бишкек
9.	1996	Ошский технологический колледж	Ошский технологический университет	Ош
10..		Нет	Нарынский государственный университет им. С. Нааматова	Нарын
11.	1997	Кыргызско-Американский факультет КНУ им. Ж.	Американский университет в Кыргызстане (АУК)	Бишкек

		Баласагына		
12.		Нет	Кыргызско-Узбекский университет	Ош
13.	1998	Нет	Международный университет «Ататюрк-Алатоо» (ныне международный университет Алатоо) – частное образовательное учреждение	Бишкек
14.		Кыргызский архитектурно-строительный институт	Кыргызский государственный университет строительства, транспорта и архитектуры им. Н. Исанова	Бишкек
15.		Нет	Кыргызско-Кувейтский университет – негосударственное светское образовательное учреждение (ныне Восточный университет Кашгари-Барскани)	Бишкек
16.	2000	Нет	Таласский государственный университет	Талас
17.	2002	Американский университет в Кыргызстане	Американский университет в Центральной Азии	Бишкек
18.		Кыргызская аграрная академия	Кыргызский аграрный университет им. К.И. Скрябина	Бишкек
19.	2004	Кыргызский государственный педагогический университет им. И. Арабаева	Кыргызский государственный университет им. И. Арабаева	Бишкек
20.	2012	Нет	Кыргызско-Казахский университет	Бишкек

В *таблице 1.1.* представлен далеко не полный перечень созданных вновь, преобразованных и переименованных университетов в Кыргызской Республике. В рамках нашего исследования были в основном выбраны только те, в образовательных системах которых нами была установлена реализация интеграционных процессов, повышающих качество образования. И даже с учетом этого с 1992 года по 1998 год появилось 16 университетов, то есть в стране ежегодно появлялось по 2 или 3 университета, интегрирующих зарубежные образовательные программы.

Из *таблицы 1.1.* также следует, что начатые в 90-е годы прошлого столетия процессы университетизации и интеграции в сфере высшего профессионального образования продолжают до настоящего времени. Это опосредованно свидетельствует о правильно выбранном векторе развития вузов ректорами того времени.

По мнению ученого Т.А. Абдрахманова «в переходный период первая плеяда ректоров вузов постсоветского Кыргызстана оказала неоценимую услугу. Именно благодаря им одним из первых стран СНГ было введено платное обучение, что позволило сохранить и динамично развивать вузовскую систему страны, а по некоторым экстенсивным выйти на мировой уровень» [1].

Международные эксперты того времени отмечали, что в Кыргызстане в конце 90-х годов прошлого столетия, уровень качества образования оказался выше, чем в Таджикистане и Узбекистане [4; 66]. Это оказалось возможным потому, что Кыргызстан, сохранив классическую модель обучения советского периода, сумел её обогатить зарубежными (АУЦА – американскими, КНУ – европейскими, КРСУ – российскими и т.д.) моделями и технологиями. На самом деле интеграция научно-педагогической (методической) базы преподавания вузов Кыргызстана с западными технологиями обучения дали существенный толчок процессу повышения качества образования, так как позволяли активно сотрудничать с международными проектами и программами; улучшать материально-техническую и методическую базу; укреплять финансовую независимость и т.д.

В начальный период суверенизации, когда шло обвальное падение экономики, рушились промышленность, сельское хозяйство, замерли стройки, государство по существу ушло из образования, началось кадровое оскудение этой сферы, инвестиционно-интеграционная политика в реформировании образовательной системы Кыргызстана позволила образованию достойно ответить на вызовы времени, высшее образование не разрушилось в те годы, а, как отмечают Т.А. Абдрахманов, И.С. Болджурова,

Н.В. Бредихин, В.Л. Ким, С.Ж.Токтомышев, выжило и реформировалось [1; 23; 29; 73; 174].

Так результаты переписи населения 1999 г. показали, что население Кыргызстана имеет достаточно высокий образовательный уровень: уровень грамотности взрослого населения составил 97%, а на каждую 1000 человек в возрасте 15 лет и старше высшее образование имеют 105 человек [249].

Если в 1958 году в 8 вузах обучались 15847 студентов, а в 1974/75 учебном году в 9 высших учебных заведениях Кыргызстана обучались по дневной форме – 49080 студентов, 29613 – по вечерней и 3990 – по заочной форме обучения. То в 2002/2003 учебном году в 46 вузах обучались уже 199000 человек, а в 2005/2006 учебном году в 49 вузах – 218300 человек [248].

Из работы Т.А. Абдрахманова следует, что значительно увеличился общепринятый показатель образованности населения – число студентов на 10 тысяч населения [1]. Если в 1958 г. этот показатель был равен 80 студентов, а в 1995 г. – 141, то в 2003 году он составлял свыше 400, а в 2009 году около 500, что является одним из высоких показателей в СНГ и даже в Европе.

В основу развития современных Кыргызских университетов периода суверенизации, как отмечают Ч.У. Адамкулова, И.С. Болджурова, В.Л. Ким, А.К. Наркозиев и др., были положены основные принципы модели университетов мирового образовательного пространства (США, Европы, Турции, России и др.) [3; 23; 73; 131]. Это говорит о том, что момента появления первых университетов периода суверенизации начала складываться уникальная многовекторная университетская система на интегративной основе, но многие черты и элементы мирового образовательного пространства не были развиты до уровня, требуемого мировым сообществом, так как вузы Кыргызской Республики не имели опыта использования признака автономности, продолжали находиться под влиянием государства, что не позволяло реализовать многие принципы автономии и академических свобод. К тому же, как видно уже из названия многих университетов, они интегрировали образовательные модели вузов стран из разных континентов, резко отличающиеся друг от друга (*см. табл. 1.1.*)

Говоря о многоуровневой структуре высшего образования, следует отметить, типичные две ее модели: англо-американскую и французскую [3; 66; 227; 236]. В соответствии с первой из них обучение ведется в течение 3-4-х лет и завершается присвоением академической степени бакалавра (США, Англия, Австралия, Япония, Индия, Израиль, Новая Зеландия).

Вторая модель широко реализуется во Франции, Австрии, Бельгии, Норвегии, Швейцарии и завершается выдачей диплома мэтриза (Франция) или лисанса (Бельгия). Для получения академической степени «магистра» или диплома углубленного изучения, необходимо обучаться еще 2 года после бакалавриата. На третьем цикле организуется обучение в докторантуре с подготовкой к защите диссертационной работы.

Многоуровневая структура высшего образования от одноуровневой выгодно отличается тем, что она предоставляет обучающимся возможность выхода на различных циклах процесса обучения с образовательными дипломами разного уровня.

В Кыргызстане многоуровневая система высшего образования, состоящая из пяти основных и взаимопирающихся уровней, по своей содержательной части сначала имела специфические особенности (бакалавр, магистр, дипломированный специалист, кандидат и доктор наук).

Каждый из университетов реализовывал эту систему по своему, внедряя в разной степени основные структурные элементы мирового образовательного пространства. Так, программа подготовки бакалавров по многоуровневой системе раньше других вузов страны, начала реализовываться в КНУ им. Ж. Баласагына (1993-1998 гг.) [23; 65; 74; 149; 171; 177]. Этот период по свидетельству авторов обозначен увеличением контингента обучающихся по внебюджетной (контрактной) модели обучения и значительными достижениями в освоении зарубежных инвестиций, использованием компьютерных технологий в образовательном процессе.

Наряду с этим в КНУ, впервые в Кыргызстане началась подготовка магистров по 22 образовательным направлениям в специально созданном в 1996

году Центре магистратуры, аспирантуры и национальных образовательных программ КНУ им. Ж.Баласагына [250]. А с 2000 года в соответствии с договорами и соглашениями с университетами Польши, Германии, Франции и США началась подготовка магистров по международным образовательным программам (в частности, по программе «Магистр делового администрирования – MBA») [73; 173]. На тот момент это был единственный в Кыргызской Республике Центр магистратуры, где обучались выпускники бакалавриата из разных университетов страны, желающие получить академическую степень магистра.

О правильном выборе вектора развития национального университета свидетельствует возможность получения выпускниками дипломов бакалавра и магистра двух стран (дипломов государственного образца КНУ им. Ж. Баласагына и Гренобльского университета) [3; 66].

Не менее успешно развивался в тот период Международный университет Кыргызстана, который на интегративной основе учредили Правительство Кыргызской Республики, Министерство образования и науки Кыргызской Республики, Министерство иностранных дел Кыргызской Республики, Национальная академия наук Кыргызской Республики и Государственный университет Сан-Франциско, который является государственным университетом со статусом международного высшего учебного заведения [131; 233].

МУК был первым в Центрально-Азиатском регионе, подписавшим Всемирную университетскую хартию, что означало признание высокого качества образования и повышения международной конкурентоспособности диплома МУК. Студент МУКа наряду с дипломом о высшем образовании государственного образца получает приложение (Diploma Supplement) к диплому, которое обеспечивает трудоустройство в Европейских странах и, следовательно, во всем мире. МУК подписал документы о вхождении в Европейскую Систему Трансформации Кредитов (ECTS) [131].

В КГУСТА им. Н. Исанова интеграционные процессы и современная многоуровневая подготовка реализовывались своеобразно на специально созданных интернациональных факультетах (Кыргызско-Германский, Кыргызско-Французский, Кыргызско-Арабский и Кыргызско-Индийский), а также в пяти образовательных центрах, функционирующих на базе международных проектов. Благодаря такому решению проблемы интеграции в мировое образовательное пространство, в 6 институтах, на 4 факультетах, 48 кафедрах КГУСТА обучается более 12 тысяч студентов по 64 специальностям и профилям по 18 образовательным направлениям [251].

Успешно функционирует Кыргызско-Российский славянский университет им. Б.Н. Ельцина (КРСУ), организованный в соответствии Указом Президента Кыргызской Республики от 28.09.92 г. [245], Постановлением Правительства Российской Федерации от 23.02.94 г. (приказ Госкомвуза РФ и МОиН КР от 19.04.1994 г.). В этом университете интегрируется Российская система образования, включающая, в свою очередь, элементы Европейского образовательного пространства.

Реализация интеграционных процессов позволила КРСУ за 23-летнюю историю стать одним из ведущих вузов страны, где функционируют 53 кафедры, семь факультетов на которых обучаются около 7 тысяч студентов. Обучение в КРСУ осуществляется по 37 специальностям и 4 направлениям, по каждому из которых выпускники получают 2 диплома государственного образца (Кыргызстана и России).

На основе интеграции систем высшего образования Кыргызстана и Турции сложилась оригинальная система подготовки кадров с высшим профессиональным образованием в Кыргызско-Турецком университете «Манас» [231]. Университет является юридическим лицом, имеющим также как и университеты Турции, научную автономию. Обучение в Университете является бесплатным, помимо этого студентам выдается стипендия, а также лучшим студентам выдается отдельная стипендия за академическую успеваемость. Это является одним из стимулов повышения мотивации

студентов к обучению и повышения качества образования. Университет обеспечивает студентов учебными пособиями и высоко технически оснащенными аудиториями. Языками обучения в университете являются кыргызский и турецкий языки. Кроме того в соответствии с учебными планами образовательных направлений преподаются английский и русский языки.

В набравшем первых студентов в 1997/98 учебном году в Кыргызско-Турецком университете «Манас» уже к 2011-2012 учебному году на девяти факультетах, в четырёх высших школах, в одной профессиональной школе университета обучалось уже 3809 студентов бакалавриата, а в двух институтах продолжали обучение 196 магистрантов и аспирантов [231].

Анализ литературных источников свидетельствует, что интеграционные процессы способствовали более эффективному развитию образовательных систем других университетов КР: Иссык-Кульского университета им. К. Тыныстанова, Кыргызского аграрного университета им. К.И. Скрябина, Ошского технологического университета, Ошского государственного университета и др.

Из перечисленного следует, что до 2012 года каждый вуз начинал продвижение в мировое образовательное пространство своим путём. При отсутствии единого подхода к срокам обучения, к организации учебного процесса в целом и к системе контроля качества образования, в частности, начиная со шкалы баллов при оценке достижений студентов (в одних вузах 20-балльная, в других 100-балльная, в третьих традиционная 4-х балльная) и т.д. Одни вузы внедряли Американскую систему кредит-часов, другие – Европейскую систему кредитов и т.д. Всё это препятствовало мобильности студентов, в то время как она является одним из принципов создания единого мирового образовательного пространства.

В связи с этим с течением времени всё чаще поднимался вопрос о выборе всеми вузами одного направления в образовательной интеграции.

Об интересе к интеграции и унификации образования в Кыргызстане, в том числе к вхождению в Европейское образовательное пространство

посредством присоединения к Болонскому процессу свидетельствует большое количество конференций, семинаров и других мероприятий, проведенных в конце XX и начале XXI века в нашем регионе:

1. Семинар ректоров Центрально-Азиатских вузов «Проблемы интеграции вузов Центральной Азии в мировое образовательное пространство». – Бишкек, 1997 г. [143].

2. Международная научно-практическая конференция «Интеграция высшего образования в Болонский процесс: «проблемы университетского менеджмента». – Бишкек, 2003 г. [63].

3. Международная научная конференция «Модернизация высшей школы в переходный период: состояние перспективы». – Бишкек, 2002 г. [68].

4. Международный семинар «Актуальные проблемы образования». – Кокшетау, 2003 г. [5].

5. Международная конференция «Проблемы науки и образования в условиях глобализации». Бишкек, 2008 г. [142]

6. Республиканский семинар по реформированию педагогического образования при поддержке «Образовательная реформа Фонда Сорос Кыргызстан». – Бишкек, 2009 г. [121]

7. Конференция «Международной экспертной группы в области академических рейтингов (IREG-4) «Международные и национальные академические рейтинги: сходства и различия». – Астана, 2009 г. [122]

8. Международная конференция «Модернизация внутренней и внешней систем гарантии качества высшего образования в Центральной Азии». – Бишкек, 2009 г. [125]

9. Международный конгресс «наука будущего». – Алматы, 2010 г. [86] и др.

Наиболее обсуждаемые вопросы, по которым велась научная полемика на конференциях и в публикациях, посвященных Болонскому процессу [18, 34, 44, 52, 68, 75, 89, 116, 221 и др.] оказались:

– переход на многоуровневую систему образования. (вузы хотели получить четкое представление об условиях реализации многоуровневой модели подготовки и получить ответы на вопросы: могут ли магистры быть не только теоретиками, но и практиками? какова процедура получения лицензий? все ли вузы могут получить право на подготовку магистров? по какому принципу будут финансироваться магистерские программы?

– качество образования (разработка национальных и внутривузовских систем качества образования);

– аккредитация образовательных учреждений;

– внедрение кредитных единиц при отсутствии принятых соответствующих гост стандартов следующего поколения;

– развитие международного сотрудничества: развитие совместных программ, двойных дипломов, расширение экспорта образовательных услуг;

– использование модульного подхода к построению учебных курсов;

– проблемы интеграции высшего образования Кыргызстана в болонский процесс: организационно-управленческие, научно-образовательные, экономические, учебно-методические, нормативно-правовые.

В результате анализа перечисленных проблем и опыта перестройки университетского образования можно отметить следующие основные противоречия между:

– глобализацией и необходимостью сохранения собственной научно-образовательной и культурной идентичности;

– сложившейся университетской системой и новыми требованиями к изменению её структуры, содержания и форм в рамках Болонского процесса.

Ниже в *таблице 1.2.* приведены позитивные и негативные факторы вступления университетов Кыргызстана в Болонский процесс, которые были отмечены на указанных выше конференциях и семинарах.

Таблица 1.2. – Позитивные и негативные факторы вступления вузов Кыргызской Республики в Болонский процесс

Позитивные факторы	Негативные факторы
Повышение конкурентоспособности Кыргызской высшей школы	Снижение фундаментальности образования
Увеличение автономии университетов	Вовлечение университета в рыночные отношения.
Улучшение образовательного менеджмента, информационной деятельности и маркетинга	Снижение бюджетного финансирования университетов.
Рост квалификации ППС	Отток за рубеж ППС из университетов Кыргызстана.
Перевод студентов в Европейские вузы.	

В процессе анализа многочисленных докладов, и сообщений представленных на международных, республиканских научно-практических конференциях нами установлены основные трудности, возникающие при интеграции в мировое образовательное пространство университетов Кыргызстана:

- недостаточное учебно-методическое обеспечение СРС;
- перестройка учебных программ, методик и технологий обучения на основе модульного подхода;
- сложности реализации модульно-рейтинговой системы;
- отсутствие мотивации ППС на участие в преобразованиях;
- негативность преподавателей к новой форме оценивания;
- отсутствие у студентов навыков самостоятельной работы, низкий уровень мотивации учения, слабая языковая подготовка, неготовность к своей новой позиции в образовательном процессе [3; 18; 63; 68; 121; 122; 143 и др.].

В контексте сказанного и принципов Болонского процесса стратегическим ориентиром реформирования университетской образовательной системы определилось формирование развивающейся и саморазвивающейся личности с высокой мировоззренческой культурой, профессиональными знаниями,

навыками, умениями и социально-значимыми качествами (компетентностью). Это в свою очередь требовало использования дидактических возможностей интеграционных, информационных и коммуникационных технологий, представляющих тот инструмент, который позволит эффективно реализовать решение поставленной проблемы.

Несмотря на беспрецедентно быстрые интеграционные тенденции развития университетов Кыргызстана в мировые образовательные процессы, качественное и количественное развитие компьютерной техники и её эффективное использование в образовательном процессе качество подготовки специалистов в последние годы начало снижать свой конкурентный потенциал. Причин этому немало, в частности чрезмерный рост количества вузов, интегрирующих образовательные модели разных стран и континентов, отток и «старение» преподавательского состава, недостаточность бюджетного финансирования и резкое увеличение контрактных студентов привели к ухудшению качества высшего образования. Среди других причин этого, на наш взгляд, можно также назвать следующие:

- отсутствие связи между рынками труда и образованием;
- слабая мотивация студентов в получении качественного высшего образования в связи с уменьшением востребованности выпускников на рынке труда;
- несовершенство и отсутствие институциональных (внутри вузовских) систем оценки качества образования, учитывающих требования ГОС ВПО КР 3-го поколения и интеграционных процессов;
- недостаточная разработанность методологии интеграции вузов в мировое образовательное пространство в целом и системы оценки качества образования на основе кредитной системы и компетентностного подхода, в частности;
- отсутствие единого подхода к процессу интеграции в разных вузах страны.

Таким образом, несмотря на определенные достижения в развитии отдельных вузов в результате интеграции образовательных систем стран разных континентов, выявилось достаточное количество факторов, негативно влияющих на общую систему высшего профессионального образования Кыргызстана, на единое образовательное пространство внутри Кыргызской Республики.

1.2. Интеграция высшего профессионального образования в мировое образовательное пространство

Из параграфа 1.1. видна необходимость в поиске единого направления и подхода к вопросам интеграции вузов Кыргызской Республики в мировое образовательное пространство.

По своему содержанию интеграция высшего образования представляет собой всемерное сближение национальных образовательных систем, их взаимодополняемость, превращение высшего образования в мировую социальную систему, в мировую систему глобализации. А из параграфа 1.1 следует, что в Кыргызстане единое пространство высшего образования не сложилось в рамках страны до 2012 года.

Естественно для объяснения этому есть объективные причины. Дело в том, что важную роль в системном расширении международных научно-педагогических контактов Кыргызских вузов играло взаимодействие с международными, зарубежными региональными и национальными организациями, фондами и программами: ЮНЕСКО, Институтом “Открытое общество” (фонд Сороса), ТЕМПУС/ТАСИС, DAAD, Всемирным банком, АЙРЕКС, ИНТАС, КАРНЕГИ, Британским Советом и др. [1; 4; 23; 73; 174]. Как указывалось выше, наличие этого взаимодействия в первые годы суверенизации способствовало выживанию вузов Кыргызской Республики.

При этом важным условием интеграции высшей школы Кыргызстана в мировое образовательное пространство должно было быть сохранение национального опыта, традиций, упрочение и развитие ее несомненных достоинств, без разрушения наследства, полученного от бывшего СССР в виде

очень сильной высшей школы, к которой, по мнению многих ученых-педагогов, относится «научность образования, его фундаментальность, его энциклопедичность» [1; 18; 53; 73; 175].

В связи с этим актуализировалась необходимость найти оптимальные варианты последовательной однонаправленной интеграции всей высшей школы Кыргызстана в мировую систему высшего университетского образования, сохраняя все ценное, что имеет Кыргызская высшая школа, и в то же время осуществляя, с учетом международного опыта, востребованные временем изменения, позволяющие обеспечить перспективы оптимального развития Кыргызстана в новом столетии [3, 6, 10, 17, 29, 113, 117, 171-175, 224 и др.].

Среди всех возможных международных образовательных пространств единым для всех вузов страны в Концепции развития высшего профессионального образования Кыргызской Республики до 2017 года было выбрано Европейское образовательное пространство. А в Постановлении Правительства Кыргызской Республики было указано: «Установить в Кыргызской Республике с 2012-13 учебного года двухуровневую структуру высшего профессионального образования» [211]. И с сентября 2012 года вузы перешли на кредитную систему с компетентностным подходом и на 2-х уровневую систему подготовки кадров (бакалавр, магистр), предусматривающую в дальнейшем переход на 3-х уровневую систему образования (бакалавр, магистр, PhD/доктор).

Помимо мер, нацеливающих на присоединение к Болонскому процессу, интеграция и интернационализация вузов Кыргызстана в мировые образовательные процессы происходила за счет обучения студентов в вузах США, Японии, Европы, Турции, Китая, и других стран при финансовой поддержке IREX, DAAD, Фонд Сороса ACCELS и др. И наоборот увеличивалось количество иностранных студентов, обучающихся в вузах Кыргызской Республики.

Так, например, по данным МОиН КР в 2005-06 учебном году в вузах Кыргызской Республики обучалось 20 035 иностранных граждан, и в то же

время граждане Кыргызстана обучались: в вузах Турции – 1053, Украины – 52, Китая – 30, Египта – 40, Иордании – 10 и в России – 613.

К 2008 году количество иностранных студентов в вузах страны увеличилось до 25 тысяч человек, в том числе обучались студенты из: Китая – 300, Индии – 500, Турции – 1200, Туркмении – 880, Таджикистана – 1040, Казахстана – 4314, Узбекистана – 15329 человек [248].

Однако, несмотря на достигнутые результаты вузами нашей страны в рамках интеграции структурных элементов мирового образовательного пространства и реализации интеграционных процессов, в том числе и Болонского процесса, Кыргызстан на сегодняшний день не может достичь в полном объеме целей и решить основные задачи, поставленные в программном документе ЮНЕСКО по «Образованию для устойчивого развития (2005-2014 гг.)» перед мировым сообществом. В концепции этой программы ЮНЕСКО на первый план выдвигается ценностный аспект, придающий образованию интердисциплинарность, целостность, открытость и системность.

И так, возникает вопрос: что такое целостность и системность, что такое интеграционно-структурные элементы этой целостности (мирового образовательного пространства)? Определение структурных элементов мирового образовательного пространства необходимо для того, чтобы более четко определить возможности целостной системы рассматриваемого пространства образования и каждого его структурного элемента в отдельности. Детальная информация о функционировании образовательных программ и технологий обучения в вузах Европейского пространства, о их достоинствах и недостатках, облегчит их интеграцию в вузы Кыргызстана. А высшей школе страны интегрироваться в мировые образовательные процессы, способствующие повышению качества образования. Присоединение к Болонскому процессу определяет основной задачей развития высшего профессионального образования Кыргызстана повышение качества подготовки специалистов. Так как, по свидетельству В.И. Байденко, «в Бергенском коммюнике» (2005 г.) содержится призыв к высшим учебным заведениям

прилагать все усилия для улучшения качества своей деятельности через систематическое введение внутренних механизмов и их прямую связь с внешним обеспечением качества. Было также заявлено о принятии стандартов и принципов обеспечения качества в Европейском пространстве высшего образования, предложенных ENQA. Одобрена идея Европейского регистра агентств обеспечения качества на базе национальной экспертизы» [15].

Призыв использовать внешние и внутренние механизмы обеспечения качества образования означал задействование для этой цели активные формы обучения, оценки и мониторинга его качества.

Основным условием формирования умений адаптироваться в мировые образовательные процессы с точки зрения системного подхода, по нашему мнению, являются осознание субъектами учебного процесса сущности структурных элементов мирового образовательного пространства и научных основ деятельности, ее структуры, процедур, из которых она складывается, и умение адаптироваться, как на общеуниверситетском уровне, так и на уровне каждого студента. Для формирования умений адаптироваться, очень важно раскрыть перед участниками процесса обучения не только основные интеграционно-структурные элементы мирового образовательного процесса [80], но и, как отмечено в работах В.Л. Кима [73-75], структурные элементы системы предметных знаний и умений. Для этого он предлагал взять за основу общепринятую методику выделения структурных элементов системы научных знаний любой из учебных дисциплин и модели («обобщенные планы») их эффективного усвоения (А.В. Усова [182], Э.М. Мамбетакунов [114], А.Н. Гудимова [43], Н.Ф. Талызина [169] и др.).

То есть В.Л. Ким [73, 74] предлагал интегрировать зарубежные технологии и модели организации учебного процесса в вузе в целом с учетом моделей интеграции (межпредметных связей) более низкого уровня, в частности моделей усвоения знаний и умений («обобщенных планов» действия), используемых каждым студентом, разработанных психологами и педагогами постсоветского пространства [42; 43;101;114;169;182] и др. на

основе теории деятельности, теории формирования умственных действий и обобщенных умений усвоения каждого из структурных элементов системы знаний разных учебных дисциплин. Эта рациональная методика, основанная на использовании обобщенных планов (моделей) усвоения понятий, способствующих развитию познавательных умений и навыков, нацеливает, прежде всего, на осознание цели и научных основ деятельности, т.е. на осознание основных компонентов из которых она складывается.

Из выше перечисленных работ следует, что каждую систему, каждую деятельность, любой процесс (подготовка кадров с высшим образованием, усвоение знаний, овладение учебно-профессиональными умениями, интеграция и др.) необходимо рассматривать как с позиции целостности, так и с позиций разложения этой целостности на вполне определенные компоненты (структурные элементы).

Единое Европейское образовательное пространство, созданное для успешного развития систем высшего образования западных стран после подписания декларации на конференции Будапешт – Вена в марте 2010 года, как целостность (система), состоит также из структурных элементов, основными из которых являются:

- трехуровневая система образования, состоящая из трех циклов (бакалавр, магистр, phd/ доктор);
- кредитные системы (в Европе признана система пере зачёта и аккумуляции кредитов (ects));
- компетентностная модель выпускника вуза;
- единое приложение к диплому;
- система менеджмента качества образования.

Эти структурные элементы должны быть реализованы во всех странах, подсоединившихся к Болонскому процессу.

В Европе с учётом структурных элементов, вошедших в единое образовательное пространство, исторически сложилось разделение на образование академическое – связанное с фундаментальной наукой, и

практическое или профессиональное, например степень Doctor of Philosophy присуждается всем тем, кто делает научную карьеру, а Doctor of Business Administration считается высшей профессиональной степенью в той или иной отрасли хозяйствования. Поэтому же принципу предусмотрено подразделение внутри магистерских программ. Есть три вида магистратуры: научная, ремесленная и MBA, т.е. магистры могут быть не только теоретиками, но и практиками.

Эти структурные элементы являются исходными при интеграции высших учебных заведений разных стран в мировые образовательные процессы в условиях всемирной глобализации.

Но анализ интеграции отдельными вузами Кыргызстана образовательных программ разных зарубежных стран позволил сделать вывод, что такой элемент мирового образовательного пространства, как кредитная система, её тип до 2012 года был неоднозначен в Кыргызских вузах. Это можно проследить даже на примере одного КНУ им. Ж. Баласагына: на КЕФ в ИИМОП реализовывали Европейскую кредитную систему, на КАФ ИИМОП и во всех департаментах ИЦПС – Американскую. Это объясняется тем, что каждое из перечисленных структурных учебных подразделений интегрировал, как было отмечено выше, образовательные программы вузов разных континентов. А в мире все образовательные кредитные системы разделяют на два основных типа: накопительные и трансферные [66].

В первом случае кредиты накапливаются по мере обучения, а во втором – рассчитываются относительно годовой (семестровой) нагрузки. Трансферные (переводные) кредитные системы (Credit Transfer System/Scheme) предназначены для обмена студентами между вузами. Они позволяют сделать «прозрачным» учебный план иностранного студента, определить какие профилирующие дисциплины (они имеют больше кредитов) он изучал. Накопительные системы помимо этого позволяют накапливать кредиты в течение длительного времени (в зависимости, например, от наличия необходимых для обучения денежных средств). Степень бакалавра, например,

можно получить в течение трех или шести лет. В связи с развитием концепции непрерывного обучения (LLL – Long Life Learning) накопительные кредитные системы являются более перспективными. К самым распространенным кредитным системам относятся: ECTS, ECTS, UCTS, UMAP, USCS, CATS и др. В рамках Болонского процесса в настоящее время осуществляется создание единой Европейской кредитной трансферной системы (ECTC) – Europe Credit Transfer System (ECTS), которую также называют Европейской системой зачетного перевода.

Актуальность этого процесса объясняется тем, что в странах ЕС с 2002 года ежегодный обмен студентами превышает 750 тысяч. Надо отметить, что ЕКТС также включает в себя унификацию оценок (A–FX) и требует выполнения ряда процедур (составление договоров, выпуск информационных пакетов и др.). В Европе системы кредитов наиболее развиты в Великобритании, Скандинавских странах и Италии. Итальянская реформа образования подразумевает системы кредитов для всех уровней образования, при этом используются как накопительные кредиты, так и переводные. И поэтому именно в этих странах осуществляются первые пилотные проекты и экспериментальные площадки.

Другой распространенной кредитной системой является University Credit Transfer System (UCTS) [247]. Эта система создана в рамках организации UMAP – University Mobility in Asia and Pacific (Университетская мобильность в Азии и Тихоокеанском регионе), основанной в 1991 году как орган содействия мобильности студентов и преподавателей, осуществляемой посредством обменов и сотрудничества между институтами. Странами, входящими в сферу деятельности UMAP являются: Австралия, Бруней, Камбоджа, Канада, Чили, Фиджи, Гуам, Гонконг, ЮАР, Индонезия, Япония, Корея, Лаос, Малайзия, Мексика, Монголия, Мьянмар, Непал, Новая Зеландия, Папуа Новая Гвинея, Китай, Филиппины, Россия, Сингапур, Шри-Ланка, Тайвань, Таиланд, США, Вьетнам, и Западный Самоа. Сама кредитная система UCTS была внедрена для экспериментального использования в 1999, однако уже сейчас в некоторых

странах она приобрела официальный статус. За основу расчета кредитов и оценок взята система ECTS, но требований к соглашениям, информационным пакетам существенно меньше. Кроме того, она не претендует на использование ее в качестве национальной системы. Основная ее цель – конвертирование данных об успеваемости в единый формат (стандарт) для удобства обмена студентами.

Помимо рассмотренных двух кредитных систем, которые вместе претендуют на охват всего мирового образования, следует отметить кредитную систему США (USCS – US Credit System) и группу кредитных систем CATS – Credit Accumulation and Transfer Scheme/System (Схемы/Системы накопления и передачи кредитов) Соединенного Королевства, распространенную также в северной Африке и Новой Зеландии [66].

Ключевым понятием кредитной системы США является кредит-час, в высшем образовании США термин «кредит» (credit) или кредит-час (credithour) часто употребляются как равнозначные и взаимозаменяемые.

Кредит-час означает время, которое проводит студент в аудитории с преподавателем в неделю на протяжении одного учебного семестра, то есть контактное время в неделю на протяжении одного семестра. В подавляющем большинстве университетов мира один кредит-час равен 50 минутам контактного времени. Под контактным временем понимается аудиторное время. Понятно, что в действительности контакты преподавателя со студентами не ограничиваются только аудиторией, как например, консультация студентов в офисные часы, никогда не включают в кредитные часы.

Кредит-час является одной из основных единиц измерения учебной работы студента в США и показателем выполнения им учебного плана по образовательной профессиональной программе. При использовании системы кредит-часов вузы доверяют студентам самостоятельно изучать определенную часть темы, раздела или дисциплины, создавая условия с учетом реальных возможностей студентов и преподавателей.

Каждая дисциплина (курс) учебного плана измеряется определенным количеством кредитов, которое студент должен затратить на ее изучение. За семестр студент должен набрать 30 кредитов. В бакалавриате 1 кредит-час равен 1 академическому часу аудиторной работы студента в неделю на протяжении всего семестра, причем каждый академический час лекции или практических занятий сопровождается 2 часами (100 минут) СРС. Таким образом, для изучения той или иной дисциплины «весом» 1 кредит за (1+2 часа в неделю) в семестре (15 недель) требуется 45 академических часов. Для получения степени бакалавра нужно минимально набрать 120 кредитов. В Кыргызстане для этого обозначен срок обучения, равный 4-м годам.

Хотя кредитная система UCTS основывается на модели ECTS с 60 кредитами за полный академический год, она является значительно более упрощенной версией ECTS.

В странах СНГ академический час традиционно определяется как определенное количество минут и не связывается с продолжительностью семестра или учебного года. Напротив, в зарубежных вузах кредит-час всегда связан с продолжительностью одного семестра.

Но стоит отметить, что обе кредитные системы предполагают сокращение объема обязательных групповых занятий студентов с преподавателем в учебной аудитории. При этом увеличивается количество часов, отводимых на самостоятельную работу студента (СРС) и его индивидуальную работу с преподавателем. Его главным назначением становится оценка эффективности поисково-познавательной деятельности студента [137]. За длительный период применения кредитные системы в вузах показали себя в качестве эффективного механизма повышения качества образования и учебных достижений [3; 66].

По мнению К.Д. Добаева «Перевод всей системы профессионального образования на кредитную технологию означает, что эта парадигма образования, новая культура образования» [52].

Е.В. Бондаревская [25], Б.С. Гершунский [36], В.В. Левченко [109], А.К. Наркозиев [132], Дж. Равен [144], Р.Н. Токсонбаев [168], Ю.И. Турчанинова

[179] и др. утверждают, что новый подход к возможностям интеграции образовательного процесса при переходе от знаниевой к компетентностной, личностно-ориентированной парадигме формируется на основе проектирования программно-методического обеспечения, разработки и внедрения в образовательные системы наряду с интегративным и компетентностным, процессуально-деятельностного подхода и технологий развивающего обучения.

Целью образования становится развитие личности обучающихся, а не только приобретение знаний, умений и навыков, за которыми, правда остается важнейшая роль – быть средством развития личности.

Некоторые основы вузовской педагогики в контексте развития высшего образования Кыргызстана нашли свое отражение в трудах Н.А. Асиповой [10-11]. Это позволило по-новому рассмотреть категорию качества образования в образовательном пространстве, так как на первый план в образовании выходит задача воспитания личности. Как отмечает А.К. Наркозиев [131], это нашло отражение в новых квалификационных характеристиках специалистов, в которых указывается не только наличие знаний, но и умение применять их в нестандартных ситуациях.

Рассматривая компетентностную модель обучения, мы придерживаемся мнения Н.А. Асиповой [11], которая считает, что о высоком качестве образования можно говорить только в том случае, если наряду со знанием, умением и навыками развиваются и социально-значимые качества обучающихся. Поэтому при разработке модели оценки системы качества мы увеличили перечень подкритериев и уровней совершенства за счёт таких личностных характеристик студентов, как мотивация к обучению, умения самоменеджмента и профессиональная предрасположенность (см. гл.3).

На наш взгляд, организация регулярных мероприятий по повышению уровня мотивации и умений самоменеджмента, отбор контингента студентов с предрасположенностью к выбранной профессии - вот главный резерв повышения качества подготовки специалистов. Так как общеизвестно, что

совершенствование лишь форм и методов обучения в учебном процессе не может быть достаточно эффективным в повышении качества образования, если за пределами рассмотрения остается система мотивов учебно-профессиональной деятельности, эмоционально-волевая сфера личности, творческое воображение.

При этом качество образования (Э. Короткова [100], В.С. Лазарев [106], С.И. Плаксий [138], Н.А. Селезнева [154], А.И. Субетто [162] и др.) определяется как синтез критериев уровня способности студента к различным видам деятельности: профессиональной; инновационной; развивающей. Это достигается реалистичной моделью сегодняшнего высшего образования, в которой студент – это продукция, а работодатель – это потребитель. Поэтому только построение реалистичных моделей системы менеджмента качества и её составляющей системы оценки качества образования позволит глубже понять и оценить рассматриваемые связи между критериями качества и другими составляющими и управляющими воздействиями на систему обеспечения качества.

Внедрение кредитной системы с компетентностным подходом в вузах Кыргызской Республики актуализировало использование таких понятий как компетенция, компетентность [3, 66, 104, 129]. Но на сегодняшний день в педагогике нет однозначного определения этих понятий. Так, А.В. Хуторский считает, что «Компетенция – готовность человека к мобилизации знаний, умений и внешних ресурсов для эффективной деятельности в конкретной ситуации» [185] и выделяет 7 ключевых образовательных компетенций. И. А. Зимняя определяет компетенцию как «внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования: знания, представления, программы действий, системы ценностей и отношений, которые затем выявляются в компетентностях человека» [220].

По мнению А.К. Наркозиева «Под компетенцией специалиста (выпускника) в данном случае понимается готовность (мотивация и личностные качества) проявить способности (знания, умения и опыт) для успешной

профессиональной деятельности при наличии возможности (проблемная ситуация и ресурсы)» [130].

Ж. Кулекеев [104], А.К. Наркозиев [129-131], В.Д. Шадриков [191], давая разъяснение компетенции специалиста отмечают, что это способность студента применять знание, умение и личностные качества, его готовность, мотивация и личностные качества проявить способность (знание, умение и опыт) при наличии возможности (проблемная ситуация и ресурсы). Знания, умения и опыт их применения на практике являются составляющими компетенций.

А.К. Наркозиев [130], давая разъяснение структуре компетенций, отмечает, что «это интегративная целостность знаний, умений и навыков, обеспечивающих профессиональную деятельность. В структуру компетенции входит также эмоциональная волевая сфера. К этому числу компонентов мы добавляем (см.гл.3) мотивацию к учению, умения самоменеджмента и профессиональную предрасположенность [82; 89].

В соответствии с определениями ключевой компетенции, данными И.А. Зимней [220] и А.В. Хуторским [185], мы представили ее структуру в виде 4-х компонентов:

1. Внутренние ресурсы (знания, умения, навыки).
2. Внешние ресурсы (всё то, что может привлечь человек для решения проблемы: информационные (энциклопедии, справочники, интернет-источники), человеческие, материально-технические, технологические и прочие ресурсы).
3. Самоуправление (самоменеджмент) (целенаправленное управление внутренним и внешним ресурсом).
4. Мобилизация (запуск внутренних и внешних ресурсов в ответ на проблемную ситуацию (движущая сила – наличие мотивации, желания, стремления, интереса, потребности)). Мобилизация предполагает сознательное приложение в определенном направлении умственных и физических усилий.

Из данной структуры видно, что мотивация и умения самоуправления (самоменеджмента) являются равноправными составляющими компетенций, от их уровня зависит уровень сформированности компетенций, а стало быть,

качество выпускников. Подтверждением этому служат также работы Васильевой О. [219], Мануйлов Ю.С [118] и др.

Компетенции это – единство знаний, опыта, способностей, навыков поведения и готовности действовать в нестандартных ситуациях. То есть понятие «компетенция» является понятием процессуальным, компетенции как проявляются, так и формируются в деятельности. Поэтому многие ученые и практики утверждают, что компетенция это – готовность, способность и стремление к продуктивной деятельности с полным осознанием ответственности за ее результаты.

Взгляды ученых-педагогов (В.И. Байденко [15], И.Б. Бекбоев [18,19], А.Г.Бермус [215], К.Д. Добаев [52;53], И.А. Зимняя [220], А.К. Наркозиев [129], Ю. Татура [166], А.В. Хуторской [185] и др.) на компетентность можно свести к интегративной характеристике обучающегося, включающей в себя знания, опыт, способности, мотивацию, личностные особенности, которые определяют успешность выполнения профессиональной деятельности. Анализ различных осмыслений учеными позволил разграничить компетенции от компетентности.

На основании этого компетенция учеными-педагогами рассматривается как наперед заданная для формирования и развития совокупность взаимосвязанных качеств личности. А компетентность – комплексная (интегративная) характеристика обучающегося, проявляющаяся в конкретной деятельности, на ряду со знаниями, умениями, навыками, определенную мотивационную базу, когнитивные, эмоционально-побудительные и волевые компоненты. Это способность обучающихся реализовать на практике свою компетентность.

Иными словами, компетентность – это знания, умения, навыки, и социально значимые качества обучающихся – личностные уровни совершенства [66; 80; 86; 89; 97]. По мнению многих ученых-педагогов (А.К. Наркозиев [129-131], Ж. Кулекеев [104], В.Д. Шадриков [191] и др.) компетентность от знаний отличается тем, что она существует в виде

деятельности, от умений – тем, что может быть применена в решении разного рода задач, от навыков – тем, что она осознана, а не автоматизирована.

По мнению профессоров (Н.А.Асипова [11], Ч.У. Адамкулова [3], И.Б. Бекбоев [18], А.К. Наркозиев [130], А. Мамытов [117], В.К. Янцен [196] предполагается, что компетентностный подход с модульной технологией, закрепленные в организации учебного процесса нормативными документами поможет сформировать у выпускников вузов конкретные компетенции, поскольку компетенции реализуются в образовательном процессе при помощи новых технологий обучения и типов взаимоотношений между преподавателями и студентами в интеграционном образовательном пространстве (среде).

То есть компетенции развиваются при таких технологиях, при которых во главу угла ставится личность студента, ее самобытность, самооценность, причем «субъективный опыт каждого студента сначала раскрывается, а затем согласовывается с содержанием образования».

Преподаватель должен не столько обучать студентов, сколько выполнять функции стимулирования и координации их деятельности, а также функцию управления ИКТ обучения. Педагогическое мастерство преподавателя состоит в том, чтобы отобрать нужное содержание, применить оптимальные методы и средства обучения дисциплине в соответствии с программой и поставленными педагогическими задачами по формированию компетенций при кардинально измененных взаимоотношениях со студентами: субъект-объектное начало должно быть заменено субъект-субъектным началом, монолог заменен диалогом.

К технологиям, отвечающим таким требованиям и требованиям кредитной системы относят:

- технологию выдачи кредитов студентам по каждой из дисциплин учебного плана в соответствии с её значимостью и объёму, а также выдачи на весь период обучения (в бакалавриате 240 кредитов, а в магистратуре 120 кредитов);

- технологию накопления кредитов и формирования компетенций;

- технологию модульного обучения;
- технологию рейтинговой оценки достижений студентов по многим параметрам, что может быть достигнуто использованием принципов тестологии
- междисциплинарной науки о создании качественных и научно обоснованных измерительных стандартизированных диагностических методик.

Технология модульного обучения позволяет определить её как инновационную, основанную на деятельностном подходе и принципе сознательности (студентом осознаётся программа обучения и собственная траектория учения), характеризующаяся замкнутым типом управления благодаря модульной образовательной программе и модулям, что относит её к категории высокотехнологичных.

Следовательно, суть технологии модульного обучения заключается в том, что для достижения требуемого уровня компетентности обучаемых на основе соответствующих принципов и фактов осуществляется укрупненное структурирование содержания учебного материала, выбор адекватных ему методов, средств и форм обучения. На расширение самостоятельности обучаемых в технологии модульного обучения направлена и рейтинговая система контроля и оценки учебных достижений студентов. Суть этой системы состоит в передаче «нитей» контроля из рук преподавателя в руки обучаемого. Эта передача эффективна при условии разработки инструментария рейтингового контроля на основе закономерностей и принципов тестологии. Возможности тестологии позволяют осуществлять переход с традиционной 5-ти балльной системы оценки и контроля качества обучения студентов на новую систему, использующую 20-, 24-, 80-, 240-балльную шкалу оценки достижений обучающихся в зависимости от количества измеряемых параметров. Тесты выступают в качестве средства педагогического измерения учебных достижений обучающихся по многим параметрам, среди которых не только знания, умения, но и личностные и профессиональные качества (компетенции) тестируемых.

Возросший интерес к тестологии объясняется теми изменениями в обществе, которые произошли за последние годы. Новые социальные условия обусловили потребность общества в получении более полной, независимой, объективной информации о качестве получаемого и предоставляемого образования.

Наука (тестология) оценивания достижений обучающихся при помощи тестов появилась за рубежом в начале XX века на стыке психологии, социологии, педагогики и других, так называемых поведенческих наук [69]. На постсоветском пространстве, в том числе и в Кыргызстане, только в начале XXI века появились специфические обстоятельства, обуславливающие особую значимость и актуальность развития тестового контроля и общенациональной системы тестирования. Экономический кризис 90-х годов, болезненная ломка общественного строя и официальной идеологии, кризис государственного управления всеми отраслями общественного производства, катастрофический недостаток бюджетного финансирования образования привели к росту различных злоупотреблений в оценке знаний и, прежде всего, в организации вступительных экзаменов в вузы. На этом фоне система тестирования в Кыргызской Республике призвана выполнить значимую социально-политическую функцию: восстановление социальной справедливости в области образования путем обеспечения независимой и объективной оценки реального уровня образовательных достижений обучающихся, качества образования на разных образовательных ступенях, а также для аттестации преподавательского корпуса и образовательных учреждений в целом.

Использование возможностей тестологии позволяет определить уровень учебных достижений студентов (абитуриентов) по многим параметрам, в том числе: «мотивация», «умения самоменеджмента (самоуправления)», «профессиональная предрасположенность», «знания», «умения», составляющие компетенций [87; 112].

Обучение с использованием информационных и компьютерных технологий (ИКТ) в условиях всемирной глобализации становится новым

всемирным образовательным стандартом, который внедряется широкомасштабно в разных странах в процесс обучения. Сегодня, компьютерный язык обучения, по мнению С.Э. Курманбаева, Г.Д. Панковой, Т.Э. Сартова [105, 149, 136], во многих странах мира становится как бы единым, приравненным к знанию родного (государственного) языка во всем мировом образовательном пространстве.

Компьютерные технологии и Интернет – качественно новые технологии обучения, позволяющие приобрести умения учиться самому. Происходит осмысление знаний в новом ракурсе, появляется новое видение известных факторов и явлений. Так, для того чтобы найти необходимый материал в Интернет, необходимо осмыслить понятия и определить предметную область, без чего невозможно грамотно составить запрос на поиск информации.

У обучающихся при этом вырабатываются такие новые качества (умения, навыки), как автономность в принятии решений, аналитичность мышления, способность к нововведениям. Всё перечисленное, по мнению Г.Д. Панковой, А.С. Раимкуловой, А.Б. Трофимова [136; 146; 178], несомненно, позитивно влияет на развитие отдельных компетенций и компетентности выпускников в целом. При этом компьютер становится не только средством обучения, но и средством организации процесса обучения в целом.

Интеграция в мировое образовательное пространство с использованием ИКТ становится ключевым направлением реформ в образовательной системе многих стран мира ещё и в связи с рентабельностью и дешевизной дистанционных форм обучения.

Таким образом, анализ литературных источников показал, что обновление модели системы высшего образования на основе принципов интеграции и Болонского процесса, нацеленной на результат в виде компетенций, переход на двухуровневую систему высшего образования, внедрение кредитных технологий обучения и процесса информатизации играют важную роль в реформировании и модернизации высшего образования в Кыргызстане и есть все основания рассматривать их как фактор позитивного влияния на качество образования.

1.3. Психолого-педагогические основы интеграции образования

Из предыдущих параграфов диссертации видно, что «глобализация», «интеграция» и «структурные элементы (компоненты) мирового образовательного процесса» имеют сложную структуру и при интеграции включаются в свою очередь составляющими структурными элементами в систему «подготовки специалистов с высшим университетским образованием».

О важной роли этих структурных элементов (компонентов) в подготовке специалистов можно судить по многочисленным исследованиям и публикациям, посвященным разрозненному формированию каждого из них, как у школьников, так и студентов [18,20,48,62,180,182, 183].

Так, например Э.М. Мамбетакунов [113, 114], А.В. Усова [182, 183] и другие со всей определенностью заявляют, что истоки идеи интеграции в педагогике начинаются с «трудовой школы» Дж. Дьюи, межпредметных связей и интегрированных учебных курсов в 50-х, 80-х гг. прошлого столетия.

Важный момент развития интегративных процессов в образовании – введение в педагогику вначале 80-90-х гг. понятия теории интеграции и интегрированного учебного курса [49, 80, 83, 114, 183, 187].

Задача синтеза разнопредметных знаний, организации целостного образовательного пространства, соразмерного человеку, обеспечивающего его продуктивное и свободное личностное развитие последовательно решалась по ходу исторического развития педагогики.

XXI век переводит эту проблему в плоскость массового образования, выводит на уровень интеграционно-информационной образовательной среды и далее – на уровень единого образовательного пространства. То есть исторический ряд форм организации обучения на интегративной основе завершается мировым образовательным пространством XXI века, которое вбирает в себя все лучшее, что было накоплено инновационной педагогикой за прошедшее столетие.

Образовательное пространство может быть определено как образовательная система на том основании, что оно локализовано внутри

образовательного процесса в четких пространственно-временных границах, осуществляется по твердому расписанию, является законченной частью учебного процесса, выполняет определенные дидактические задачи, имеет ряд других признаков, характерных для образовательной системы.

Здесь, образовательное пространство сходно с интегрированными курсами (и учебными предметами), которые также можно рассматривать как автономные образовательные системы, в отличие от трудовой школы и межпредметных связей, распространяющихся на весь образовательный процесс. От межпредметных связей образовательное пространство заимствует охранительное отношение к учебным предметам, стремление расширить дидактические возможности, вывести их на более высокий уровень системной организации.

С трудовой школой образовательное пространство объединяет то значимое в историческом плане обстоятельство, что оно выводит образование на качественно новый уровень дидактической организации, в то время как межпредметные связи и интегрированные курсы служат только дополнением к традиционной системе предметного обучения.

Обратим внимание на один из показателей новой дидактической качества образовательного пространства. Субъектом преподавания в нем является не отдельный учитель-предметник, а педагогический коллектив. Ещё в начале прошлого века С.Т. Шацкий, реализовывавший идеи «трудовой школы» на первой «опытной станции» утверждал, что "В школьном деле одиночных усилий нет. Учительство должно разбиться на большие и малые группы, взаимно помогающие друг другу. Коллектив единомышленников, дружно осуществляющий общую работу, – неперемное условие новой школы" [190].

Образовательное пространство – это качественно новый исторический и логический уровень организации образования, сохраняющий преемственность как по отношению к интеграционным формам организации учебного процесса: трудовая школа, межпредметные связи, интегрированные курсы, так и по

отношению к такой традиционной, классической форме, как учебный предмет [49].

Но как отмечает Е.В. Бондаревская, назначение образования в XXI веке коренным образом изменилось: «Традиционное понимание образования как овладения учащимися знаниями, умениями, навыками и подготовки их к жизни переосмысливается и вытесняется более широким взглядом на образование как становление человека, обретение им себя, своего человеческого образа, неповторимой индивидуальности, духовности, творческого потенциала» [25].

Массовая инновационная практика 90-х гг. позволяет отбирать и обогащать те технологии, которые определенным образом соответствуют требованиям личностно ориентированной педагогики, об этом впервые заявил Г.П. Шедровицкий [194]. Он считает, что личностно-ориентированные технологии представляют собой продукт эволюционного развития реальной, т.е. по преимуществу знаниево-репродуктивной системы обучения. Необходимость осмысления, концептуализации нового опыта сама по себе не вызывает сомнений, но этот путь изначально закрывает возможность создания качественно новых образовательных систем, в полной мере и технологически гарантированно реализующих идеи гуманистической педагогики.

Проектирование образовательных систем (сред) в новых педагогических парадигмах (студент – технология передачи информации – преподаватель) может быть осуществлено на основе новых педагогических знаний, полученных в результате системного научного изучения процесса обучения в различных формах его историко-дидактической организации с применением современных исследовательских методов [81, 102, 129, 136].

Интеграция в образовании представляет собой процесс интегрирования и соединения знания и сознания, в ходе которого происходит количественное (знаниево-репродуктивное обучение) и качественное (личностно-развивающее обучение) развитие сознания обучаемого.

Интегральное пространство это образовательная система личностно-развивающего типа, в которой возможен систематический перевод учебной информации на языки разных наук и искусств.

Теория интеграции образования – система нового педагогического знания о методах, формах и уровнях самоорганизации знания в сознании в процессе обучения; ее технологическим компонентом являются новые образовательные системы личностно-развивающего типа – интегральные гуманитарные образовательные пространства [187].

Интеграция – это не только и не столько слияние в одном синтезированном курсе элементов разных учебных предметов, но прежде всего процесс интеграции сознания и знания. Интеграция образования это не столько формальное соединение разного знания в новый учебный текст, сколько соединение разных текстов в сознании обучаемого, приводящее к формированию ментальных понятийных и смысл образующих структур. Сознание обучаемого является ведущим фактором (от лат. Factor – делающий, производящий) интеграции образования.

В образовательной системе происходит последовательная интеграция знания и сознания. Деятельность педагога обеспечивает этот процесс и рассматривается нами как основной интеграционный механизм.

Таким образом, интеграция образования – это осуществление обучаемым под руководством педагога последовательного перевода сообщений с одного учебного языка на другой, в процессе которого происходит усвоение знаний, формирование понятий, рождение личностных и культурных смыслов. От определенного понимания феномена интеграции мы затем переходим к воссозданию в системе педагогических понятий инвариантной структуры образовательной системы, которая делает возможной интеграцию знания и сознания.

Интеграция в образовании представляет собой процесс интегрирования и соединения знания в сознания, в ходе которого происходит количественное

(знаниево-репродуктивное обучение) и качественное (личностно-развивающее обучение) развитие сознания обучаемого [49].

В образовательной системе развивающего типа педагог отводит обучаемому центральное место и признает его сознание фактором интеграции. Дидактически это обеспечивается, когда система составлена из множества разных (по языку, стилю мышления, принадлежности к разным наукам, культурам и т.д.) учебных текстов и интеграционных механизмов, позволяющих ученику с ними работать. Если педагог соединяет разные учебные тексты, превращая их в части единого учебного текста, то он автоматически переводит образование на более низкий репродуктивный уровень, ограничивая процесс обучения передачей знаний, формированием умений и навыков.

Интеграцию с этих позиций рассматривают как процесс самовозрастания знания в сознании, условия для которого создаются педагогами. По мнению А.Я. Данилюка [49], интеграция осуществляется в образовательной системе, состоящей из трех основных компонентов: 1) сознание обучаемого (студента), 2) множество учебных текстов, 3) различные по характеру своей языковой организации интеграционные механизмы, число которых должно соответствовать степени семиотической неоднородности системы. Он утверждает, что организация образовательной системы должна определяться принципами: единством интеграции и дифференциации, антропоцентризмом, культуросообразностью.

В соответствии с вышеизложенным, с учетом достижений современных информационных технологий в условиях глобализации возможны новые концепции образования на основе понятия интеграции: «студент – предметно-интеграционно-информационная среда – преподаватель» и предложен инструмент процесса познания в виде интеграционных элементов (компонентов), мирового образовательного процесса (кредит-часы, информационно-коммуникационные технологии, ECTS, дидактические системы самостоятельного учения, реализованные в электронном учебном

курсе и др.) Так в работе Г.Д. Панковой [137] предложена технология совершенствования самостоятельной работы (СРС) на основе интеграции необходимого дидактического материала для самостоятельного изучения в контексте электронного учебного курса (ЭУК), построенного с использованием возможностей информационных технологий.

Как отмечает К.Д. Добаев в своих исследовательских работах по проектированию Государственного образовательного стандарта по педагогическим направлениям на компетентностной основе «на сегодняшний день существуют разные точки зрения относительно проблем компетенции. К примеру, у будущих педагогов должны сформироваться две группы компетенций: универсальные и предметно-специализированные компетенции. Универсальные компетенции формируются при изучении общеобразовательных дисциплин, а предметно-специализированные компетенции формируются при изучении профессиональных и специальных дисциплин» [53].

По мнению многих ученых педагогов (К.Д. Добаев, А.К. Наркозиев, Ж. Кулекеев, В.Д. Шадриков и др.) компетенция представляет собой абстрактный набор знаний, навыков, личностных качеств в определенных сферах деятельности. Компетентность – способность личности к решению жизненных и профессиональных задач, это качество владения профессией (профессионализм).

Вопросам дидактики посвящены работы Н.А. Асиповой [11], И.Б. Бекбоева [18, 19], Т.В. Панковой [135] и др. Дидактическое обоснование параметров организации учебного процесса в вузе по кредитной технологии изучены в работах А.К. Наркозиева [129-131], Ч.У. Адамкуловой [3], В.К. Янцена [197] и другими исследователями. В работе А.К. Наркозиева [130] подробно исследованы понятия «компетенции», «компетентность» как инструмент оценки результатов образовательного процесса. Ими были разработаны структурные элементы инновационная модель на основе современных образовательных технологий и требований компетентностного

подхода и осуществлено практическое проектирование профессиональных-образовательных программ на основе компетентного подхода организации учебного процесса в ИИМОП КНУ и МУК.

Анализ состояния существующей практики университетского образования [2, 9, 10, 53, 64, 96, 106, 107, 114] и наши исследования [80-83, 85-89, 91-95, 170, 172, 177] позволили нам сделать вывод, что немалый потенциал ресурсов в повышении качества подготовки специалистов в университетах в условиях реализации интеграции и компетентного подхода заключен в комплексном подходе к обучению и контролю, предполагающем учитывать уровень мотивации к учению, умений самоменеджмента, профессиональной предрасположенности, а также уровень «готовности студентов к профессиональному обучению в вузе», и «готовности молодежи к профессиональному труду». С этой целью осуществлять в течение всего срока обучения комплексный мониторинг.

О. Васильева в результате проведенных исследований установила, что если взять успех обучения за 100%, то от учителя и его методов зависит только 15%. Остальные 85% распределились следующим образом: способность к предмету 30%, интеллигентность 20%, мотивация 30%, внимание и усердие 5%. Из этого соотношения, а также, из сказанного выше следует, что для успешного обучения на каждой следующей образовательной ступени, в том числе и в вузе, необходимы не только, и не столько базовые предметные знания, личностные качества и способности к ним [219].

Вышесказанное подтверждается и многими исследователями проблем педагогики высшей школы. Так, например, В.М. Журавлев [58], указывает на низкий уровень общеучебных умений первокурсников технического вуза и предлагает для повышения качества выпускаемых специалистов систему мер по их формированию и развитию на первых курсах, А.В. Усова [182,183] также указывает на важность формирования у студентов общеучебных умений и разрабатывает методику их развития и формирования понятий.

В Законе Кыргызской Республики «Об образовании» говорится, что «Образование Кыргызской Республики основывается на принципах гуманистических ценностей народа, мировой культуры и принципах демократии», а в Статье 3 этого Закона конкретно определено, что одним из основных принципов организации образования является его «гуманистический характер, приоритет общечеловеческих ценностей» [206].

Гуманизация образования в условиях демократического общества предполагает формирование свободного, творчески активного, высоконравственного и, наконец, человеческого человека. А самое главное – практический гуманизм, то есть обеспечение реальных, достойных человека материально-технических, экономических, политических, культурных условий его жизнедеятельности, общественных отношений. По мнению Э.М. Мамбетакунова для этого необходимо разработать:

- лично-ориентированную технологию образования в рамках гуманистической парадигмы, исходя из целей и задач средних общеобразовательных и средних профессиональных учреждений и университетов;

- мероприятия по широкой пропаганде интеллектуальных и культурных достижений отечественной и мировой культуры, общечеловеческих ценностей, идеалов гуманизма и человеколюбия;

- программу поиска, выявления и поддержки одаренных детей Кыргызстана [113, 114].

Достаточные условия для научного проектирования лично-ориентированных образовательных систем в новых гуманистических парадигмах создаются в процессе решения центральной методологической проблемы организации эмпирического и теоретического мышления в педагогике [187, 194]. Проектирование образовательных систем в гуманистических парадигмах по представленному алгоритму, в частности интегральной модели образования создаст необходимые дидактические условия для перевода обучения в режиме личного развития, его организации по

методу научного исследования, формирования гуманитарных теоретических понятий, установления продуктивного диалога культурой и обучающимся, его полноценной культурно-гуманитарной идентификации, т.е. выполнения тех основных задач, которые определены в теориях интеграции образования: система нового педагогического знания о методах формах и уровнях самоорганизации знания в сознании в процессе обучения; ее технологическим компонентом являются – игральные модели образования (гуманитарные образовательные пространства).

Исходя из гуманистической парадигмы образования, Э. Мамбетакунов, С. Курманбаев считают необходимым выделить самостоятельную модели обучения, которую можно назвать интегральной [105].

Интегральная модель обучения исходит из того, что при выборе технологии обучения нужно руководствоваться не только требованиями социума, но прежде всего, учитывать индивидуально-психологические и личностные свойства, при этом свойства личности не сводятся только к ее индивидуальным особенностям.

Реализацию этой модели сложно осуществить при традиционной системе высшего образования. Для этого необходимо либо кардинально ее реформировать, либо создавать новые структуры, с современными технологиями обучения. Так, в КНУ реализацию такой модели начали осуществлять такие новые образовательные структуры как: Институт целевой подготовки специалистов, внебюджетные отделения традиционных факультетов, Институт интеграции международных образовательных программ, Институт переподготовки кадров и др.) [65; 66; 73; 80]. Их опыт показал, что при этом важно, прежде всего, соблюдение следующих условий:

1. Наличие преподавателей с высоким уровнем развития нравственных и интеллектуальных качеств, с высоким творческим потенциалом, т.е. подлинных интеллигентов. Создать такой корпус просветителей в одночасье невозможно, но поставить целью его формирование необходимо, поскольку воспитать личность может только личность.

2. Использование новых технологий обучения, учитывающих предпочитаемые обучаемым способы переработки учебного материала. Они, соответственно, должны быть максимально индивидуальными.

3. Создание и использование новых технологий воспитания личности. Разработка педагогических средств, стимулирующих самообучение, самовоспитание, саморазвитие личности.

Интегративные механизмы высшего университетского образования могут быть выражены разноплановыми явлениями, процессами и операциями, имеющими в качестве объединяющего момента способность обеспечивать функционирование того или иного вида (уровня) интеграции. В настоящее время в дидактике отсутствует какая-либо систематизированная совокупность механизмов интеграции, что предоставляет возможность для маневрирования при определении механизмов интеграции на всех ее уровнях.

На практическом уровне, согласно А.Н. Леонтьеву, допустимо использование дидактических и психологических механизмов. В числе механизмов практического синтеза общепринятыми считаются: координирование, комбинирование, амальгирование, цементация, переплетение, стержнезация, комплексообразование, каждый из которых позволяет осуществлять интеграцию на определенном уровне [110].

Так, координирование, как интегративный механизм, способствует согласованию различных компонентов, в том числе элементов содержания образования; комбинирование своим результатом имеет программу-конгломерат (на основе его реализации созданы международные образовательные программы); амальгирование в качестве механизма интеграции способствует созданию проектов на разных уровнях, в том числе этот механизм срабатывает и при разработке учебных проектов как инновационной технологии обучения. Переплетение – тесное взаимодействие нескольких интегрируемых компонентов. В рамках исследования по данной тематике этот механизм использовался при создании межгосударственных вузов при сложном переплетении их педагогических технологий и

методологических подходов к образованию. Комплексообразование – тесное «переплетение», «вплоть до слияния» нескольких интегрируемых компонентов. Например, комплексообразование, как механизм интеграции, использовался при переходе всех вузов Кыргызской Республики на кредитную систему с компетентностным подходом. Механизм «стержнезация» как процесс "нанизывания" нескольких интегрируемых компонентов на единый стержень, играющий роль системообразующего ядра, немаловажную роль играет в создании Европейского образовательного пространства. К Болонскому процессу ежегодно присоединяется («нанизывается») всё больше и больше национальных образовательных систем разных государств.

Функционирование перечисленных механизмов интеграции требует создания необходимых условий.

Анализ литературы по данному вопросу показал, что имеются разные подходы к группировке условий применительно к тем или иным видам интеграции в образовании. Например, к условиям интеграции целей образования причисляют: а) формирование профессионально-значимых качеств личности; б) разработку частных целей преподавания отдельных дисциплин с ориентацией на общие цели; в) создание конкретной модели выпускника КЕФ. Очень часто в качестве условий интеграции образования называют: а) объекты исследования должны совпадать или быть достаточно близкими; б) в интегрируемых образовательных программах используются одинаковые или близкие методы исследования; в) интегрируемые учебные дисциплины строятся на общих закономерностях и т.д.

Реализация интеграции международных образовательных программ осуществляется при выполнении организационных, личностно-психологических и технологических условий.

Организационные условия включают в себя, прежде всего, создание информационной инфраструктуры педагогической интеграции, предполагающей сбор интегративных фактов в области педагогической практики и теории и подбор коллектива единомышленников из научно-

педагогических и педагогических кадров для реализации интеграции. Так, создание инфраструктуры КЕФ требовало не только отбора содержания образовательных программ КНУ, Французских и Испанских университетов, но и адаптацию их к ГОС ВПО КР. Единомышленники подбирались не только среди преподавательского состава, а, прежде всего на административном уровне университетов [3, 173, 174].

К личностно-психологическим условиям педагогической интеграции относят:

- мотивационную направленность на осуществление интеграции;
- готовность к толерантному восприятию инонаучных (инодеятельностных, инокультурных, иноментальных и т.д.) положений и ценностей;
- сформированность интегративного склада мышления, выработку интегративных мыслительных способностей, к числу которых можно отнести умения обобщать, синтезировать, сравнивать, экстраполировать, делать выводы на основе аналогий; в-четвертых, приобретение навыков не простого взаимодействия, а работы «вместе», «в малых группах».

К технологическим условиям относят определенную совокупность обстоятельств и процедур чаще всего дидактическо-методического характера, обеспечивающих процесс интеграции.

Используя указанные выше дидактические условия процесса интеграции, факультеты ИИМОП КНУ внедряли интегративные элементы поэтапно [3, 29, 66, 74, 75, 80, 95].

Наряду с перечисленным выше при интеграции в Европейское образовательное пространство, как показывает анализ литературных источников [107, 140, 162, 192], появляется острая необходимость в коренном изменении системы контроля достижений и оценки качества образования, так как одним из важнейших приоритетов развития вузов в Болонских реформах определено обеспечение и гарантии качества образования.

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

1. Сфера высшего образования в Кыргызской Республике в настоящее время находится на стадии эволюции и функционирует в контексте университетизации и интеграции в мировое образовательное пространство, как основных факторов повышения качества, требующих коренных изменений в системе образования, подкреплённых разработкой адекватного методологического обеспечения, в связи, с чем интеграционные процессы в вузах осуществлялись поэтапно и оказались растянутыми во времени более чем на два десятилетия.

2. Интеграции университетов Кыргызстана в мировое образовательное пространство на начальном этапе способствовали: Меморандум, подписанный между Министерством образования и науки Кыргызской Республики и Ассоциацией учреждений образования «Ednet», Национальным бюро программы ЕС «Tempus – Tacis» и рабочей группой при Президенте Кыргызской Республики по интеграции вузов Кыргызстана в Болонский процесс. Помимо этого, многие вузы работали с международными организациями ТЕМПУС/ТАСИС, Фонд Евразия и др. В связи с этим вузы Кыргызской Республики интегрировали образовательные программы из вузов стран разных континентов, реализующих разные кредитные системы: Американскую (USCS), Европейскую (ECTS), Азиатского и Тихоокеанского региона (UCTS), что затрудняло создание единого подхода к системе высшего образования, в целом, и к оценке качества профессионального образования, в частности.

3. Единое Европейское пространство высшего образования является компонентом мирового образовательного пространства XXI века, вобравшего в себя все лучшее, что было накоплено инновационной педагогикой за прошедшее столетие и завершающего исторический ряд форм организации обучения на интегративной основе.

4. Основное направление интеграции высшего профессионального образования Кыргызской Республики в мировое образовательное пространство,

начиная с 2012 года, Правительством Кыргызской Республики определено вхождением в единое Европейское пространство высшего образования посредством присоединения к Болонскому процессу, о чём свидетельствуют соответствующие основополагающие правительственные и нормативные документы.

5. Из анализа сущности процесса интеграции вузов в мировое образовательное пространство следует, что

- основными структурными элементами мирового образовательного пространства, согласно Болонским реформам являются: трёхуровневая система образования, Европейская система перезачетов и аккумуляции кредитов (ECTS), модульно-рейтинговая технология, ИКТ, компетенции и компетентности, компетентностная модель выпускников, приложение к диплому Европейского образца, менеджмент качества образования с использованием открытых, прозрачных национальных и институциональных систем его оценки;

- реализация интеграции на практическом уровне требует использования механизмов, адекватных перечисленным выше основным элементам современного мирового образовательного пространства, как: координирование, комбинирование, амальгирование, переплетение, стержнезация и комплексообразование, функционирование которых возможно при выполнении соответствующих организационных, личностно-психологических, технологических условий и при коренном изменении системы контроля достижений и оценки качества образования;

- интеграция системы менеджмента качества образования – ключевого фактора успеха Болонских преобразований актуализирует разработку и реализацию национальных и институциональных систем оценки качества, основанных на критериях, адекватных этой системе.

ГЛАВА 2. КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ СИСТЕМЫ МЕНЕДЖМЕНТА КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ И АККРЕДИТАЦИЯ ВУЗОВ

2.1. Современные модели и система менеджмента качества образования в зарубежных вузах

Качество вузовского образования определяется правильным выбором образовательных технологий, основанных на финансовых возможностях вуза, организации учебного процесса, а также - профессиональным уровнем научно-педагогических кадров, степенью заинтересованности студентов в получении профессии, материально-технической и информационно-коммуникационной базой вуза, его корпоративными и международными связями и, главное, отлаженной системой менеджмента качества.

Каждый университет эти вопросы решает по-своему, но, чтобы обучение было более продуктивным в рамках интеграции в мировое образовательное пространство, главной задачей образовательной политики должно стать обеспечение и гарантии качества образования. При этом вузы должны использовать богатый международный опыт, путём глубокого его изучения и совместной работы с ведущими европейскими вузами.

Общеизвестно, что одной из составляющих образовательного процесса является система оценивания и регистрации достижений обучаемых. Место системы оценивания в развитии образовательной системы уникально, так как именно она является наиболее очевидным интегрирующим фактором образовательного пространства, основным средством диагностики проблем обучения и осуществления обратной связи, а также наиболее ясно воплощает в себе принципы, которые положены в основу образовательного процесса в целом. При этом под системой оценивания понимаются не только шкала, которая используется при выставлении отметок, и моменты, в которые отметки принято выставять, но в целом механизм осуществления контрольно-диагностической связи между преподавателем и студентом. Система

оценивания и самооценивания – это естественный механизм саморегуляции образовательного процесса, что определяет его исключительную важность.

В большинстве случаев перед системой оценки результатов обучения ставится основная цель – получение объективной информации о функционировании системы образования по многим параметрам видов деятельности вуза.

В Европе исторически сформировались:

- «английская модель», в основе которой лежит внутренняя самооценка вузовского академического сообщества;

- «французская модель», основанная на внешней оценке вуза с точки зрения его ответственности перед обществом и государством.

Однако наибольшее развитие система самооценки университетов («английская модель»), по свидетельству В.И. Байденко [15], получила в США, а не в Европе. Это связано с тем, что источники власти и контроля в американских университетах иные, нежели в европейских странах. И хотя в 90-е годы наметилось усиление контроля над университетами со стороны администрации многих американских штатов, особенно в отношении лицензирования частных учебных заведений и образовательных программ, основой оценки и контроля высшего образования в Америке по-прежнему остается саморегуляция.

Большой вклад в науку об оценке и управлении качеством, по свидетельству Г.В. Лаврентьева [107], внесли представители американской школы управления Ф. Кросби и Дж. Джуран, а также японской – К. Исикава, Г. Тагути. Существенная роль в развитии новой концепции принадлежит американскому ученому А.В. Фейгенбауму, который предложил рассматривать каждый этап в процессе создания изделия, а не только его конечный результат. Рассматривая это предложение с позиций образования, можно увидеть необходимость реализации мониторинга и диагностики в процессе обучения, позволяющим во время определить слабые стороны системы образования и внести соответствующие коррективы.

А.В. Фейгенбаум обосновал систему комплексного управления качеством (Total Quality Control – TQC – всеобщее управление качеством (технологическое), на основе чего появилось TQM (Total Quality Management) – всеобщее управление качеством (менеджмент качества). Что нашло широкое признание во всем мире, включая и страны СНГ. Более того TQM – менеджмент качества образования. А. Фейгенбаум первым понял, что если качество не будет заложено в проект, то его нельзя обеспечить за счет технического контроля в процессе производства и приемочного контроля готовой продукции [251].

Как известно из литературных источников, сущность концепции всеобъемлющего управления качеством (TQM) заключается в том, что вся организация фокусируется на достижении одной цели: удовлетворение потребностей и ожиданий потребителей, настоящих и будущих.

Основу методологии TQM составляют принципы (философия) качества Э. Деминга и прежде всего, его модель деятельности, получившая название цикла Деминга или цикла РДСА – планирование (Plan), действие (Do), контроль (Check), анализ и выводы (Act) [199].

Основные составляющие философии управления качеством Э. Деминга:

1. Системный подход.
2. Статистическое управление процессами.
3. Научные основы управления.
4. Прикладная психология.

Перечисленные составляющие основаны на 14 общеизвестных постулатах Э. Деминга, подробно охарактеризованных в его работе [199].

Нетрудно обнаружить, что содержание и последовательность действий по управлению качеством образования самым прямым образом «ложатся» на цикл Деминга [199].

Многие положения концепции TQM нашли отражение в разработанной Международной организацией стандартизации серии стандартов ИСО 9000, устанавливающих определенный минимум требований, которые должны быть

соблюдены для обеспечения качества и регулирования отношений между производителем и потребителем продукции. Международные Стандарты (МС) ИСО 9000 определяют, что нужно сделать для обеспечения качества, а концепция TQM – как это сделать.

Новая редакция МС ИСО серии 9000 версии 2000 (так же, как и национальный аналог в России ГОСТ Р ИСО серии 9004 версии 2001) основана на восьми принципах управления, определяющих философию Э. Деминга и позволяющих достигнуть цели качества. Эти принципы следующие:

- ориентация на потребителя;
- лидерство руководителя;
- вовлечение всех работников;
- процессно-ориентированный подход;
- непрерывное улучшение;
- системный подход к менеджменту;
- подход к принятию решений на основе фактов;
- взаимовыгодные отношения, как с внешними, так и с внутренними поставщиками.

Требования стандартов серии 9000 версии 2000 ориентированы не на количественные параметры и не на технологии (требования использовать или не использовать определённые технологии), а на систему менеджмента качества (СМК). В соответствии с этими требованиями в организации (учебном заведении) должны быть, в частности:

- разработаны, документально оформлены, внедрены и поддерживаться в рабочем состоянии процедуры, позволяющие предупреждать и выявлять несоответствия характеристик процессов производства продукции или услуг заявленным требованиям и «запускать» механизмы корректирующих действий на всех этапах жизненного цикла продукции;
- полностью документирована система менеджмента качества, т.е. СМК должна быть абсолютно аудируемой, что обеспечивает её прозрачность,

достоверность, необходимые условия для проверки соответствия требованиям МС ИСО 9000 с высокой степенью определенности, так как именно соответствие стандартам МС ИСО серии 9000 и является предметом формальной сертификации;

- наличие обязательного постепенного, поэтапного, не прекращающегося улучшения функционирования этой системы (ИСО 9004-2000).

Всеобщее признание МС ИСО серии 9000 и широкое их применение в самых различных областях и на различных уровнях управления объясняется тем, что, во-первых, они затрагивают универсальную и всем необходимую сферу деятельности – управление организацией с ориентацией на качество конечного продукта; во-вторых, универсальностью их применения; в-третьих, отсутствием особых сложностей при разработке и внедрении систем качества; в-четвертых, проверяемостью соблюдения требований данных Международных стандартов; в-пятых, обеспечивают более эффективное использование имеющихся ресурсов.

Основные принципы и положения, перечисленные выше, нашли отражение в той или иной мере в ниже приведенных моделях обеспечения и менеджмента качества высшего образования:

- модель системы менеджмента качества по международному стандарту ISO 9001:2000 (ГОСТ Р ИСО 9001–2001) [39, 40];

- модель премии конкурса Министерства образования РФ «Внутривузовские системы обеспечения качества подготовки специалистов» 2003 г. [147];

- модель Европейского фонда по менеджменту качества (EFQM) и ее модификации для высшего образования [28, 202];

- модель Центра исследований политики в области высшего образования (CHEPS) университета Твенте (Нидерланды) [32];

- Бельгийско-Нидерландская модель (HBO Expert Group) [227];

- модель Ассоциации университетов Нидерландов (VSNU) [227];

- модель национальной американской премии по качеству «Baldrige National Quality Award» в области образования [200];

- модель эталонного тестирования для Австралийских университетов [203] и др.

Стоит отметить, перечисленные модели в определенной степени перекрываются по своим критериям и подкритериям и коррелированы между собой. Наиболее полно специфика качества в высшем образовании на настоящий момент отражена в Бельгийско-Нидерландской модели улучшения качества высшего образования [235], основанной на модели Европейского фонда по менеджменту качества (EFQM) [202]. Эта модель, в свою очередь, во многом совпадает с моделью конкурса 2003г. Министерства образования России «Внутривузовские системы обеспечения качества подготовки специалистов» [147]. Базовые критерии указанных моделей могут служить прототипом для построения единой модели систем оценки и менеджмента качества в вузах Кыргызской Республики с учетом положительных сторон других моделей.

Модель EFQM, как и другие модели, построенные на ее основе и адаптированные для высшего образования, не содержит в явном виде ряд критериев и требований, без которых невозможно адекватно оценить наличие и степень развитости системы менеджмента качества, но которые содержатся в требованиях стандарта ISO 9001:2000 (ГОСТ Р ИСО 9001–2001) [40], в том числе:

- внедрение процессного подхода [28, 202]
- управление документацией;
- построение организационной структуры системы менеджмента качества;
- построение, поддержание и развитие системы измерений и мониторинга;
- планирование рабочих процессов вуза;

- внутренние аудиты и самооценка вуза и его структурных подразделений;

- постоянное улучшение, корректирующие и предупреждающие действия.

В большинстве перечисленных моделей лежит процессно-ориентированный подход, который основывается на более глубоком анализе деятельности вуза, как производителя «человеческого капитала», научной продукции и услуг, и использовании ряда специфических, достаточно сложных, но весьма эффективных методов и инструментов управления качеством.

Анализ перечисленных выше систем обеспечения и менеджмента качества образования показал, что многие из них отражают проблемы современного менеджмента и гарантии качества как такового в целом, касаясь оценки качества в сфере высшего образования в общих чертах, то есть носят рамочный характер. Это требует их трансформации и детализации с целью выделения из указанных систем системы оценки качества образования для конкретных условий развития высшей школы и разработки соответствующего теоретико-методологического обеспечения.

Система менеджмента качества включает в себя такие составляющие как система обеспечения качества, система гарантии качества и система оценки качества образования. Это значит, что система менеджмента качества не будет эффективной, если будет отсутствовать адекватная ей система оценки качества образования и особенно её составляющая институциональная система оценки качества, позволяющая осуществлять мониторинг качества обучения и качества образования в целом. Не случайно во многих странах, в том числе и в РФ придают большое значение разработке институциональных систем оценки качества и внутривузовских систем обеспечения качества. Так, в России в помощь вузам разработано специальное руководство для участников конкурса «Внутривузовские системы обеспечения качества подготовки специалистов» [147]. Проведение таких конкурсов среди вузов организуется с целью повысить уровень обеспечения качества образования с одной стороны, а с другой –

нацеливает на разработку институциональной системы оценки качества. Так как создать систему обеспечения качества без наличия отлаженной системы контроля и мониторинга качества практически не возможно.

Особенно это относится к университетскому образованию в Кыргызстане, имеющему свои особенности интеграции в мировое образовательное пространство. В перечисленных системах можно отметить:

- недостаточное количество научно обоснованных адекватных методов, принципов и критериев оценивания, как отдельных элементов компетенций, так и их комплексов,
- отсутствие инструментариев для независимой аккредитации вузов в Кыргызской республике;
- отсутствие модели институциональных (внутривузовских) систем оценки качества высшего образования.

2.2. Проблемы качества высшего образования, его структурные составляющие

По мере расширения и углубления Болонского процесса возрастает внимание к перечисленным в параграфе 2.1. проблемам и качеству высшего образования в целом, как ключевому фактору успеха Болонских преобразований, так как качество образования – это одна из основных правовых и этических составляющих единого образовательного пространства.

В Болонской декларации даны самые общие очертания проблемы качества образования. Это направление развития Болонского процесса сформулировано следующим образом: «содействие европейскому сотрудничеству в области обеспечения качества с целью разработки сопоставимых критериев и методологий». Подписание Болонской декларации, несмотря на лаконизм сформулированного в ней положения о качестве образования, дало мощный импульс для возобновления дискуссии по этому вопросу, в том числе к определению понятия «качество».

Под "качеством" в обобщенном смысле понимается совокупность свойств предмета удовлетворять определенным потребностям. Следовательно, качество – комплексная характеристика.

Однозначного определения понятия «качество образования» как в педагогической науке, так и других науках нет. Например, по определению профессора Э. Короткова: «Качество образования – это комплекс характеристик профессионального сознания, определяющих способность специалиста успешно осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с требованиями экономики на современном этапе развития» [87].

Другие определяют качество образования как качество функционирования системы образования, третьи трактуют его как достижение обучающимися заданного (нормативного) уровня обучения (подготовленности). Но, как справедливо отмечает исследователь вопросов качества высшего образования С.И. Плаксий [138], о качестве образования все говорят, но никто точно не знает, что это такое и как его однозначно и четко определить и измерить.

В программном документе ЮНЕСКО «Реформа и развитие высшего образования» (1995г.) качество образования рассматривается как многосторонняя концепция, охватывающая все основные функции и виды деятельности вуза и включающая в виде важной составляющей возможность выпускника быстро и эффективно включиться в трудовую деятельность в интересах общества, работодателя и для своей пользы. Это достаточно расплывчатое определение понятия «качество образования» может привести к возможности его наполнения самым разным содержанием и явиться существенным препятствием при определении эффективных способов его повышения и оценки.

После этого Европейское образовательное сообщество не раз предпринимало попытки определить сущность понятия и базовые критерии качества высшего образования. Так, в документе «Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века», принятом в 1998 году на организованной

ЮНЕСКО Всемирной конференции по высшему образованию, дано следующее определение: «Качество в сфере высшего образования является многомерной концепцией, которая должна охватывать все его функции и виды деятельности: учебные и академические программы, научные исследования и стипендии, укомплектование кадрами; учащимися; здания; материально-техническую базу; оборудование; работу на благо общества и академическую среду» [34].

Руководитель Исследовательского центра проблем качества подготовки специалистов Н.А. Селезнева так определяет понятие «качество высшего образования»: «Качество высшего образования (в широком смысле) – это сбалансированное соответствие высшего образования (как результата, как процесса, как образовательной системы) многообразным потребностям, целям, требованиям, нормам (стандартам); системная совокупность иерархически организованных, социально значимых сущностных свойств (характеристик, параметров) высшего образования (как результата, как процесса, как образовательной системы)» [154].

В одном из научных докладов Н.А. Селезнева и А.И. Субетто дают следующее определение: «Качество высшего образования есть его соответствие целям высшего образования, национальной доктрине образования в Российской Федерации, требованиям социально-экономического развития российского государства, повышения качества интеллектуальных и в целом человеческих ресурсов России, приоритетам технологического развития и в целом «экономики знаний», потребностям развития личности, требованиям обеспечения конкурентоспособности специалистов на рынке труда и в целом конкурентоспособности России» [153].

Зачастую при оценке качества образования в том или ином вузе используются количественные, формализованные показатели (количество профессоров, книг, компьютеров, научных исследований и т. д.), что приводит к субъективной оценке качества. Часто такой подход можно наблюдать при выстраивании рейтингов вузов. Подобные методики, на наш взгляд,

недопустимы при оценке такого многогранного понятия, каковым является качество высшего образования.

Часто на практике наблюдается прагматический подход, когда под качеством образования подразумевается его соответствие государственному стандарту, аккредитационным и аттестационным требованиям, потребностям государства и производства, который грешит ориентацией качества образования только в настоящее (а отчасти и в прошлое), но не в будущее. Но ведь студентам, получающим высшее образование сегодня по государственным образовательным стандартам высшего образования, созданным несколько лет назад, придется применять свои знания на практике на протяжении нескольких десятилетий в будущем. Устремленность образования в будущее, на удовлетворение потребностей человеческого общества не только сегодня, но и в ближайшие десятилетия подразумевает другие подходы к качеству высшего образования.

По мнению Г.Д. Панковой, качество образования должно оцениваться в соответствии с условиями, потребностями общества и личности не только в данный момент, но и с точки зрения его ориентированности на тенденции развития общества в будущих десятилетиях [136].

В коллективной работе, вышедшей под общей редакцией М.М. Поташника, утверждается, что качество образования должно рассматриваться в контексте потребностей его потребителей, тех, кому оно призвано служить. Поэтому качественным может считаться только то образование, которое сможет позволить его сегодняшним потребителям качественно жить и работать на протяжении нескольких десятилетий, адекватно и эффективно справляться с теми вызовами, которые неизбежно будут возникать в первой половине XXI века [181].

С.И. Плакий утверждает, что понятие «качество образования»: это, во-первых, качество образованности выпускников учебных заведений с точки зрения общественных потребностей самих выпускников, их подготовленности; во-вторых, система обеспечения качества образовательных услуг, включающая

в себя основные структурно-функциональные аспекты деятельности учебного заведения, влияющие на качество образования обучающегося» [138].

В ГОСТ Р ИСО 9000 – 2001 дано следующее определение качеству: «Качество – степень соответствия присущих объекту характеристик установленным требованиям» [39]. При этом под объектом понимается то, что может быть индивидуально описано и рассмотрено. Объектом может быть, например, деятельность или процесс, продукция или результат предоставления услуги, организация или система, или некоторая их комбинация. В этом контексте, когда говорят о качестве, обычно выделяют качество результатов деятельности (процесса), качество самих процессов и качество системы или организации деятельности.

В.С. Лазарев, доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО по этому поводу пишет, что качество образования чаще всего понимается как некая мера соответствия получаемых в образовании результатов и предъявляемых к ним требований. Но в том, откуда берутся требования, с которыми следует соотносить результаты при их оценке, каковы они и каковы интегральные характеристики, не всегда понятно. То есть при определении понятия «качество образования» обнаруживаются принципиально разные позиции. Различия в них обусловлены, прежде всего, разным пониманием назначения и сути образования [106].

Широко распространен взгляд на образование как на способ и процесс передачи знаний, умений и навыков. С позиции такого понимания образования его цели определяются исходя из так или иначе понятого «социального заказа», а качество профессионального образования признается высоким, если его результаты соответствуют требованиям, которые в данное время предъявляются практикой. Это подход к качеству образования «от потребителя». Такая позиция прогрессивна для сферы материального производства, но применительно к образованию она соответствует взглядам вчерашнего дня, так как в рамках смены образовательной парадигмы в сфере высшего образования начинает распространяться идея личностно-

ориентированного подхода. Суть его состоит в том, что образование рассматривается не как способ передачи знаний, умений и навыков, а как способ развития личности.

Личность при этом понимается как субъект свободной творческой деятельности. Это предполагает отношение человека к собственному развитию как к ценности. Процесс же формирования человека как субъекта творческой деятельности составляет главную линию его развития. И образование в достижении этой цели играет далеко не последнюю роль.

На встрече представителей более 300 европейских вузов в Испании (2001 г.) проблема качества образования и его оценки стала центральной на повестке дня. В принятом по итогам встречи «Послании» качеству отведена ключевая роль в ряду фундаментальных академических ценностей, без которых невозможно создание европейского образовательного пространства. В «Послании» европейских вузов определение качества образования рассматривается как «непременное условие установления доверия, соотносительности, мобильности, сопоставимости и привлекательности в европейском пространстве высшего образования».

На фоне всех предпринятых образовательным сообществом попыток приблизиться к единым трактовкам понятия качества образования проблема отсутствия стандартизации и терминологической ясности по-прежнему существует. Однако во всех представленных определениях можно проследить некоторые общие моменты: обеспечение качества во всех международных документах и в большинстве определений, данных учеными-педагогами, трактуется как система, формирующая механизмы для обеспечения мониторинга, оценки, поддержания и/или улучшения качества деятельности вузов и/или программ обучения. В настоящее время становится общепризнанным мнение, что достижение нового качества в проектировании результатов высшего профессионального образования обусловлено компетентностным подходом и кредитной системой обучения.

В связи с этим появилась необходимость в новых образовательных технологиях и стандартах, которые бы ставили во главу угла личность обучаемого, готовили обучающихся к действительному вовлечению их в жизнь общества, которые были бы основаны на реальных проблемах, актуальных для обучающихся и их сообществ. Учебные предметы должны быть преподаваемы как в рамках формального учебного плана, так и посредством участия обучаемых в социальной реальной жизни. В связи с этим Л.Б. Железнова под «качеством образования» понимает «социальную категорию, определяющую состояние и результативность процесса образования в обществе, его соответствие потребностям и ожиданиям общества (различных социальных групп) в развитии и формировании гражданских, бытовых и профессиональных компетенций личности» [57].

Качественным можно считать образование, если определенные достижения имеют не только студенты, но и преподаватели как участники образовательного процесса.

Выделив из приведенных выше формулировок самое главное, мы придерживаемся мнения, что качество образования – это его интегральная характеристика, степень соответствия результата образования ожиданиям различных субъектов образования (студентов, педагогов, родителей, работодателей, общества в целом) или поставленным ими образовательным целям и задачам. Важнейшей особенностью этого понятия является динамичность, его вариативный и деятельный характер. Это означает, что качество образования определяется в системе его употребления в практике.

Из сказанного следует, что качество высшего образования должно определяться через его составляющие, к которым, с точки зрения канонической педагогической системы, прежде всего, относятся 7 элементов (*рис.1.1.*), которые неизменны по названию, но меняются по содержанию в связи со сменой парадигмы образования и предъявляемыми требованиями. Например, цель, выполняющая системообразующую функцию в педагогической деятельности, в данный момент включает, как было сказано выше, не только

вооружение студентов системой знаний, предметных умений и навыков, предусмотренных государственными образовательными стандартами и моделью специалиста, но и развитие личностных качеств и тех способностей личности (*компетенций*), которые нужны ей самой и обществу; развитие ее творческого потенциала, формирование методологической культуры, включающей владение методами познавательной, профессиональной, коммуникативной, аксиологической деятельности, а также информационной культуры, ценностных ориентаций и целостной картины мира посредством личностной деятельности.

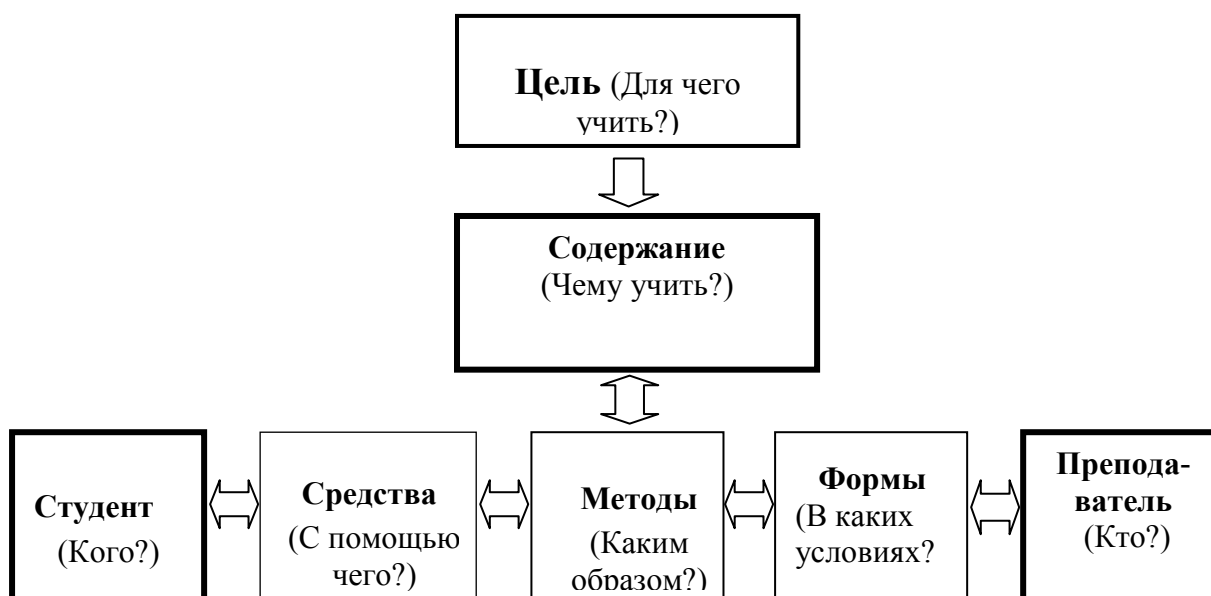


Рис. 1.1. – Педагогическая система.

С изменением целей меняется и содержание образования, наполнение других элементов системы. Но, так или иначе, при определении качества образования следует учитывать, прежде всего, качество этих составляющих. К ним необходимо еще обязательно добавить:

- качество подготовки выпускников вузов, которое относится к категории «качества результата высшего образования»;
- качество взаимодействия субъектов процесса обучения;
- качество управления (руководства).

Вот необходимый, но далеко не достаточный перечень составляющих качества образования. То есть качество в сфере высшего образования является многомерной концепцией, которая должна охватывать все его функции и виды деятельности (процессы): разработка учебных и академических программ, научные исследования, укомплектование кадрами, учащимися, обеспечение зданиями, создание материально-технической базы, работу на благо общества и академическую среду. Важнейшее значение для повышения качества имеет внутренняя самооценка наряду с внешней оценкой силами независимых специализированных международных экспертов, по возможности с соблюдением гласности. Следует учредить независимые национальные инстанции и определить сравнительные нормы качества, пользующиеся международным признанием. Должное внимание следует уделять конкретным институциональным, национальным и региональным условиям, с тем, чтобы учитывать многообразие и избегать унификации. Заинтересованные стороны должны быть непременно участниками процесса институциональной оценки.

Качество также требует, чтобы высшее образование имело международное измерение: обмен знаниями, создание интерактивных сетей, мобильность преподавателей и учащихся, международные научно-исследовательские проекты наряду с учетом национальных культурных ценностей и условий

С позиции деятельностного подхода, качество образования можно определить как меру соответствия результатов развития личности обучающихся в конце какого-либо возрастного периода возможностям для развития, содержащимся в культуре.

С этой же позиции интегральный критерий качества профессионального образования можно определить как уровень способности человека к самореализации в трудовой деятельности. Этот интегральный критерий будет определяться как синтез трех других критериев уровня способности студента к

различным видам деятельности: профессиональной; инновационной; способность к саморазвитию.

Прежде чем учебное заведение продвинется вперед по пути качества, оно должно принять реалистичную модель сегодняшнего высшего образования, в которой студент – это продукция, а работодатель – это потребитель.

Каждый вуз выступает в роли поставщика и имеет пять основных «групп субъектов» – заинтересованных лиц:

- потребители продукции и/или услуг данной организации (для вуза – это студенты, организации и государство);
- поставщики «сырья» (школы, колледжи и другие средние учебные заведения);
- персонал (как профессорско-преподавательский и научный, так и обслуживающий);
- вышестоящие организации (в нашем случае – Министерство образования и науки Кыргызской Республики);
- социальная инфраструктура (район, город, республика).

Именно в выявлении и изучении реальных потребностей каждой из перечисленных групп с целью достижения и поддержания равновесия состоит одно из ключевых предназначений системы оценки качества образования. Среди ключевых факторов качества образования следует, на наш взгляд, выделить следующие:

- качество содержания образования, т.е. качество ГОС ВПО и качество конкретных образовательных программ, построенных на их основе (Чему мы учим?);
- качество абитуриентов и студентов (Кого мы учим?);
- положительная мотивация обучающихся студентов (Хотят ли они хорошо учиться?);
- качество методического и материально-технического обеспечения образовательного процесса (Как обеспечено обучение?);

- качество профессорско-преподавательского состава и вспомогательного персонала (Кто учит?);
- положительная мотивация персонала (Хотят ли они хорошо учить?);
- качество образовательных технологий (Как учат?);
- качество технологий оценки качества образования (Как проверяются полученные результаты образования?);
- качество общего менеджмента вуза (Как управляют вузом?);

Оценивая качество деятельности вуза, следует обратить особое внимание на измерительные инструменты, с помощью которых измеряемый объект или явление сравнивается с некоторым эталоном.

При этом стоило бы оговориться, что полная формализация критериев качества вряд ли возможна, так как в оценке интеллектуальной деятельности существуют не поддающиеся формализации аспекты.

Подытоживая сведения о качестве образования в контексте структурных элементов интеграции мирового образовательного пространства, отметим, что модульно-компетентностный принцип организации учебного процесса, выбор образовательной (кредитной) технологий обучения, инновационные обновления моделей высшего образования, контроль и оценка результатов обучения (обучение на основе кредитной системы) имеет решающее значение в обеспечении качества образования [52, 65-67, 97, 104, 129].

Каждый вуз этот вопрос решает по-своему, поэтому цели, задачи, содержание и формы высшего образования лучше всего определять исходя из анализа сегодняшнего положения вещей со своими противоречиями, кризисами, плюсами и минусами.

Поэтому только построение внутривузовской системы оценки качества образования позволит глубже понять и оценить рассматриваемую проблему, нащупать связи между критериями качества и другими составляющими и управляющими воздействиями на систему обеспечения качества.

2.3. Система оценки качества образования и аккредитация вузов

Сегодня образование является важнейшим фактором социально-экономического развития общества. Это предопределяет высокие требования к системе образования – ее готовности отвечать на новые вызовы времени. В этой ситуации существенно возрастает интерес к качеству систем образования, к научно обоснованным оценкам качества образования и учебных достижений обучающихся в вузах, как на национальном, так и международном уровнях [23, 66, 70].

Общеизвестно, что национальная и международная оценка учебных достижений (качества образования) и аккредитация отражают две тенденции развития общества. Во-первых, она является следствием глобализации и интеграции вузов различных стран в мировое образовательное пространство. Во-вторых, она демонстрирует радикальное смещение в оценке качества образования от интереса к «входным» данным (стартовые оценки обучающихся на входе в обучение, материально-техническая база, качество учебных планов и кадровая подготовка преподавателей) к результатам обучения (знания, умения и компетенции, которые приобрели обучающиеся в процессе обучения в школах и вузах).

При анализе качества образования очень важно разделение этого понятия на два уровня: государственное (правительство, министерство) и институциональное для принятия практических решений учебным заведением. На государственном уровне качество образования контролируется системой лицензирования и аттестацией вузов в соответствии с государственными образовательными стандартами и т. д.

Развитие систем государственной оценки позволило Министерству образования и науки Кыргызской Республики описать уровни качества образования и учебных достижений, особенно по основным предметам, сравнить учебные достижения групп учащихся школьников и студентов, выделенных по разным признакам – пол, возраст, национальность, место жительства, школа, вуз и т.д. Кроме того, благодаря государственной оценке

представители министерства образования могут подтвердить или опровергнуть утверждения о том, что требования государственных стандартов со временем ужесточаются или, наоборот, смягчаются.

На наш взгляд, действующий механизм оценки качества системы высшего образования на национальном уровне не соответствует требованиям международной системы, так как все этапы оценки реализуются одним и тем же органом (МОН КР) без привлечения независимых органов или экспертов со стороны. А аккредитация вузов, присутствующая в международной системе оценки качества, как национальная, у нас в стране только создается. Пока не разработаны инструментарии для институциональной и специализированной аккредитации вузов, позволяющие определять уровень сформированности компетенций выпускников.

К примеру, в США системы оценки и контроля качества образования называют аккредитацией, являющейся ведущей формой оценивания образовательного процесса в вузах США. Оценка осуществляется по двум направлениям - внутренняя и внешняя системы оценивания. Внешнюю оценку проводят: федеральный орган, орган конкретного штата, агентство по аккредитации института, специализированные агентства по аккредитации учебных программ учебного заведения, в том числе частные и общественные аккредитационные агентства [213, 235; 244].

В США существуют два вида аккредитации: институциональная и специализированная. Институциональная относится ко всему вузу, специализированная или программная аккредитация обычно применяется относительно факультетов, отделений (колледжей, лицеев и др.) и академических программ обучения [244].

Европейский проект (EQUIS – European Quality Improvement System – система аккредитации высших учебных заведений, специализирующихся в менеджменте и управлении бизнесом, созданная Европейским фондом развития менеджмента) представляет Европейскую качественную систему усовершенствования образования, и используются для аккредитации вузов

аккредитационными агентствами и государственными органами управления образования в большинстве стран Европы и Северной Америки. В странах Европейского Союза лицензирование, аттестация (оценка деятельности вуза) и аккредитация проводится различными органами (независимыми агентствами) на основе заранее установленных ими критериев. Вузы Европы должны удовлетворять этим определенным требованиям, к примеру, к качеству образования. И здесь, как минимум, всем вузам Кыргызской Республики, необходимо выполнить, хотя бы в первом приближении, аттестационные и аккредитационные требования Европейского проекта системы аккредитации. При этом следует заметить, что объектом аккредитации может быть не только ВУЗ, но и отдельные образовательные программы в конкретном вузе, не имеющие аккредитации. Например, сегодня большой популярностью пользуется аккредитация программ высшего экономического образования и бизнес-школ в составе университетов. Данное обстоятельство, по-нашему мнению, является актуальным для многих вузов Кыргызстана, которые возможно, еще не все готовы в целом к международной аккредитации [213], но успешно сертифицировали отдельные образовательные программы по отдельным направлениям (“Экономика”, “Менеджмент” и др.), отвечающие аккредитационным требованиям мирового образовательного пространства (КЭУ им. М. Рыскулбекова, Юридическая академия Кыргызской Республики и др.).

Одним из главных условий международной аккредитации вуза является наличие у высшего учебного заведения ясной и четко сформулированной миссии, в которой в лаконичной форме отражены основные цели и направления работы на современном этапе и ближайшее будущее. На основе миссии формируется образовательная политика вуза, основными аспектами которой является:

- подходы к определению содержания образования и выбору образовательных технологий;

- работа по отбору и повышению квалификации профессорско-преподавательского состава;
- научно-исследовательская и научно-методическая деятельность;
- качество обучения студентов;
- информационное обеспечение учебного процесса и научно-исследовательской деятельности;
- связи с внешней средой (производством, различными общественными и государственными институтами, другими вузами и т.д.);
- обеспечение финансовой устойчивости вуза и развитие материально-технической базы.

Рассмотрим каждый из названных аспектов применительно к деятельности вузов в условиях Кыргызской Республики. Наиболее актуальным и наименее определенным на сегодняшний день для большинства вузов Кыргызстана является вопрос, который можно отнести к числу «вечных»: чему и как учить студентов и магистрантов. Во время действия ГОС ВПО 2-го поколения, которые во многом не соответствовали принятым в Европе и Северной Америке требованиям в определении содержания образования. Во-первых, они чрезмерно перегружены. Количество предусмотренных ими учебных дисциплин на порядок выше, чем в аналогичных документах, которыми руководствуются вузы Европейских и северо-американских стран. Достаточно сказать, что при четырехлетнем сроке обучения по программе бакалавриата и двухлетнем обучении в магистратуре наш студент и магистрант каждую сессию сдает экзаменов и зачетов в два раза больше, чем американский или европейский бакалавр и магистр. Такая погоня за научно не обоснованным многознанием, в современных условиях ведет к снижению качества подготовки специалистов и не отвечает требованиям международной аккредитации.

Во-вторых, ГОС ВПО 2-го поколения с их жесткой регламентацией объема учебной нагрузки по каждой дисциплине сковывали инициативу вузов в рациональном использовании научно-педагогического потенциала

профессорско-преподавательского состава, препятствовали развитию специализации в однопрофильных вузах или образовательных программ. Преодоление данного несоответствия международным требованиям, требовало безотлагательного создания государственных образовательных стандартов Кыргызской Республики нового поколения, к разработке которых учебно-методические объединения по образовательным направлениям приступили только в 2011 году.

С содержанием образования неразрывно связан вопрос об образовательных технологиях. Образовательные стандарты 2-го поколения предполагают ориентацию вузов на репродуктивное обучение, в то время как современный мир отдает предпочтение продуктивному обучению, где студент одновременно является и субъектом, и объектом учебного процесса. В конечном итоге, решение этого вопроса связано с выработкой научно обоснованных принципов определения объемов аудиторной и внеаудиторной работы студента и реализации активных и интерактивных методов обучения.

Анализ качества профессорско-преподавательского состава является обязательным при международной аккредитации вуза в любой ее модификации. Основным недостатком нашего подхода в решении этого вопроса является чисто формальная оценка преподавательских кадров по наличию у них ученых степеней и званий. Не принижая значения данного показателя, все же следует сказать, что в развитых странах к вузовским преподавателям предъявляются в первую очередь требования, предусматривающие оценку объема и уровня их систематически выполняемой научно-исследовательской и учебно-методической работы, с приоритетом первой. Объем и качество выполнения этих видов работ является важнейшим показателем уровня подготовки профессорско-преподавательского состава и его научного потенциала. Хотелось бы обратить внимание на то, что аккредитованные, наиболее авторитетные университеты США называют научно-исследовательскими, т.е. статус университета там определяется главным образом по постановке и

полученным результатам научной работы профессоров, преподавателей и студентов.

Аккредитация вузов в США, связана не с деятельностью федеральных органов и с правительством штатов, а с деятельностью Ассоциаций университетов, профессиональных общественных ассоциаций (юристов, медиков, инженеров и др.) и профессиональных союзов, обладающими четко сформулированными стандартами и требованиями к улучшению систем образования. Эти независимые специальные аккредитационные органы одной из своих главных задач видят в поддержании высокого престижа своей профессии и строго оценивают деятельность вузов Америки [246].

Качество обучения студентов и магистрантов рассматривается при международной аккредитации с нескольких точек зрения, важнейшими из которых является:

- спрос на выпускников вуза;
- академические успехи студентов и магистрантов;
- умение применять знания, особенно в нестандартных ситуациях;
- наличие навыков научно-исследовательской работы;
- количество выпускников, продолживших обучение на последующих образовательных уровнях: аспирантура, докторантура и др.

Одной из основных составляющих оценки вуза при международной аккредитации является наличие современного информационного обеспечения учебного процесса, которое предполагает, что вуз имеет:

- современную библиотеку с книжным фондом, приведенным в соответствие с контингентом студентов и магистрантов на основе общепринятых норм;
- автоматизированные системы хранения и поиска информации;
- локальные компьютерные сети и глобальную сеть Internet;
- электронные учебные курсы и мультимедийные средства обучения;
- необходимое количество мест в читальных залах.

Достижение высоких значений этих показателей качества возможно при адекватной им материально-технической базе и стабильном бюджете вуза, поэтому наиболее важным при аккредитации вуза считают требование прозрачности или транспарентности бюджета вуза. Международная аккредитация предусматривает анализ формирования бюджета, его обоснование и исполнение. Главное здесь заключается в том, чтобы при формировании бюджета были бы обеспечены открытость и соблюдение демократических норм, так как развитие материально-технической базы,

Процедура аккредитации – это продукт исторического развития системы образования и потребности общества в надежном и качественном образовании, которая способствовала бы повышению образовательного стандарта, прогрессивному развитию общества и конкурентоспособности образовательного рынка.

Следуя примеру организации внешней и внутренней аккредитации вузов в США, в условиях интеграции вузов Кыргызской Республики в мировое образовательное пространство, на наш взгляд, было бы целесообразнее проводить внешний контроль качества образования разными организациями: лицензирование вузов – МОН КР, а аккредитацию – независимыми специальными аккредитационными органами независимыми агентствами по аккредитации университетов, специализированными агентствами по аккредитации учебных программ учебного заведения, в том числе и общественными аккредитационными агентствами. Эти независимые агентства или их Ассоциации должны на основании результатов аккредитации определить статус и вида вуза с учетом его потенциала реализации учебных программ и соответствия учебного процесса требованиям государственного образовательного стандарта 3-го поколения, основанного на компетентностном подходе проектирования образовательных программ, и разрешить выдачу выпускникам дипломов государственного образца.

Общеизвестно, что оценка качества образования – неотъемлемый элемент учебных достижений и важный элемент учебного процесса в любом учебном

заведении (школа, вуз, академия и др.). Она всегда служила стимулом учебного труда, показателем его результатов и регулятором взаимоотношений тех, кто учится, и тех, кто учит и, тем не менее, с древности до наших дней оценка качества образования носит преимущественно субъективный и относительный характер [9; 69].

Как правило, педагог ставит оценки на основе суммы своих впечатлений об успеваемости обучаемого и результатов выполнения конкретного задания, определяя оценочный балл с учетом сложившегося мнения об успеваемости других обучающихся. Поэтому шкала оценок всегда носила и продолжает носить расплывчатый, относительный и почти недифференцированный субъективный характер. У нас в Кыргызстане это школьные оценки «5», «4», «3», а также «двойка» и «единица», которые в действительности находятся уже за шкалой оценки успеваемости. В вузах, где внедрена «кредитная технология», чаще всего используется 20-балльная шкала оценок при обучении студентов, но с обязательным переводом на четырёх балльную шкалу. В ведомостях рядом с баллами стоят соответствующие традиционные «отлично», «хорошо», «удовлетворительно», «неудовлетворительно», а в зачетках студентов большинства вузов выставляются традиционные оценки по 4-х балльной шкале, баллы 20-ти балльной или 100-балльной шкалы вообще не выставляются. При прогрессивной системе отбора абитуриентов через ОРТ оценивание производится по 240-балльной шкале оценки знаний, а в педагогических экспериментах используются 24-балльные, 80-балльные и 240-балльные шкалы оценок обучающихся школьников и студентов.

До тех пор, пока качество образования и учебные достижения обучаемых не имели большого общественного значения, а оставались внутренним делом академических коллективов, устоявшиеся подходы к оценке и учету успеваемости воспринимались как нечто само собой разумеющееся. Но в конце XX века ситуация начала меняться. В условиях все более широкого использования достижений научно-технического прогресса резко возросли требования к компетентности большинства категорий занятого, да и всего

населения общества, насыщенных знаниями и техникой. Успеваемость учащихся и студентов превратилась во все более влиятельный фактор цивилизации, экономического роста и личного успеха представителей, вступающих в жизнь молодых поколений, в частности в новых суверенных республиках бывшего Советского Союза.

В настоящее время появились международные проекты по независимой оценке качества образования. ANELO является одним из таких приоритетных и инновационных проектов Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) в области образования. Конечная цель проекта – разработка комплексного, объективного и научно обоснованного подхода к оценке результатов обучения в системе высшего образования, получение международно-сопоставимой информации о результатах обучения на уровне вузов, факультетов, образовательных программ. В рамках проекта осуществляется оценка принципиальной возможности международного измерения уровня знаний, а также практических навыков студентов вузов, обучающихся в различных языковых, культурных и институциональных контекстах; разработка соответствующих инструментов измерения для оценки общих знаний и компетенций, а также специальных знаний и компетенций пока для двух пилотных дисциплин – Экономика и Инженерные науки.

Разумеется, это оказало влияние и на сферу образования, где встали задачи повышения качества образования, объективности и дифференциации оценки учебных достижений обучаемых и обеспечения их соответствия потребностям общества и экономики. В ответ на эти новые задачи в ряде стран, да и в Кыргызстане начали вводиться в практику кредитные системы обучения в вузах, а также диагностирование и тестирование учащихся (выпускников) школ и поступающих абитуриентов в высшие учебные заведения [87; 128; 149].

Так, в Кыргызской Республике наряду с ОРТ в нескольких вузах при разработке тестов и оценке их действенности и полученных результатов широко используются, в том числе инновационные методы диагностирования готовности молодежи к профессиональному обучению, разработанные

соискателем [87, 128]. Созданная логически стройная четырехблочная система тестов, так называемая «Анкета-тест», основана на методологии науки «тестологии», позволяет получить более надежные и содержательные в информационном отношении данные о качестве образования и об учебных достижениях учащихся школьников и студентов при соответствующем наполнении тестовых заданий.

Так, четырехблочные бланочные и компьютерные тесты диагностирования готовности к профессиональному обучению в вузе [87, 128] определяют не только уровень базовых школьных предметных знаний, но и мотивацию к профессиональному обучению, уровень комплекса умений самоменеджмента и профессиональную предрасположенность к выбираемой специальности. Для определения уровня развития компетенций у студентов того или иного курса необходимо в соответствии со спецификой образовательного направления и курса обучения заменить содержание первых двух блоков четырёхблочного теста. Алгоритм четырёхблочной «Анкеты-тест» при соответствующем наполнении первых трёх блоков тестовых заданий с учетом предложений работодателей (см. приложение 1), целесообразно, на наш взгляд, использовать в качестве одного из компонентов в системе итоговой аттестации выпускников, содержание и структура которой практически не изменилась, к сожалению, до настоящего времени. И это несмотря на то, что согласно требованиям ГОС ВПО третьего поколения на выходе необходимо определять не только то, что выпускник знает и умеет применять в типичных учебных ситуациях (ЗУНовская парадигма), но ещё и то, чем он владеет, то есть какие социально-личностные, поведенческие качества он приобрёл, до какого уровня сформирована компетентность выпускника (компетентностная парадигма).

О необходимости и значимости разрешения этого вопроса свидетельствует тот факт, что в последнее время в США введен новый термин – оценивание, подразумевающее оценивание выпускников или студентов. В этом процессе используются новые методики и технологии. Оценивание

является частью аккредитации и выступает в роли инструмента, с другой стороны, это оценивание может рассматриваться как отдельный процесс, отличный от аккредитации [244].

В России система оценки качества Аккредитационного центра Ассоциации инженерного образования являясь достаточно емким, обоснованным инструментом национальной системы общественно-профессиональной аккредитации включает реализацию концепции центров сертификации и профессиональной квалификации, принимающих совместно с работодателями экзамены у студентов вузов уже после получения диплома в образовательном учреждении с целью независимой оценки профессиональных квалификаций выпускников и выдаче соответствующих сертификатов. Оценка проходит не только в формате экзаменов, но и включает в себя проверку практических навыков индивидуальной работы и работы в команде, полученных во время обучения.

Независимость оценки обусловлена тем, что центры не будут находиться в подчинении МОиН РФ. Уже в 2012 году сдавать подобные экзамены и получать сертификаты могли выпускники, обучающиеся по направлениям 15 отраслей промышленности [238]. То есть в РФ реализуется и укрепляется выстраиваемая модель федеральной целевой программы развития образования, согласно которой все образовательные учреждения регионов будут в большей степени ориентированы на ведущих работодателей.

Система аккредитации в Кыргызстане претерпевает коренные изменения, и, следовательно, должны меняться подходы к аккредитации вузов в стране, которые нуждаются в совершенствовании, для чего вероятно потребуются несколько лет. При этом, актуальной становится задача найти ответы на следующие вопросы: кто осуществляет аккредитацию, каковы функции аккредитационного процесса, как должна осуществляться процедура аккредитации, что означает получение аккредитации или ее отсутствие для вуза? Поэтому на сегодняшний день опыт США, РФ и Европейский опыт (в частности, EQUIS – Европейская система инструментов, позволяющая оценить

качество образования по разным критериям) аккредитации вузов является предметом для изучения возможностей использования его в условиях Кыргызской Республики и представляет несомненный научный и практический интерес. Немаловажен также в этих условиях вопрос применения при аккредитации вузов современных систем оценки качества образования, в том числе институциональной системы оценки качества с диагностированием уровней компетентности.

2.4. Методология педагогического моделирования и проектирования качества образования

Из предыдущих параграфов следует, что понятие «качество образования» сложное и многоаспектное, носит динамический характер, различается по уровням образования, типам и видам образовательных учреждений. Качество образования можно рассматривать в виде комплексного показателя, который синтезирует все этапы становления личности, захватывая условия и результаты учебно-воспитательного процесса, а также как критерия эффективности деятельности образовательного учреждения. Многоплановый характер понятия создает затруднения при решении вопросов оценки качества образования. Имеющиеся проблемы в настоящее время актуализировались интеграцией в вузы страны кредитной системы с компетентностным подходом.

Многими исследователями [57, 83, 89, 102, 140, 159, 176, 179 и др.] указывается, что отсутствуют обоснованные критерии и показатели уровня эффективности качества образования и предлагается перечень и содержание разных подходов к их формированию.

В последнее время для разрешения проблемы оценки качества образования всё чаще предлагаются методы моделирования и проектирования, широко используемые в педагогике, позволяющие более точно фиксировать структурные изменения любой системы, в том числе педагогической.

Вопросам моделирования, проектирования и анализа педагогических систем посвящены работы целого ряда ученых, в том числе: В.Г. Афанасьева

[13], В.П. Беспалько [21], В.А. Веникова [31], Б.А. Глинского [37], Ю.А. Гастева [35], Л.Б. Железновой [57], Г.П. Корнева [101], Л.В. Макаровой [111], И.Б. Новик [133], В.Е. Родионова [145], В.А. Штофф [193] и др.

Анализируя эти работы можно выделить три этапа в развитии моделирования профессиональной подготовки специалистов. Если на первом этапе (40-60-е годы прошлого столетия) ученые при моделировании уделяли внимание в основном качественным аспектам (цель, технологии обучения, содержание), на втором этапе (60-80-е годы) – методологии моделирования и его методическому и техническому обеспечению, то на третьем этапе, начиная с 90-х годов и по сегодняшний день – моделированию достижений и их качества в подготовке специалистов, процессов обобщения и сравнения отечественного и зарубежного опыта, процессов интеграции разных теоретико-методологических подходов и открытых, прозрачных систем качества образования и др.

Наряду с этим можно констатировать, что при определении понятия «моделирование» и «модель» учёные не пришли к единому мнению.

Модель (франц. *modele* – образец) и самое общее определение: – образ некоторой системы [160]. Другое определение в словаре системы основных понятий: «модель – мысленно представляемая или материально реализованная система, которая отображает или воспроизводит объект (природный или социальный) и способна замещать его так, что ее изучение дает новую информацию об этом объекте» [160].

В философском словаре моделирование трактуется как воспроизведение характеристик некоторого объекта на другом объекте, специально созданном для его изучения, который называется при этом моделью [184].

Из трудов С.И. Архангельского [9], В.Г. Афанасьева [13], Б.С. Гершунского [36] следует, что под моделированием надо понимать метод научного познания, который объединяет в себе теоретическое и эмпирическое, индукцию и дедукцию.

А.В. Томильцев [176] считает моделирование одним из ведущих принципов совершенствования организации учебного процесса.

По мнению академика В.Г. Афанасьева, «моделирование – непрерывный процесс, не ограничивающийся, как правило, одной обособленной моделью» [13].

Наряду с этим педагогическое моделирование рассматривают и как метод исследования, и как аппарат педагогического исследования.

Мы придерживаемся наиболее полного, на наш взгляд, определения моделирования, которое дано Г.В. Суходольским, представляющим его «как процесс создания иерархии моделей, в которой некоторая реально существующая система моделируется в различных аспектах и различными средствами» [164].

Анализ литературных выше приведённых источников относительно определения понятия «моделирование», позволяет его рассматривать как метод опосредованного познания, при котором для получения информации об изучаемом объекте или явлении используется вспомогательный абстрактный объект или структура, имеющие определенное сходство с реальными явлениями и позволяющие заменить оригиналы при получении обобщенной информации. Замена оригинала аналогом (моделью), часто предоставляет возможность более детального изучения свойств и поведения оригинала на модели.

То есть при педагогическом моделировании осуществляется отображение характеристик реально существующей педагогической системы (оригинала) в созданном искусственно специальном объекте в виде схемы, физических конструкций, знаковых форм или формул, называемом педагогической моделью, являющейся основным понятием метода моделирования. Для того, чтобы некоторый объект можно было считать моделью другого объекта-оригинала, он должен, по мнению многих выше указанных ученых или по умолчанию, удовлетворять следующим условиям: 1) быть системой; 2) находиться в некотором отношении сходства с оригиналом; 3) в определенных

параметрах отличаться от оригинала; 4) в процессе исследования замещать оригинал в определенных отношениях; 5) обеспечивать возможность получения нового знания об оригинале в результате исследования.

При определении понятия «модель» мнения учёных расходятся и в настоящее время однозначного определения этого понятия нет.

Так, С.И. Архангельский считает, что модель процесса – это «мысленное отображение структуры и связей изучаемого процесса» [9, С. 98].

А.Н. Дахин утверждает, что под образовательной моделью нужно понимать «логически последовательную систему соответствующих элементов, включающих цели образования, содержание образования, проектирование педагогической технологии и технологии управления образовательным процессом, учебных планов и программ» [50, С. 23].

Е.А. Лодатко понимает под моделью концептуальный подход к построению системы образования, в соответствии с которым «формируется представление об эффективности и ценностях образовательных учреждений, исходя из управленческих позиций» и делит модели образовательных систем на четыре типа: тоталитарная, прагматическая, рациональная, открытая [224].

По свидетельству А.И. Богатырева условно модели подразделяют на три вида:

- физические (имеющие природу, сходную с оригиналом);
- вещественно-математические (их физическая природа отличается от прототипа, но возможно математическое описание поведения оригинала);
- логико-семиотические (конструируются из специальных знаков, символов и структурных схем) [22].

Жесткие границы между типами моделей не устанавливаются. Педагогические модели в основном входят во вторую и третью группу выше перечисленных видов.

Практическая ценность модели в любом педагогическом исследовании в основном определяется ее адекватностью изучаемым сторонам объекта, а также тем, насколько правильно учтены на этапах построения модели основные

принципы моделирования – наглядность, определенность, объективность, которые во многом определяют как возможности и тип модели, так и ее функции в педагогическом исследовании

Е.А. Солодова и Ю.П. Антонов выделяют модели «макроуровня», определяющие концепцию развития образовательных систем, и модели «среднего» уровня, «моделирующие качество образования на выходе конкретного вуза», последний вид модели заслуживает большего внимания в рамках нашего исследования, осуществляемого в условиях реализации ГОС ВПО КР 3-го поколения, нацеливающих на результат [160, С. 113].

Основное преимущество модели перед оригиналом в том, что она отображает и воспроизводит структуру, свойства, взаимосвязи и отношения между элементами этого объекта-оригинала в более простом и обобщенном виде, что создаёт лучшие условия для изучения той или иной системы.

Наряду с понятиями «моделирование» и «модель» в педагогике широко используются понятия «проектирование» и «проект». То есть у педагогического моделирования есть «термин-партнёр». Часто эти термины авторы используют как сопоставимые, подменяя одно другим, считая их синонимами, несмотря на то, что исследования, способствующие построению теории проектирования, начали вестись ещё с 20-х годов XX века. Значительный вклад в ее разработку внесли труды В.П. Беспалько [21], В.П. Бедерханова [16], Н.В. Бордовской [26], Дж.К. Джонса [51], И.А. Колесниковой [99], Г.У. Матушанского [226], В.Е. Радионова [145], В.М. Соколова [159], Н.О. Яковлевой [195], В.А. Ясвина [197] и др.

Анализируя перечисленные работы, мы выяснили, что понятие «проект» произошло от от латинского *projectus* – брошенный вперед. И, стало быть, проект – это замысел, план объекта, документа и т.д., который предполагается в итоге получить.

На философском уровне под проектом понимается итог духовно-преобразовательной деятельности (М. С. Каган). С позиций деятельностного

подхода – это цель и результат проектирования. Или можно проект рассмотреть как цель и результат не процесса проектирования, а проектной деятельности.

И.А. Колесникова понимает под проектом «комплекс взаимосвязанных мероприятий, предназначенных для достижения в течение заданного периода времени поставленных задач с четко определенными целями» [99]. И основными элементами проекта считает: замысел (проблема, задача), средства реализации (решения проблемы, задачи), реализация (результаты решения).

Основой для проектирования в разных областях служит теория деятельности. Поэтому в педагогических публикациях часто можно встретить утверждение, что проектирование – это особый вид профессионально-педагогической деятельности, и потому рассматривается как процесс, охватывающий образовательные системы различного уровня, содержание образования, педагогические технологии, управление педагогическим процессом, планирование и контроль развития учреждения.

Под проектированием понимают процесс создания проекта, прообраза того объекта или состояния, которое планируется получить, а также ту деятельность, без которой невозможно создать прообраз. Если модель отражает определённый прообраз реально существующей системы, то проект сам является прообразом того, что в реальной жизни еще не существует.

В.Е. Радионов на основе глубокого научного сравнительного анализа понятий "проектирование" и "моделирование" делает вывод: «Проектирование широко прибегает к моделированию как средству представления и преобразования объекта, которого еще нет в реальности. Этим отличается моделирование в проектировании от моделирования в теории, где модель – средство выделить сущностный аспект из реального объекта, усечь последний для удобства последующего логического анализа. Моделирование в проектировании позволяет оперировать с объектами, относительно которых мы не располагаем полнотой знаний» [145, С. 37].

Из анализа литературных источников и сопоставления понятий «моделирование» и «проектирование» следует, что в наличии имеется взаимное

смысловое "вложение", так как в одних случаях проект как система является подсистемой модели, в других случаях, наоборот, само проектирование может состоять из множества маленьких моделей. То есть проектирование состоит из действий по созданию частных моделей, а моделирование, в свою очередь, предполагает совокупность элементов, включающих, в том числе теорию проектирования [16; 31; 50; 51; 126; 195].

Это вложение прослеживается и на этапах выполнения операций (действий) при проектировании модели и подготовке проекта. Например, *первый этап* по смыслу ничем не отличается: в том и другом случае изучается ситуация, формулируется проблема; *второй этап* – постановка задач моделирования и выдвижение идей по разрешению имеющихся противоречий при проектировании; *третий этап* – при моделировании – конструирование модели ... определение критериев оценки изменений параметров системы, выбор методик измерения и при проектировании – построение модели желаемого педагогического объекта, а выбор критериев перенесен на следующий четвертый этап и т.п.

Отличием проекта является то, что ему присуща высокая степень конкретизации. Он предназначен для непосредственного внедрения в практику. Если метод моделирования дает ответы на вопросы о психолого-педагогических закономерностях, элементах и структурных связях образовательных систем, условиях осуществления педагогической деятельности и т.п., т.е. теоретическое знание, то метод проектирования позволяет получить нормативное знание – знание о том, какими должны быть объекты педагогической действительности.

Основой разработки проектов служат так называемые нормативные модели. Это может быть модель педагогических условий, необходимых для становления какого-либо качества, свойства, модель организации деятельности воспитанника. От нормативных моделей проект отличается большей степенью конкретизации, соотнесенностью не с отвлеченными, а с совершенно определенными субъектами и условиями педагогической деятельности. У моделирования есть тоже преимущество относительно проектирования.

Проектирование нацелено на создание только будущих процессов или явлений, а моделирование позволяет создавать модели, как будущих событий, явлений, так и прошедших ситуаций, явлений, чтобы более глубоко их осмыслить и учесть или использовать в будущей деятельности.

Общеизвестно, что слово «проект» имеет несколько значений, и почти все они имеют отношение к педагогике. 1. Проект – это предварительно подготовленный текст какого-либо документа для последующего обсуждения (утверждения), в том числе проект урока, доклада или заключения на выполненную работу. 2. Проект – это некоторая акция, совокупность целого ряда мероприятий, которые объединяются одной программой или в организационную группу для общей целенаправленной деятельности. К примеру, «проект как форма НИРС» или проект «Содействие реформе высшего образования» Кыргызской Республики и др. 3. Проект – это деятельность, заключающаяся в создании (выработке, планировании, конструировании или, проектировании) какой-либо системы, объекта или модели.

В нашем исследовании мы использовали проект в третьем его значении.

Педагогическое проектирование – процесс сложный и длительный, представляющий собой, как указывает Л.Б. Железнова [57], неразрывное единство двух подпроцессов, без одного из них, по её мнению, проектирование теряет смысл.

К этим подпроцессам она относит следующие:

1. Специальным образом организованное осмысление педагогических процессов и систем, поиск путей их становления, совершенствования и развития, когда на основе анализа имеющегося состояния и прогноза желаемых результатов создается новый образ (тип) системы.

2. Процесс реализации в действительности задуманного проекта, т. е. процесс конструирования и осуществления деятельности, в результате которой строится на практике, в реальности новый образ системы, ставший итогом первого подпроцесса. Надо отметить, что в своей реализации он может меняться в той или иной степени, корректироваться, уточняться.

Понимая педагогическое проектирование как процесс осмысления и построения на практике какого-либо новообразования, качественно нового образа (типа) системы образования, обычно выделяют следующие его основные функции:

- *аналитическую*: нового состояния возможно достичь, только осмыслив имеющееся, выявив слабые места в системе и причины их порождающие. Педагогический анализ имеет место не только на мыследеятельном, но и на практическом уровне, когда при реализации проекта анализируется продвижение к новому образу (типу) системы;

- *прогнозирующую*: в ходе проектирования выстраиваются и анализируются получаемые педагогические результаты, более эффективные по сравнению с предыдущими. В целом, прогнозирование лежит в основе проектирования, т. к. основным его прогнозом, результатом является новое состояние, новый образ (тип) системы, то есть новое качество объекта;

- *конструктивную (конструирующую)*: в ходе проектирования выстраивается последовательность действий и реализуется деятельность для достижения желаемых результатов.

В связи с тем, что актуализировалась проблема оценки качества образования, появились, как видно из содержания параграфов 2.1 и 2.3, в разных странах различные системы, модели и методы оценки качества образования при разной степени внедрения информационно-коммуникационных технологий [136; 140; 216] и др. В современной теории и практике оценки качества образования выделяют два основных взаимодополняющих друг друга направления: в рамках первого осуществляется качественный анализ учебного процесса. Для второго характерно исследование педагогических систем и процессов на основе строгого и точного фиксирования их структурных изменений, в частности, построение моделей, количественно отражающих эти изменения.

Из анализа литературных источников следует, что большинство моделей и систем оценки качества образования на сегодняшний день основаны на

количественных измерениях результатов, созданы с использованием не только компетентностного, но и квалиметрического подхода, направленного на количественное описание качества педагогических процессов и явлений и поэтому такие модели можно отнести к математическим.

Для проектирования таких моделей к настоящему времени, как показал анализ литературных источников, разработана стройная методологическая основа. Так, методологическим аспектам применения методов количественных измерений результатов обучения посвящены научно-исследовательские работы В.П. Беспалько [21], В.А. Болотова [24], Б.Н. Глинского [37], В.И. Загвязинского [59], Н.В. Исмаиловой [67], В.И. Михеева [124], С.И. Плакий [138], В.У. Родионова [145] и др. Методология квалиметрического подхода раскрыта в работах С.И. Григорьева [41], С.Б. Калдыбаева [69], И.Г. Карелиной [71], Н.А. Кулемина [103], А.И. Субетто [163], Н.А. Селезневой [153], В.М. Соколова [159], Ю.Г. Татур [166] и др.

Количество перечисленных работ является свидетельством того, что в последние годы проблема оценки качества образования активно рассматривается с точки зрения методологических аспектов использования количественных измерений результатов обучения и математических методов обработки полученных данных, которые позволяют точно фиксировать изменения любой системы и отражать их в количественной форме. Применение математических методов при моделировании системы оценки качества образования в вузе и переход от качественных показателей к количественным рассматривается с позиций современных методологических подходов как одно из основных условий развития образовательных систем.

И поэтому особенно важно отметить, что в моделировании систем оценки качества образования в условиях интеграции в Европейское пространство высшей школы Кыргызстана ещё много не решенных проблем и противоречий [46; 65; 69; 96; 115].

Например, между требованиями ГОС ВПО КР, нацеливающих вузы на конечный результат в виде компетенций и компетентностей, и отсутствием

оценочного инструментария, позволяющего определить и оценить уровень сформированности большинства компонентов компетенций [66; 97]. До настоящего времени в вузах Кыргызской Республики отсутствуют критерии оценок компонентов, составляющих компетенций, при контроле устанавливается уровень усвоения знаний и в лучшем случае умений их применять при решении типовых задач по предмету. Развитие социально-личностных и поведенческих качеств и их оценка отданы в большинстве случаев на откуп студентам и их уровень никак не влияет ни на рейтинг студента, ни на рейтинг структурного подразделения или вуза в целом.

Этот фактор усугубляется отсутствием методического и диагностического обеспечения, позволяющего в соответствии с требованиями Болонских реформ объективно в комплексе оценивать достижения студентов, обучающихся по любому из реализуемых в стране образовательных направлений [66; 69; 90; 94; 112].

С.К.Калдыбаев отмечает, что с каждым годом возрастает отставание в исследованиях данных вопросов в Кыргызской Республике по сравнению с зарубежными исследованиями. Среди лидеров в решении этих задач он выделяет США, Великобританию, Нидерланды, Израиль [69].

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

1. В настоящее время приоритет среди структурных элементов мирового образовательного пространства отдается менеджменту качества и во многих зарубежных странах разработаны системы менеджмента качества на основе методологии TQM и принципов качества Э.Деминга (цикла РДСА), в том числе модель Европейского фонда по менеджменту качества (EFQM), адаптированная к высшему образованию. Но они носят рамочный характер, что требует наряду с этим разработки национальных и институциональных систем оценки качества образования и изменения подходов к аккредитации вузов, которые нуждаются в совершенствовании инструментария, адекватного требованиям Болонских реформ.

2. Интеграция основных структурных элементов современного мирового образовательного пространства и реализация ГОС ВПО КР 3-го поколения, нацеливающие вузы на конечный результат, на его качество, актуализировали проблему уточнения содержания и определения понятия «качество образования» с позиций компетентностного подхода. Основные понятия компетентностного подхода «компетенции» и «компетентности», изменившие структуру понятия «содержание образования», значительно расширили объём и способствовали обогащению понятия «качество образования».

3. Повышение требований и изменение подходов к понятию «качество образования» усложнило связи между его составляющими и критериями их оценки и поэтому актуализировалась проблема проектирования внутривузовской институциональной системы оценивания качества образования с учетом дополнительных компонентов понятия «качество», обусловленных компетентностным подходом. А это в свою очередь требует разработки специально разработанного диагностического обеспечения с инструментарием, позволяющим определять уровень развития у студентов каждого компонента компетенций, что позволит глубже понять и оценить рассматриваемую проблему с точки зрения компетентностной модели выпускника вуза.

4. Из анализа литературных источников следует, что в настоящее время во многих странах функционируют международные проекты по независимой оценке качества образования, конечная цель которых разработка комплексного, объективного и научно обоснованного подхода к оценке результатов обучения в системе высшего образования с позиций компетентностного подхода. Разработаны методы измерения не только уровня знаний, но и практических навыков студентов вузов, обучающихся в различных языковых, культурных и институциональных контекстах, а также инструменты, позволяющие осуществить оценку как общих знаний и компетенций, так и специальных знаний и компетенций пока только для двух пилотных направлений: «Экономика» и «Инженерные науки», что открывает огромное поле для исследований в системе оценки качества образования с позиций компетентностного подхода.

5. Анализ систем оценки качества образования позволил сделать вывод, что при коренном изменении системы контроля достижений и оценки качества образования, включающей, в том числе оценку сформированности компетентности обучающихся, в зарубежных странах разрабатываются национальные системы оценки качества образования и аккредитации вузов. Реализуются два вида аккредитации: институциональная, относящаяся ко всему вузу, и специализированная или программная аккредитация, обычно применяющаяся при аккредитовании образовательных (академических) программ обучения, осуществляемые на разных уровнях – на международном и государственном. Наряду с этим расширяется область проведения аккредитации, осуществляемой независимыми Ассоциациями университетов и профессиональными общественными Ассоциациями (юристов, инженеров и др.).

В Кыргызстане в рамках требований Болонского процесса подходы к аккредитации вузов также требуют коренных изменений.

6. Интеграционные процессы выступают важным фактором развития и повышения качества университетского образования, что требует содержательных изменений и разработки нового методологического обеспечения оценки системы качества образования, в том числе с использованием методологии педагогического проектирования и моделирования качества образования.

7. В условиях интеграции и интернационализации при разработке моделей систем оценки качества образования наметился переход от качественных показателей к количественным, направленный на количественное описание качества педагогических процессов и явлений. И как показал анализ литературных источников для проектирования таких моделей к настоящему времени, разработана стройная методологическая основа, включающая не только компетентностный, но и квалиметрический подход. Но, несмотря на это в системе высшего образования Кыргызской Республики при разработке системы оценки качества образования с позиций компетентностного подхода многие вопросы не решены вообще, другие требуют значительной доработки.

ГЛАВА 3. МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ МОДЕЛИРОВАНИЯ ИНСТИТУЦИОНАЛЬНОЙ (ВНУТРИВУЗОВСКОЙ) СИСТЕМЫ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

3.1. КНУ в контексте мирового образовательного пространства

В 1993 году главному вузу страны Указом Президента Кыргызской Республики был присвоен статус Кыргызского Государственного Национального университета. Затем Указом Президента Кыргызской Республики вуз был переименован в Кыргызский национальный университет имени Ж. Баласагына (КНУ).

Демократизация, суверенизация страны и высокий статус университета требовали коренных изменений и интеграции в мировое образовательное пространство. Интеграция в мировое образовательное пространство и моделирование процесса обучения в КНУ, как отмечают Ч.У. Адамкулова, И.Ч. Исамидинов, В.Л. Ким, С.Ж. Токтомышев и др. [66, 75, 171], начинались с того, что впервые в республике выборы ректора университета прошли демократическим путем, по Европейской модели «мягкого» рейтинга, с выдвижением альтернативных кандидатур, на основе итогового расширенного тайного голосования коллегии выборщиков и членов Ученого Совета университета.

По модели «мягкого» рейтинга был избран и состав Ученого Совета университета, и деканы факультетов, и заведующие кафедрами.

Проявлением другой демократической модели была организация отдельного внебюджетного (платного) и бюджетного (бесплатного) по многоуровневой структуре обучения студентов (*см. рис. 3.1.*). Желая получить то или иное образование и готовые оплатить обучение составили многочисленный пласт, альтернативный по отношению к той жесткой обезличке, которая скрывалась за бесплатным обучением, по традиционной статичной схеме в советское и постсоветское время.

Все перечисленное выше было сознательно нацелено на моделирование новых структурных подразделений, отличающихся экономической устойчивостью, автономной самостоятельностью в решении практических задач. Последовательно, в период с 1993 по 1996 гг., в КНУ, наряду с традиционными 13-ю факультетами, где студенты обучались по традиционной модели бесплатно, возникло более 40 новых образовательных структурных подразделений (см. табл. 3.1.), в которых, наряду с 27-ю специальностями бюджетного отделения, началась подготовка по новой образовательной модели внебюджетного лицензированного отделения с

36-ю такими новыми специальностями, как регионоведение, коммерция, таможенное дело, государственная и муниципальная служба и др. (см. табл. 3.2.) [66]. Наряду со специалитетом и бакалавриатом реализовывались магистерские программы (см. табл. 3.3.)

Моделирование методов профессионального обучения в КНУ в условиях суверенизации Кыргызской Республики было начато с разработки и внедрения новой модели формирования контингента студентов «Право записи» и реализации кредитной системы с кредитно-модульной технологией обучения в малочисленных группах (8-10 чел.), с углубленной интенсивной языковой и компьютерной подготовкой и рейтинговой системой контроля знаний [170-175; 177].

Как отмечено в работах [66; 73; 87 и др.] «право записи» – форма, обеспечивающая комплектование вузов способной молодежью в ряде европейских стран (Франция, Испания и др.). Она была апробирована в Кыргызстане впервые в Кыргызском национальном университете в 1995 г. «Право записи» предоставляет абитуриенту возможность:

- записаться и сдать документы на имеющиеся направления (специальности);
- выявить свой рейтинг знаний через бланковое и компьютерное тестирование;

– в соответствии с набранными на тестировании баллами быть зачисленным по «мягкому» рейтингу в число студентов первого курса различных форм обучения.

При этом абитуриент несет затраты, связанные с обеспечением условий реализации права записи (информационное обслуживание, рейтинговый тренинг, подготовка бланковой документации, компьютерных классов, проведение рейтингового тестирования, организация индивидуальных и групповых консультаций и др.).

Согласно указанной выше модели, традиционные многочисленные предметные и технические комиссии были заменены функционально независимыми группами:

- «Абитуриент» – обеспечивающие профориентационную работу;
- «Тест» – выявляющие уровень базовых предметных знаний абитуриентов;
- «Право записи» – регистрирующие абитуриентов, желающих получить высшее образование в университете.

При формировании контингента студентов приемная комиссия КНУ отказалась от традиционных экзаменов, целью которых был жесткий отбор абитуриентов, и использовала комплексное тестирование, направленное на установление рейтинга знаний каждого абитуриента.

Одной из форм установления личного рейтинга знаний абитуриента по профилирующему предмету является бланочное тестирование. Для реализации бланочного тестирования руководством приемной комиссии КНУ, на основе изучения европейского опыта, был разработан специальный бланк, сочетающий элементы традиционного бланочного теста, компьютерного теста и традиционной письменной работы. Таким образом, бланк состоял из трех блоков заданий, которые позволяют одновременно определить знания и умения абитуриентов на различных уровнях их усвоения.

Первый блок включал 4 вопроса из школьного предмета с двумя ответами – «да» или «нет», которые нацелены на проверку знаний 1-го уровня (узнавание

формул, дат, авторов произведений, определений, понятий, законов и др.); оценка за этот блок составляет 25% от общего количества баллов.

Второй блок был представлен более сложными 4-мя вопросами с 4-мя ответами на каждый из них, которые направлены на проверку 2-го уровня знаний (усвоения существенных признаков, понятий, связей между ними, понимания сущности явлений и др.); оценка также составляет 25% от общего количества баллов.

Третий блок тестового бланочного задания нацелен на проверку умений логически мыслить при написании микроизложения по родному языку или умений оперировать имеющимися знаниями при решении математических, химических, физических задач и др. Эта часть бланка дает возможность проверить третий уровень знаний и умений, что позволяет абитуриенту набрать 50% от общего количества баллов.

Задания бланочного теста составлены не столько с целью жесткого отбора наиболее подготовленных абитуриентов, сколько для того, чтобы раскрылись все стороны знаний и способностей. Использование бланкового тестирования практически исключает получение абитуриентами баллов, соответствующих традиционным «2» и «5», и способствует установлению объективного «мягкого» рейтинга.

Европейский опыт использовался также при шифровке бланочных тестов, которая исключает участие ответственного секретаря и других членов приемной комиссии в обезличивании работы абитуриента, так как анонимность своей работе придавал сам абитуриент.

Использование такого бланочного теста для установления рейтинга знаний абитуриентов позволял не только исключить узнаваемость работы, но и в силу его компактности обеспечить оперативную проверку бланка и объявление баллов в течение часа в присутствии абитуриентов и их родителей.

В КНУ бланочное тестирование проводилось на первом этапе вступительных испытаний и являлось первой частью комплексного тестирования. На втором этапе осуществлялось комплексное компьютерное

тестирование по двум непрофилирующим предметам, которое также способствовало установлению «мягкого» рейтинга знаний абитуриентов, давая им возможность показать свои знания по одному из предметов или по каким-то разделам той или иной учебной дисциплины.

Модель «Право записи» реализовывалась в КНУ с 1995 по 1999 гг. при формировании контингента студентов [74; 87].

Описанная выше методика формирования контингента студентов позволяла:

- наглядно сравнивать уровень знаний абитуриентов по одному и тому же предмету, поступающих на разные направления;
- определить уровень знаний по различным предметам у абитуриентов, поступающих на одно направление;
- рассчитать пороговый балл и проранжировать абитуриентов для обучения по разным моделям в разных структурных подразделениях.

В каждом из перечисленных образовательных структурных подразделениях реализовывалась присущая ей модель процесса обучения, которая всецело зависела от участия структуры в той или иной образовательной программе с иностранными спонсорами, партнерами, консультантами. Именно в этом плане обращалось внимание на адресное освоение инвестиций, которые, в свою очередь, ориентированы на качественное обновление принципов, методов, подходов и, соответственно, учебных планов и программ.

Демократичной была и модель многоуровневой структуры (*рис. 3.1.*) образования в виде:

- пяти ступеней (неполного высшего образования, бакалавриата, магистратуры, аспирантуры и докторантуры);
- четырех ступеней (неполное высшее образование – 2 года, обучение по профессиональной программе – 3 года, аспирантура и докторантура);
- трех ступеней (полное высшее 5-летнее образование, аспирантура и докторантура).



Рис. 3.1. Многоуровневая структура образования в КНУ.

Каждая из перечисленных моделей обучения имела свое финансовое обеспечение: из госбюджета республики, из поступлений от предприятий и

организаций различных форм собственности – заказчиков на специалистов; в виде иностранных инвестиций и грантов, спонсорской помощи, а также в виде поступлений от физических лиц оплаты за обучение на внебюджетных отделениях.

Таблица 3.1 – Сведения о вновь организованных структурах (1993-1996 гг.)

Год образования заведения	Факультет	Центр	Институт	Структурное подразделение	Всего по годам
1993	1. Философский 2. Кыргызско-Американский 3. Контрактно-коммерческий				3
1994	1. Ошский филиал КГНУ 2. Журналистики 3. Уйгурской филологии	1. Переподготовки и повышения квалификации кадров 2. Кырг.филологии 3. Кыргызоведения 4. Переподготовки юридич. кадров 5. Международный		1. Фонд социальной поддержки студентов 2. Фонд социальной защиты преподавателей 3. Программа ТАСИС (РГФ)	11
1995	1. Кыргызско-Европейский 2. Востоковедения 3. Подготовки, переподготовки и повышения квалификации юридических кадров	1. Японский 2. Дистанционного обучения 3. Менеджмента и бизнеса		1. Радиостудия КГНУ 2. Служба охраны КГНУ 3. Программа ТЕМПУС (КЕФ) 4. Музей-лабор. каф. археологии и этнологии 5. Группа «Право записи»	11
1996	1. Целевой подготовки специалистов 2. Подготовки таможенных и юридических кадров 3. Кафедра «Теория и практика государственного языка» 4. Кафедра	1. Новых биотехнологий 2. Спутниковой связи 3. Изучения кыргыз. языка и лит-ры 4. Магистратуры, аспирантуры и нац. обр. прогр. 5. Реабилитационный.	1. Акад. исследова н. 2.Интегра-ции междуна-родных образ. программ	1. Телестудия КГНУ 2. Отдел этнокультурологии 3. Фитотдел 4. Музей КГНУ 5. Группы «Абитуриент», «Тест»	21

	официального русского языка 5. Кафедра «ЮНЕСКО – КГНУ» экологии и социальных проблем 6. Кеминский филиал КГНУ	6. Изучения языков прогр. ТАСИС 7. Учеб. центр стратегических исследований и полит. наук	(ИИМОП) 3. Переод- готовки и повы- шения квалифика- ции кадров		
Итог о	15	15	3	13	46

Таблица 3.2. – Перечень специальностей, реализуемых в КНУ

На бюджетном отделении до 1992 г.		На внебюджетном лицензирован- ном отделении с 1993г. по 1996 г.	
№	Специальность	№	Специальность
1.	Биология	28.	Рекреационная география, краеведение и туризм
2.	История	29.	Политология
3.	Кыргызский язык и литература	30.	Философия
4.	Русский язык и литература	31.	Социология
5.	Физика	32.	Культурология
6.	Математика	33.	Психология
7.	Немецкий язык	34.	Бухучет и аудит
8.	Французский	35.	Экономика и управление
9.	Английский язык	36.	Государственное и региональное управление
10.	Правоведение	37.	Лингвист-переводчик английского языка
11.	Экономика и упр. производством	38.	Лингвист-переводчик немецкого языка
12.	Финансы и кредит	39.	Лингвист-переводчик французского языка
13.	Химия	40.	Стандартизация и сертификация
14.	Экономика и социальное планирование	41.	Регионоведение
15.	Управление материальными средствами и организация торговли	42.	Информационные технологии в экономике
16.	Экономика и социология труда	43.	Статистика
17.	Бухучет и контроль хозяйствен- ной деятельности	44.	Коммерция
18.	Экономика и управление в торговле	45.	Менеджмент в социальной сфере
19.	Товароведение непродовольственных товаров	46.	Менеджмент
20.	Товароведение продовольственных товаров	47.	Маркетинг

21.	Журналистика	48.	Мировая экономика
22.	Прикладная математика	49.	Международные отношения
23.	Технология материалов и комплектующих электротехники	50.	Средства массовой информации
24.	Метеорология	51.	Управление бизнесом
25.	Экономика и управление производством	52.	Эконометрика
26.	Востоковедение	53.	Уйгурский язык и литература
27.	Природопользование	54.	Японский язык и литература
		55.	Китайский язык и литература
		56.	Персидский язык и литература
		57.	Турецкий язык и литература
		58.	Арабский язык и литература
		59.	Корейский язык и литература
		60.	Налоги и налогообложение
		61.	Биржевое дело
		62.	Государственная и муниципальная служба
		63.	Таможенное дело

Таблица 3.3. – Сведения о подготовке магистров

№	Шифр направления	№	Магистерские программы
1.	Математика – 510100	1.	Математический анализ
		2.	Дифференциальные уравнения
2.	Прикладная математика и Информатика – 510200	3.	Математическая физика
3.	Физика – 510400	4.	Теоретическая физика
		5.	Физическая электроника
		6.	Физика полупроводников и диэлектриков
		7.	Физика твердого тела
4.	Химия – 510500	8.	Органическая химия
		9.	Физическая химия
5.	Биология – 510600	10.	Ботаника
		11.	Зоология
		12.	Физиология растений
		13.	Экология
		14.	Растительные ресурсы
6.	Химическая технология и биотехнология – 510800	15.	Технология неорганических веществ
		16.	Технология керамических, силикатных. и тугоплавких неметаллических материалов
7.	География	17.	Физическая география
		18.	Экономическая, социально-политическая география
8.	Филология кыргызская – 510300	19.	Кыргызская литература
		20.	Кыргызский фольклор

		21.	Кыргызский язык и языкознание
9.	Филология русская – 510300	22.	Русская литература
		23.	Литература народов России
		24.	Русский язык
		25.	Сравнительное языкознание
10.	Философия – 520400	26.	Онтология и теория познания
		27.	Социальная философия
11.	Государственная служба – 630310	28.	Госслужащий юрист
		29.	Госслужащий менеджер
		30.	Госслужащий политолог
12.	История – 520800	31.	История стран СНГ
		32.	Отечественная история
		33.	Археология
		34.	Этнология
13.	Лингвистика – 520500	35.	Немецкий язык и литература
		36.	Сравнительное языкознание
14.	Педагогика – 540500	37.	Теория и история педагогики
		38.	Методика преподавания
		39.	кыргызской литературы
		40.	Методика преподавания
			кыргызского языка
			Методика преподавания физики
15.	Политология – 520900	41.	Политология
16.	Социология – 521200	42.	Общественное мнение
17.	Экономика – 521600	43.	Экономика и управление народным хозяйством
		44.	Региональная экономика
		45.	Бухучет и аудит
		46.	Финансы и кредит
18.	Юриспруденция – 521400	47.	Следственно-криминалистическая деятельность
19.	Коммерция – 522000	48.	Коммерция
		49.	Маркетинг
		50.	Стандартизация
		51.	Управление качеством продукции
20.	Журналистика – 520600	52.	Журналистика

В целом по университету была реализована этапно-модульная технология обучения с рейтинговой системой знаний студентов.

Внедрение этапно-модульной технологии обучения и рейтинговой системы контроля знаний, результаты которых приведены в *таблицах 3.4.-3.5.*, привело к методологической эволюции организации учебного процесса в личностно-ориентированном аспекте, усиливающей мотивацию обучающегося

и позволяющей студенту быть не только объектом, но и субъектом обучения, стимулируя его активизацию самоконтроля и самоменеджмента. Использование рейтинговой системы контроля позволяло ранжировать в соответствии с учебными достижениями, как студентов, так и целые структурные подразделения (кафедры, факультеты и институты).

Переход на этапно-модульную технологию и многоуровневую структуру был востребован временем и методологически обусловлен несколькими обстоятельствами:

- изменением методологии в связи с моделированием процесса обучения в условиях демократизации общества;
- внедрением новой модели «Право записи» формирования контингента студентов;
- переходом на этапно-модульную рейтинговую систему контроля знаний;
- внедрением внебюджетных средств финансирования обучающихся студентов;
- внедрением кредитной системы обучения.

Таблица 3.4. – Рейтинг кафедр по текущему контролю студентов естественных факультетов

№	Кафедра	Средний рейтинг	Неуспеваемость (%)
1.	Физвоспитания	72	10
2.	Социологии и культурологии	69	17
3.	Алгебры и геометрии	68	18
4.	Электроники и микроэлектроники	65	25
5.	Зарубежной литературы	65	14
6.	Экономической теории	64	20
7.	Философии	61	15
8.	Официального русского языка	60	26
9.	Вычислительной математики	60	31
10.	Экологии и природопользования	60	33
11.	Физики и химии твердого тела	59	36
12.	Ботаники и физиологии растений	59	26

13.	Прикладной математики	59	25
14.	Теории и практики государственного языка	58	35
15.	Геоморфологии горных структур	58	28
16.	Практики кыргызского языка	58	44
17.	Дифференциальных уравнений	57	43
18.	Органической химии	56	44
19.	Физической и коллоидной химии	56	41
20.	Иностранного языка	56	41
21.	Экономики	56	37
22.	Политических наук	56	33
23.	Общей физики	55	49
24.	Теоретической физики	53	38
25.	Математики	53	50
26.	Кибернетики и КТ	53	52
27.	Педагогики и психологии	52	45
28.	Экономико-социальной географии	52	43
29.	Физической географии	51	52
30.	Неорганической химии и химических технологий	50	59
31.	Теории и истории государства	49	53

Таблица 3.5. – Рейтинг факультетов по результатам текущего контроля

№	Факультет	Рейтинг (max=100 бал.)
1.	Журналистики	70
2.	Романо-германской филологии	65
3.	Экономический	64
4.	Юридический	64
5.	Исторический	62
6.	Государственной службы	62
7.	Русской филологии	61
8.	Механико-математический	61
9.	Философский	60
10.	Информатики, прикладной математики и КТ	59
11.	Химии и технологии	58
12.	Биологический	57
13.	Географии и экологии	56
14.	Кыргызской филологии	54
15.	Физико-технический	54
16.	Коммерции и менеджмента	54

Но каковы бы не были обстоятельства, система рейтинговой оценки знаний способствовала развитию у студентов состязательности, активности.

Бесконтактные методы контроля знаний студентов позволяли объективно оценивать студентов.

Детальный анализ результатов текущей и рубежной успеваемости позволял рекомендовать структурам, организовывавшим учебный процесс по этапно-модульной технологии, вносить своевременно соответствующие коррективы в организацию учебного процесса при дифференцированном подходе, в том числе при обучении в летней школе.

Как показал опыт, всё перечисленное оказывало позитивное влияние на мотивацию учения студентов и в целом на качество усвоения учебной информации каждым студентом, позволяя каждому выйти на более качественный уровень успеваемости. А в результате в каждом из структурных подразделений наблюдалось повышение успеваемости. Но, к недостаткам внедряемых моделей относится их слабая взаимосвязь, преобладание ЗУНовской парадигмы, в том числе при оценке достижений студентов, отсутствие четко налаженной преемственности школа – вуз – работодатели.

3.2. Моделирование процессов профессионального обучения в ИИМОП КНУ

Моделирование процессов профессионального обучения на основе кредитной системы в ИИМОП КНУ привело к тому, что профессиональные образовательные программы реализовались по двухуровневой и непрерывной модели обучения, которые различаются наличием отдельных завершенных этапов в процессе обучения с последующей Государственной аттестацией студентов, на что указано в работах Ч.У. Адамкуловой, Ы.А. Бейбутовой, Н.В. Бредихина, В.Л. Кима, К.Б. Колбаева, Г.Д. Панковой, [66; 17; 29; 74; 80; 136].

При двухуровневой модели 1-й уровень высшего образования: неполное высшее образование включает в себя изучение блока гуманитарных и социально-экономических дисциплин и блока математических и естественнонаучных дисциплин. Данный уровень проходят студенты всех факультетов (срок

обучения 2 года). 2-й уровень – уровень бакалавриата (срок обучения 2 года) (обучение по схеме 2+2) (см. рис. 3.1.).

Затем студенты факультетов, обучение на которых проводилось и по специальностям, идут на 3-й уровень высшего образования – полное высшее образование (срок обучения 1 год), то есть реализовалось в этом случае обучение по схеме 2+2+1 (см. рис. 3.1.). Этот уровень проходили студенты факультета международных отношений, факультета подготовки таможенных и юридических кадров, факультета востоковедения и получали квалификацию дипломированный специалист по той или иной специальности.

Так, для студентов КАФ-Интернет по свидетельству авторов коллективной монографии применялась схема обучения (2+2), то есть после получения неполного высшего образования студенты могут продолжать обучение в течение двух лет по направлению подготовки бакалавров «информатика и вычислительная техника», где дается более углубленная фундаментальная и специальная подготовка, тогда как при обучении по специальности даётся в основном профессиональная направленность обучения. Следующая параллельная ветвь обучения (4+2) – это бакалавриат и магистратура. Данная образовательная программа ориентирована на подготовку научных и научно-педагогических кадров [66].

Студенты Кыргызско-Европейского факультета имели возможность обучаться в непрерывной системе в бакалавриате по направлению «Экономика» (2+2), а затем в магистратуре.

В итоге, как отмечает В.Л. Ким, система высшего профессионального образования в ИИМОП была представлена нормативно и методически двумя основными образовательными программами различной длительности и различной направленности [73; 74].

Особенностью моделирования процессов профессионального обучения студентов в ИИМОП, в отличие от других вузов Кыргызской Республики, было то, что приближение к международным стандартам подготовки специалистов на основе сотрудничества с зарубежными университетами в рамках

международных программ по новым технологиям обучения студентов которые интегрируют современные элементы образовательных (Европейских, Американских и др.) программ с национальными образовательными программами началось значительно раньше [73; 173].

В основу организации учебного процесса были положены прогрессивные системы разных кредитных технологий (Европейских, Американских и др.), позволяющие студентам успешно обучаться в разных зарубежных вузах.

Разработка проективной образовательно-профессиональной программы ИИМОП началась с обновления учебного процесса за счет грантовых инвестиций, позволивших приблизить общее построение обучения студентов организации образовательного процесса к европейским и американским университетам. Поэтому проектирование образовательной модели ИИМОП со временем совершенствовалось и соответствовало следующим критериям:

- индивидуализация учебного процесса на основе результатов контроля и реализации личностно-ориентированных, развивающих технологий обучения (кредитная система);
- получению информации об уровне и качестве индивидуальных достижений студентов (комплексное диагностирование компетентности обучаемых);
- информационной поддержке мониторинга учебных достижений студентов по учебным дисциплинам.

В рамках проекта Реформирование высшего экономического образования в Кыргызстане Т_ЈЕР10088 КНУ была разработана программа бакалавриата по направлению «Экономика и управление» [3].

В ходе реализации проекта была подготовлена образовательная программа, был разработан учебный план подготовки «Экономика и управление». Данный учебный план утвержден Министерством образования и науки КР. По всем дисциплинам учебного плана преподавателями были разработаны тексты лекций, которые инсталлированы на электронной обучающей платформе для самостоятельной подготовки студентов.

В рамках проекта «Развитие центров Болонского процесса и поддержка TUNING команд в Кыргызской Республике» осуществлялось создание образовательных программ на основе методологии TUNING. Были разработаны квалификационные рамки сопоставимых степеней первого и второго уровней для 10 пилотных направлений: экономика, менеджмент, туризм, управление бизнесом, экология, информатика, сельское хозяйство, инженерия, математика. Разработаны учебные планы и учебные модули, определены основные методы обучения.

В рамках проекта Магистерские программы в сфере социально-экономических наук JER 23030 КЕФ ИИМОП и БФЭА в 2003-2006 гг. совместно с Кассельской школой менеджмента (Германия) и Институтом послевузовского обучения (Австрия) была разработана программа подготовки магистров по направлению «Экономика» [66]. Требования к результатам обучения были выражены в терминах компетенций и сопоставимы с рамками квалификаций для направления «Экономика», выработанными европейскими вузами.

Для развития системы обеспечения и контроля качества профессионального образования в КНУ были реализованы 7 грантов программы ТЕМПУС.

В КНУ в рамках реализации этих грантов в ИИМОП начала создаваться внутренняя система гарантии качества и были разработаны следующие документы:

1. Положение о внутривузовской системе гарантии качества образования ИИМОП КНУ на основе Европейских стандартов (ENQA).
2. Политика и стратегия по внутренней системе гарантии качества образования ИИМОП КНУ.

Академической мобильности способствовали реализация 7 грантов проекта Эрасмус Мундус, которые представляли стипендии бакалаврам, магистрам, аспирантам и преподавателям КНУ. За период реализации этих грантов прошли обучение в Европейских университетах 374 бакалавров, 72

магистра, 28 аспирантов и 98 преподавателей. За период реализации индивидуальных грантовых программ (Фулбрайта, Сороса и др.) прошли обучение и стажировку, а также получили именные стипендии 57 студентов, 110 преподавателей ФМО ИИМОП.

В соответствии с Болонским процессом и внедрением кредитной системы МОиН КР приказом № 327/1 от 13.06.05 г. «О проведении эксперимента по внедрению системы накопления кредитов в учебный процесс ИИМОП КНУ» Институту было разрешено проведение эксперимента по переходу от традиционной курсовой подготовки специалистов к системе накопления кредитов. Была разработана соответствующая программа для проведения эксперимента, которая содержала поэтапный переход пяти факультетов (в течение 2005-2010 гг.) на кредитную систему – систему накопления кредитов: КЕФ, КАФ-Интернет и ФМО с 2005 года, ФПТЮК и ФВ – с 2006 г.

Основой системы накопления кредитов является то, что студент за весь период обучения по направлению (4 года) должен набрать 240 кредитов, за год обучения – 60. Эти 60 кредитов соответственно распределяются по дисциплинам и учебным видам работ студентов. В этом случае студент сам выбирает свою учебную траекторию: количество и перечень дисциплин. В зависимости от времени и материального положения, он может выбрать дисциплины общим количеством 60 кредитов в год. Если он выбирает дисциплины на меньшее количество кредитов в год, тогда его общий период обучения увеличится. Диплом «бакалавра» выдается только в том случае, если студент набирает 240 кредитов.

При переводе студентов, обучающихся по кредитной системе, с курса на курс учитывается количество зачетных кредитов по дисциплинам за учебный год. Если студент набрал 60 кредитов – он переводится на следующий курс. Если количество набранных кредитов от 45 до 59, то он переводится на следующий курс с условием повторного изучения не зачетных дисциплин с предыдущим курсом. Если студент набрал меньше 45 кредитов, то он отчисляется или по личному заявлению оставляется на повторный курс.

Для реализации кредитной системы в ИИМОП МОиН КР от 28.02.07 г. [205] были утверждены учебные планы по направлениям «Экономика и управление», «Экономика», «Информатика и вычислительная техника», «Информационные технологии», «Международные отношения», «Филология (уйгурская)» и по специальностям «Экономика и управление предприятием», «Таможенное дело», «Востоковедение, африканистика», «Автоматизированные системы обработки информации и управления», «Коммерция и торговое дело», которые разработаны с учетом применения кредитов ECTS, принятых за единицу измерения трудоемкости и изучения учебных дисциплин в университетах Европы. В процессе работы над новыми учебными планами учитывались требования государственных образовательных стандартов, действующих в Кыргызской Республике, и в особенности организации учебного процесса, вытекающие из специфики зарубежной образовательной технологии обучения студентов.

Так, на КЕФ по направлению «Экономика управления» в учебном плане пересмотрен (совместно с Европейскими университетами) перечень дисциплин, содержание и последовательность их изучения.

В результате *в блок общепрофессиональных дисциплин* были введены следующие дисциплины: Национальное счетоводство, Экономика производства и цены; Экономический расчет; Коммерческое и деловое право; Экономика отраслевых структур; Государственные финансы; Экономика переходного периода; Демография.

В блок специальных дисциплин – Инструменты диагностики предприятия; Международные финансы; Экономическая интеграция; Государственное регулирование экономики; Финансовый анализ.

В блок дисциплин специализации были введены такие дисциплины, как: Рост и развитие экономики; Анализ себестоимости; Финансирование предприятий; Контроль управления; Диагностика предприятия [102, С. 68-69].

Введение новых по содержанию дисциплин отражало индивидуальность учебного плана. Будущие специалисты этого направления по содержанию

своего образования соответствовали требованиям к специалистам этого направления, как в Кыргызстане, так и в Европе, что немаловажно для Кыргызской Республики в плане экономического сотрудничества с европейскими странами.

Аналогичным образом были разработаны и пересмотрены индивидуальные учебные планы на всех других четырех факультетах ИИМОП и утверждены соответствующим образом в МОиН КР [66; 102].

На факультетах Института внедрение кредитной системы ECTS, в основе которой были зарубежный опыт современного университетского образования и элементы традиционной для Кыргызстана системы высшего образования, осуществлялось поэтапно. В частности, единицей кредитной технологии обучения являлся – модуль. Как отмечалось многими педагогами (А.К. Нарказиев [129], П.А. Юцявичене [198] и др. модуль – это объединенная логической связью, завершенная совокупность знаний, умений и навыков, соответствующая фрагменту (блоку) образовательной программы учебного курса.

Для внедрения кредитной системы с использованием модульной технологии организации учебного процесса приказом МОН КР: в 2005 г. были переведены КЕФ и КАФ-Интернет и ФМО.

В 2006 г. – Факультет подготовки таможенных и юридических кадров и факультет Востоковедения.

В 2007 г. – Центр образования и культуры этносов Центральной Азии.

Моделирование процессов профессионального обучения по кредитной системе в ИИМОП позволило увеличить долю индивидуальной, самостоятельной работы за счет сокращения аудиторных занятий с преподавателем. В этих целях в рабочие программы СРС были включены следующие разделы:

- цели описания курса;
- содержание курса в форме календарного плана;
- тематика лекционных, семинарских, лабораторных занятий;

- тематика самостоятельной работы;
- требования к уровню знаний студентов;
- контрольные (тестовые) вопросы;
- литература.

Кроме того, к рабочим программам прилагаются дидактические материалы по изучаемой дисциплине, руководство к курсовым работам, задания для выпускных квалификационных работ. Разрабатываются тесты для текущего и итогового контроля знаний студентов, издаются преподавателями ИИМОП методические пособия и руководства в помощь СРС, ежегодно обновляется тематика курсовых работ.

Выпускная квалификационная работа при кредитной системе выполняется студентом по материалам, собранным им лично в период производственной и преддипломной практик, и оценивается по следующим критериям:

- уровень практического анализа проблемы;
- уровень методического обобщения;
- характеристика используемых методов;
- степень законченности;
- самостоятельность выполнения.

В учебный процесс внедрены и интенсивно используются возможности компьютерной техники, мультимедиа, аудио- и видеолекции и электронные учебники по основным образовательным курсам и программам.

График учебного процесса состоит из теоретического обучения, учебной производственной и преддипломной практик, написания выпускных квалификационных работ, зачетно-экзаменационных сессий, государственной аттестации и каникул, которые составляются ежегодно и утверждаются ректором КНУ.

В рамках внедрения системы накопления кредитов в учебный процесс учебный год в ИИМОП с 2005-2006 учебного года состоит из 32 недель,

распределенных на два полугодия, который делится на два семестра: осенний и весенний (по 16 недель). Каждый семестр заканчивается зачетно-экзаменационной сессией.

Учебное время распределено по следующим видам занятий: аудиторное, индивидуальные, самостоятельная работа, курсовые работы, экзамены и зачеты.

Общая недельная учебная нагрузка студента составляет 54 часа, аудиторная недельная нагрузка – не менее 30 часов, что соответствует государственному образовательному стандарту.

В зачетно-экзаменационную сессию включаются зачеты и экзамены по дисциплинам в соответствии с учебным планом. Экзамены и зачеты проводятся в устной, письменной, компьютерной и комбинированной формах.

В Институте в течение ряда лет успешно используется бесконтактная технология оценки знаний студентов, которая позволяет привить студентам умение систематически заниматься в течение всего периода обучения; осуществлять объективный контроль успеваемости студентов.

Одним из принципиальных отличий этой системы оценки знаний от традиционной, является балльная система оценки знаний, позволяющая объективно оценить знания и определить рейтинг каждого студента.

Данная технология предполагает анонимную письменную форму контроля знаний студентов на специальных бланках в формате, соответствующем международным стандартам. Этот формат может включать задания разного типа (тесты множественного выбора, теоретические вопросы), но, прежде всего, он ориентирован на открытые вопросы и задания. Ответ на такой вопрос должен не просто отражать знание теории, а включать ее применение к выполнению развернутого открытого задания.

Письменные экзамены дают объективную оценку освоения студентами учебной программы и уровня преподавания в Институте в целом.

Проведение анонимных письменных экзаменов позволяет анализировать ответы студентов в случае конфликта преподавателя со студентом, так как бланки письменных работ хранятся в течение длительного срока.

В течение семестра (2-3 семестр) преподаватели осуществляют текущий контроль, состоящий из модулей самостоятельной работы студента в течение семестра (домашние работы, эссе и т. д.) и выставляют результаты в ведомость текущей успеваемости студентов.

Результирующей оценкой знаний студента по дисциплине является итоговый балл, который состоит из результатов текущего и итогового контроля.

На основе результатов текущего контроля (модулей) и экзаменов составляют академические рейтинги для каждого студента всех курсов. Все виды студенческой работы учитываются в рейтинге по 20- или 100-балльной шкале, по структурированным методикам. Высокие рейтинги позволяют студенту получить ряд преимуществ (обучение за рубежом, льготное обучение и пр.). Любой студент может получить аргументированные сведения о своем академическом рейтинге в деканате факультета или в административной сети Института. Полученные баллы переводятся, если есть необходимость, в 5-балльные оценки.

Таким образом, определение рейтинга студентов сделало обучение публичным. Применение вышеуказанной технологии обучения направлено на повышение качества образования и имеет четко выраженную антикоррупционную направленность.

В ИИМОП КНУ, согласно программе информатизации учебного процесса, для студентов разработано более 50 электронных учебных пособий, ограниченно доступных в учебной сети института.

Так, лекции, читаемые преподавателем в аудитории, дополняются в современном образовательном процессе так называемыми э-лекциями (электронными лекциями), т.е. лекционным материалом, распространяемым по компьютерным сетям.

Учебные материалы, подготовленные на основе мультимедийных гипертекстовых технологий, обладают рядом очевидных преимуществ как для преподавателя, обеспечивающего, направляющего и контролирующего процесс обучения, так и для обучаемого: прежде всего, это принципиально новые возможности презентации учебного материала, связанные с использованием зрительной и аддитивной наглядности.

К преимуществам гипертекста на содержательном уровне для задач обучения относят то, что он позволяет создавать открытые информационные системы за счет свободного соединения информационных блоков. Таким образом, появляется возможность неограниченной легализации в зависимости от прагматической направленности обучения любых положений и понятий, а также оперативного пополнения баз данных, которые лежат в основе учебных материалов.

Для электронных учебных курсов, созданных в ИИМОП КНУ, характерно:

- модульное построение учебного материала – в первую очередь уделяется внимание структуре (модуля, раздела, темы), а не объему и содержанию;
- четкая структуризация учебного материала – распределение его на законченные части, использование принципа порционной выдачи информации для лучшего усвоения материала. Лекционный курс разбивается на отдельные темы. В свою очередь, темы разбиты на подтемы (вопросы лекции);
- последовательность изложения учебной информации: распределение материала таким образом, чтобы на следующей ступени обучения при изучении нового повторялось предыдущее движение по страницам лекции осуществляется при помощи меню;
- наличие гиперссылок, которые связывают все составные части курса в единое целое;
- из лекционного курса предусмотрен доступ к глоссарию терминов;
- каждая тема лекции имеет библиотеку с дополнительными материалами и ссылками на источники информации по данной теме, в том числе и в сети

internet;

- наглядность, адресность и доступность учебного материала;

Резюмируя моделирование процессов профессионального обучения в ИИМОП КНУ можем сказать следующее:

1. Обучение по кредитной и ИКТ технологиям, применение рейтинговой системы контроля по модулям образовательных учебных дисциплин повышает мотивацию к учению студентов и профессиональному росту преподавателей, то есть фактически является саморазвивающей системой, гарантирующее качество образования.

2. Студенты при модульном обучении усваивают основные понятия, навыков и умений по каждому конкретному модулю, включая количественную меру оценки качества усвоения учебного материала образовательно-профессиональных программ обучения (при разработке модуля учитывается, что каждый модуль должен дать совершенно определенную порцию знаний, сформировать необходимые умения). При модульном обучении используется рейтинговая оценка знаний и умений обучающихся.

3. Сущность процесса модульного обучения, принятого в ИИМОП заключается в том, что обучающийся самостоятельно может работать с учебной программой, выбирая индивидуальный путь ее освоения.

Но при анализе результатов реализации рассмотренных выше моделей процессов профессионального обучения в ИИМОП КНУ при всех их преимуществах и достоинствах была установлена необходимость в разработке единой в институте системы оценки качества образования.

3.3. Модель и содержание институциональной системы оценки качества высшего образования (ИСОК ВО) КНУ

Во второй главе была обоснована необходимость создания системы оценки качества образования в условиях интеграции в мировое образовательное пространство и возможность разрешения этой проблемы

методами моделирования и проектирования, позволяющие более точно фиксировать структурные изменения любой системы. В параграфах 3.1. и 3.2. рассмотрен опыт моделирования в ИИМОП на примере отдельных разрозненных моделей научно-педагогической базы учебного процесса, подробно охарактеризованных в работах [30; 32; 34; 73; 90; 97; 128].

Перечисленное выше создало предпосылку для создания модели институциональной системы оценки качества образования. Присоединение вузов Кыргызстана к Болонскому процессу и переход их на кредитную систему с компетентностным подходом и повышенными требованиями к качеству образования, обозначенными в ГОС ВПО третьего поколения, способствовали разработке методологии институциональной (внутривузовской) системы оценки качества образования в условиях интеграции вузов в мировое образовательное пространство и технологии её проектирования в виде модели формирования ИСОК ВО. А также условия для выбора и разработки критериев для модели институциональной системы оценки качества образования, которая, по нашему мнению, должна отражать степень соответствия достигаемых образовательных результатов в сравнении с внешней оценкой качества образования, а также с социальными и личностными ожиданиями участников образовательных процессов.

Таким образом, созданию ИСОК ВО предшествовала детальная разработка и обоснование критериев и технологии её проектирования в виде

Цель:

создание институциональной (внутривузовской) системы оценки качества образования в условиях реализации интегративных процессов в университете как основы менеджмента качества

Методологические основы:

демократизация, гуманизация, интеграция, вариативность, креативность

Подходы:

интегративный, системный, компетентностный, процессуально-деятельностный.

Принципы:

непрерывности, научности, целостности, диагностико-прогностической направленности

Функции

диагностирующая, информационная, побудительная, формирующая, коррекционная

Этапы, условия

1-й этап
разработка
инструментария
комплексной
пропедевтической
диагностики

Реализация
информационно-
образовательной
интегрированной
среды

2-й этап
разработка инструмен-
тария комплексной
стартовой диагностики
(студентов 1-го курса)

Комплексный подход к содержанию
структуре понятия «готовность к
учебно-профессиональной
деятельности студента вуза

3-й этап
разработка инструмен-
тария комплексной
текущей диагностики
для студентов 2-4
курсов

Реализация комплексного
диагностического
обеспечения процесса
подготовки кадров с высшим
образованием

4-й этап
разработка инструмен-
тария комплексной итоговой
диагностики для
студентов 5-го курса

Содержательные направления создания институциональной (внутривузовской) системы оценки качества образования в условиях реализации интеграционных процессов в университетах

Доминирование кредитных
технологий, этапно-модульной
системы оценки знаний и
интерактивных методов
обучения

Создание базы данных для
наполнения инструментария
стартовой, текущей и итоговой
диагностики

Широкое использование
локальных и
международных
информационных ресурсов

Реализация компетентного
подхода, Европейской системы
перезачётов и аккумуляции
кредитов (ECTS), как структурных
элементов мирового
образовательного пространства

Реализация интегративных
процессов в
университетской системе
образования

Прогнозирование возможных путей
менеджмента, направленных на
поддержку и развитие положительных
тенденций и на торможение,
трансформацию нежелательных

Рис.3.2 Модель формирования институциональной системы оценки качества высшего образования в условиях реализации интеграционных процессов в университете.

«Модели формирования институциональной системы оценки качества высшего образования в условиях реализации интеграционных процессов в университете» (см. рис. 3.2.). Из него видно, что данная модель содержит целевой, методологический, организационный и содержательный блоки. Так, целевой блок определяет общую направленность оценочной деятельности по определению качества образования с учетом интегративных процессов в университете, а также включает прогностическое представление о должном использовании институциональной системы оценки качества как основного методологического условия.

Методологический блок представляет собой теоретические основы, основанные на понимании сложности понятия «качество образования», осмысление которого может и должно осуществляться с разных точек зрения. С учетом данного обстоятельства в качестве методологических оснований нами определены системный, компетентностный, интегративный и процессуально-деятельностный подходы. Каждый из указанных подходов решает определенный круг задач, и в то же время они не обеспечивают целостного подхода, т.е. комплексного исследования проблемы качества образования. Исходя из этого рассмотрены новые возможности использования каждого из выделенных подходов во взаимной связи и взаимодополняемости, что, безусловно, позитивно отражается на использовании созданной нами модели ИСОК ВО.

Наряду с методологическими подходами раскрыто значение дидактических принципов (рис. 3.2.), на которых базируется разработка модели ИСОК ВО.

Организационный блок представлен этапами разработки инструментария для осуществления разных видов диагностики и для создания базы данных диагностического обеспечения той или иной образовательной программы и условиями реализации ИСОК ВО.

В содержательный блок входят основные направления создания модели ИСОК ВО, который охватывает основные элементы мирового образовательного

пространства: кредитные технологии обучения, реализацию компетентностного подхода, этапно-модульной, рейтинговой системы оценки знаний и интерактивных методов обучения и др. Система оценки качества образования является составляющим компонентом системы менеджмента качества, в содержание которого входит прогнозирование возможных путей менеджмента качества, направленных на поддержку и развитие положительных тенденций и торможение, трансформация нежелательных факторов.

Взяв за основу обозначенные методологические подходы, при определении критериев модели ИСОК ВО мы выделили основные процессы образовательной деятельности вуза, куда входят: процесс профориентационной деятельности (профессиональное просвещение, профессиональное консультирование, комплексная диагностика профессионального самоопределения старшеклассников и др.), процесс формирования контингента студентов (кого учить?) с использованием результатов комплексной диагностики; процесс комплектования состава ППС (кто учит?), процесс деятельности ППС (как учим? Хотим ли учить по-новому?), процесс деятельности (учения и развития) студентов (хотим ли учиться?), процесс отбора содержания обучения в формате компетенций и компетентностей (чему учить? что развивать?), процесс оценки достижений студентов в том же формате, процессы взаимодействия с работодателями и маркетинговой службой.

Каждый из отмеченных процессов, в свою очередь, имеет сложную структуру и может быть разложен на ряд составляющих.

Перечисленные процессы протекают в информационной образовательной среде, функционирующей в условиях интеграции в мировое образовательное пространство, с учетом перехода вузов Кыргызской Республики на ГОС ВПО третьего поколения. Для целенаправленного обеспечения перечисленных процессов и их составляющих после согласования с методическими комиссиями были разработаны 8 критериев качества, 37 подкритериев и 78 уровней совершенства.

Под институциональной системой оценки качества образования мы понимаем комплекс критериев с диагностическими и оценочными процедурами, обеспечивающих на единой методологической основе оценивание качества образования, адекватное запросам субъектов образовательного процесса и потребителей образовательных услуг.

Перечисленное выше позволило создать модель ИСОК ВО. ИСОК ВО относится к процессуальному аспекту систем высшего образования (см. рис. 3.3.). На рисунке 3.3. отражено взаимодействие интегрированной информационной образовательной среды с перечисленными процессами, которые представлены в виде соответствующих 8 критериев качества со значениями весовых коэффициентов (в баллах и процентах).

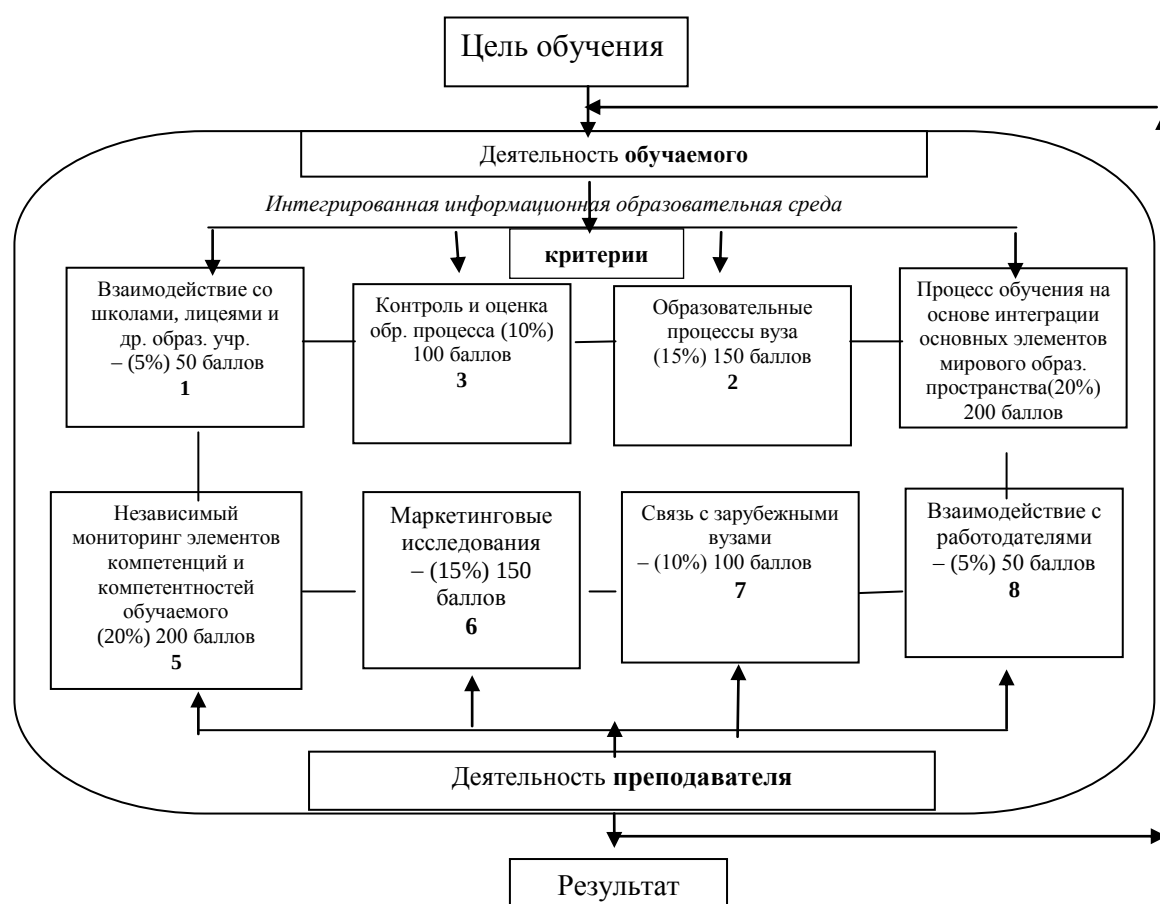


Рис. 3.3. Модель «Институциональной системы оценки качества высшего образования».

Ниже кратко раскрываем содержание определенных нами 8 критериев, на которых, по нашему мнению, в настоящее время основывается совершенствование организации и управления (менеджмент) учебно-воспитательным процессом в вузах Кыргызской республики. Каждый из критериев позволяет охарактеризовать и оценить деятельность вуза в рамках соответствующего процесса.

Так, **первый критерий** – «взаимодействие со школами, лицами и будущими абитуриентами», характеризует качество профориентационной работы посредством профессионального консультирования и комплексной диагностики с использованием разработанного нами инструментария пропедевтической диагностики в виде тестовых «Анкета-тест» в бланочном и компьютерном вариантах; **второй критерий** – «образовательные процессы в структурном подразделении» характеризует качество отбора первокурсников, подбора кадров ППС, учебно-методического, материально-технического обеспечения и других составляющих процесса; **третий критерий** нацелен на оценку качества контроля в формате знаний (успеваемость, результаты ГАК, ГЭК); **четвёртый критерий** – «процесс обучения на основе интеграции основных элементов мирового образовательного пространства» характеризует качество интегрированных образовательных профессиональных программ, кредитных, модульных и других технологий, качество УМК и учебных пособий, разработанных на основе модульно-компетентностного подхода; **пятый критерий** – «независимый мониторинг элементов компетенций и компетентностей обучаемого» характеризует динамику уровня развития элементов компетенций и компетентностей, устанавливаемого с помощью разработанного нами инструментария стартовой, текущей и итоговой диагностики; **шестой критерий** – позволяет оценить качество процедур маркетинга образовательных услуг на разных уровнях, рентабельность образовательных структурных подразделений, трудоустройство выпускников, возможность выдачи дипломов двух государств; **седьмой критерий** – устанавливает наличие договоров с зарубежными вузами, фондами и организациями, способствующими интеграции элементов мирового образовательного пространства, обучению студентов и аспирантов, а также стажировке ППС за рубежом; **восьмой критерий** характеризует процесс

эффективности взаимодействия вуза и работодателей в трудоустройстве выпускников, в разработке ГОС ВПО и составления ООП подготовки кадров.

Среди этих критериев главными оригинальными в модели ИСОК ВО, отличающими её от других, используемых в зарубежных вузах моделей (ISO, TQM, EFQM и др.), являются: «взаимодействие со школами, лицами и будущими абитуриентами», «процесс обучения на основе интеграции» образовательно-профессиональных программ с кредитной технологией при использовании модульно-компетентностного подхода в организации учебного процесса и «независимый мониторинг элементов компетентности обучаемого» – один из основных структурных элементов мирового образовательного пространства.

Каждый из критериев модели имеет различный «вес» (весовой коэффициент) в обеспечении и достижении целевых задач в системе оценки качества вуза (см. рис. 3.3.). Значения весовых коэффициентов (в процентах) были определены нами на основании экспертного опроса и рекомендуются в виде весовых коэффициентов для расчета подкритериев и уровней совершенства критериев.

При этом алгоритм определения оценочного числа баллов выглядит следующим образом. Для каждого критерия определяется вес, в баллах исходя из рекомендуемого удельного веса в процентах от общего количества в 1000 баллов [65; 66; 128].

Например, критерий 1. – (Наличие взаимодействия со школами, лицами, будущими абитуриентами) с рекомендуемым нами совместно с экспертами удельным весом 5% для него вес в баллах будет равен $(0,05 \cdot 1000) = 50$ баллов.

Подсчет баллов для подкритериев и уровней совершенства осуществлялся в соответствии с тем, что каждый критерий имеет подкритерии (см. табл. 3.7.) с несколькими уровнями совершенства, и поэтому нами было произведено распределение рекомендуемой весомости в баллах по каждому уровню совершенства. В сумме весомость уровней совершенства для каждого критерия составляет 100%. Исходя из того, что мы определили количество баллов для каждого критерия, мы также подсчитали вес уровней совершенства в баллах и процентах для всех подкритериев и уровней совершенства.

Таблица 3.6. – Пример распределения баллов для критериев и уровней совершенства критериев 1 и 5.

	Наименование критериев подкритериев	Уровни совершенств	Описание уровней совершенства	Весомость в баллах	Весомость в %	Всего баллов
1. Взаимодействие со школами, лицеями и будущими абитуриентами (50 баллов)						
а	Договорная связь со школами КР	1	Вуз имеет договорную связь с 5-ю школами	2,5	5	50
		2	Вуз имеет договорную связь с 10-ю школами	5	10	
		3	Вуз имеет договорную связь с 15-ю школами	7,5	15	
б	Договорная связь с лицеями, гимназиями КР	1	Вуз имеет договорную связь с 1-им лицеем или гимназией	2,5	5	
		2	Вуз имеет договорную связь с более 5-ти лицеями	5	10	
		3	Вуз имеет договорную связь с более 10-ю гимназиями и лицеями.	7,5	15	
в	Наличие образовательных центров, п/о вузов	1	Вуз имеет Образовательный Центр или п/о, лицей для учащихся до 3-х единиц	2,5	5	
г	Договора с госучреждениями КР	1	Руководство вуза подписывает договора с министерствами, администрациями районов, областей и др.	7,5	15	
д	Комплексное диагностирование готовности к профессиональному обучению	1	Вуз проводит диагностирование выпускников школ, лицеев, будущих абитуриентов.	10	20	
5. Независимый мониторинг элементов компетенций и компетентностей обучаемого (200 баллов)						
а	Комплексное диагностирование студентов 1-го курса	1	% успеваемости (уровень знаний) свыше 50%	0	5	
		2	Уровень мотивации 10%	0	5	
		3	Уровень умений самоменеджмента свыше 20%	0	5	
		4	Уровень профессиональной предрасположенности свыше 25%	0	5	
б	Комплексное диагностирование студентов 3-го	1	% успеваемости (уровень знаний) свыше 70%	0	5	200
		2	Уровень мотивации 20%	0	5	

	курса	3	Уровень умений самоменеджмента свыше 30%	0	5
		4	Уровень профессиональной предрасположенности свыше 45%	0	5
в	Комплексное диагностирование студентов 4-го курса	1	% успеваемости (уровень знаний) свыше 80%	2	6
		2	Уровень мотивации 25%	2	6
		3	Уровень умений самоменеджмента свыше 35%	2	6
		4	Уровень профессиональной предрасположенности свыше 55%	2	6
г	Комплексное диагностирование студентов 5-го курса	1	% успеваемости (уровень знаний) свыше 90%	2	6
		2	Уровень мотивации 30%	2	6
		3	Уровень умений самоменеджмента свыше 40%	4	7
		4	Уровень профессиональной предрасположенности свыше 65%	4	7
д	Заключительный этап комплексного диагностирования: вуз-работодатель	1	Удовлетворенность работодателей выпускниками у большинства обучаемых (50%) в группах (курс.)	0	0

Весовой коэффициент в баллах для уровней совершенства определяется с учётом процентного соотношения весомости уровня совершенства (также рекомендуемого нами) к общему числу баллов данного критерия. Например (см. табл. 3.6.), для первого уровня совершенства подкритерия **1а** весомость в баллах равна $0,05 \cdot 50 = 2,5$ балла, а весомость подкритерия **1а** в целом с тремя уровнями совершенства равна $(0,05 + 0,10 + 0,15) \cdot 50 = 15$ баллов, а общее количество баллов для первого критерия в целом равно 50 баллам.

В таблице 3.6. (фрагменте общей сводной таблицы 3.7. с 8 критериями, 37 подкритериями и 78 уровнями совершенства) для примера представлены критерии **1** и **5** с рекомендуемой весомостью критериев, подкритериев и уровней совершенства в баллах и процентах.

В таблице 3.6. приведено распределение удельного веса основных критериев институциональной модели (в баллах и%), а в таблице 3.7.

представлены рекомендуемые весомости подкритериев и уровней совершенства в баллах.

В предлагаемой модели ИСОК ВО в отличие от других используемых моделей (ISO, TQM, EFQM и др.) в Европейских вузах основными критериями системы становятся критерии **4** и **5**, оцениваемые самыми высокими баллами – **200**.

Суть оценки по данным критерия **4** (процесс обучения на основе интеграции) сводится к ответу на следующие вопросы:

- внедрение Европейской системы «Право записи» при формировании контингента студентов;
- внедрение кредит-часов;
- реализация кредитной системы ECTS.
-

Таблица 3.7. – Критерии, подкритерии модели ИСОК ВО и описания их по уровням совершенства с весовыми коэффициентами

№	Наименование критериев и подкритериев	Уровни совершенства	Описание уровней совершенства	В баллах
1. Взаимодействие со школами, лицеями и будущими абитуриентами (50 баллов)				
а	Договорная связь со школами КР	1	Вуз имеет договорную связь с 5-ю школами	,5
		2	Вуз имеет договорную связь с 10-ю школами	
		3	Вуз имеет договорную связь с 15-ю школами	,5
б	Договорная связь с лицеями, гимназиями КР	1	Вуз имеет договорную связь с 1-м лицеем или гимназией	,5
		2	Вуз имеет договорную связь с более 5-ти лицеями	
		3	Вуз имеет договорную связь с более 10-ти гимназиями и лицеями	,5
в	Наличие образовательных центров, п/о вузов	1	Вуз имеет Образовательный центр или п/о, лицей для учащихся до 3-х единиц	,5
г	Договора с госучреждениями КР	1	Руководство вуза подписывает договоры с министерствами, администрациями районов, областей и др.	5
д	Комплексное	1	Вуз проводит диагностирование	

	диагностирование готовности к профессиональному обучению		выпускников школ, лицеев, будущих абитуриентов	0
1. Образовательные процессы вуза (150 баллов)				
а	Отбор абитуриентов в вуз	1	Отбор абитуриентов в вуз производится по общереспубликанскому тестированию	7,5
		2	Отбор абитуриентов производится по предметному тестированию в вузах	7,5
		3	Отбор абитуриентов в вуз производится по комплексному диагностированию	15
б	Реализуемые образов. учебные программы, планы, УМК дисциплин документированы в соответствии с ГОСТ КР по специальностям и направлениям подготовки	1	Более 50% специальностей из общего количества закрепленных за вузом.	7,5
		2	По всем специальностям и направлениям, закрепленным за вузом	12
в	Качественный состав штатных преподавателей	1	Процент остепененных преподавателей составляет выше 30% общей численности в вузе	7,5
		2	Процент остепененных преподавателей составляет выше 40% из общей численности в вузе	15
		3	Процент остепененных преподавателей составляет выше 50% общей численности в вузе	15
		4	Кол-во преподавателей, имеющих зарубежные сертификаты, составляет выше 5% ППС вуза	7,5
		5	Кол-во преподавателей, имеющих зарубежные сертификаты, составляет свыше 10% ППС вуза	15
г	Процесс обучения в традиционных формах	1	Методика и технологии обучения, критерии оценки качества знаний соответствуют требованиям ГОСТ КР	7,5
		2	В технологии обучения используются современные методики	10,5
д	Обеспеченность учебного процесса учебниками, компьютерами и др. средствами обучения	1	Число учебников, компьютеров соответствует лицензионным среднестатистическим «нормам» Кыргызской Республики	7,5
		2	Число учебников, компьютеров выше лицензионных среднестатистических «норм» Кыргызской Республики	15
3. Контроль и оценка качества образовательного процесса (100 баллов)				
а	Контроль полученных знаний и навыков в традиционных формах (зачеты, экзамены, ГАК,	1	Процент успеваемости студентов «хор.» и «отл.» по специальности в курсах (группах) превышает 80%	5
		2	Процент успеваемости студентов «хор.» и	10

	ГЭК, дипломные работы)		«отл.» ГАК и ГЭК в учебных группах (курсах) превышает 70%	
3		Процент успеваемости студентов «хор.» и «отл.» ГАК и ГЭК в учебных группах (курсах) превышает 90%	15	
4		Процент защитивших дипломную работу на «хор.» и «отл.» в курсах (группах) превышает 70%	15	
3б	Промежуточный контроль (срез знаний) успеваемости по спецдисциплинам. Рейтинговая система оценки знаний	1	В вузе внедрена документированная система контроля знаний и навыков (модули, зачеты, экзамены)	10
		2	Процент оценок «хор.» и «отл.» – у большинства студентов в группе (курсе) по спецдисциплинам	15
3в	Количество «прием» и «выпуск» бакалавриата и дипломированных специалистов по учебным годам	1	Количество «выпуск» по учебным курсам превышает 70% плана «приема»	5
		2	Количество «выпуск» по учебным курсам превышает 80% плана «приема»	10
		3	Количество «выпуск» достигает 90% по учебным курсам от плана «приема»	15
4. Процесс обучения на основе интеграции элементов мирового образовательного пространства (200 баллов)				
4а	Компьютерные технологии обучения	1	Компьютерное обучение в традиционных формах	20
		2	ЭУК по основным учебным дисциплинам	20
		3	СРС на основе компьютерных технологий	20
		4	Компьютерные обучающие программы	20
4б	Модульно-рейтинговые технологии обучения		Процесс обучения в вузе строится исходя из принципов активизации творческого мышления и самостоятельности студентов. Внедряются международные технологии обучения (кредитная, дистанционная, рейтинговая и др.). Процесс обучения полностью документирован по международному стандарту. Внедрена интегрированная информационная система сопровождения образовательного процесса. В процессе обучения участвуют ППС из зарубежных вузов	10
4в	Кредитная система обучения			10
4г	Интерактивное обучение			20
4д	Интегрированные учебные дисциплины, программы и технологии обучения			20
4е	Многоуровневая система подготовки специалистов (бакалавр, дипл. специалист.)			20
4ж	Дистантная форма обучения			20
4з	Магистратура, аспирантура, докторантура			20
5. Независимый мониторинг элементов компетентностей обучаемого (200 баллов)				
5а	Комплексное диагностирование студентов 1 курса	1	% успеваемости (уровень знаний) свыше 50%	10
		2	Уровень мотивации 10%	10
		3	Уровень самоменеджмента (менеджерские умения) свыше 20%	10
		4	Уровень профессиональной	10

			предрасположенности свыше 25%	
5б	Комплексное диагностирование студентов 3 курса	1	% успеваемости (уровень знаний) свыше 70%	10
		2	Уровень мотивации 20%	10
		3	Уровень самоменеджмента (менеджерские умения) свыше 30%	10
		4	Уровень профессиональной предрасположенности свыше 45%	10
5в	Комплексное диагностирование студентов 4 курса	1	% успеваемости (уровень знаний) свыше 80%	12
		2	Уровень мотивации 25%	12
		3	Уровень самоменеджмента (менеджерские умения) свыше 35%	12
		4	Уровень профессиональной предрасположенности свыше 55%	12
5г	Комплексное диагностирование студентов 5-го курса	1	% успеваемости (уровень знаний) свыше 90%	12
		2	Уровень мотивации 30%	12
		3	Уровень самоменеджмента (менеджерские умения) свыше 40%	14
		4	Уровень профессиональной предрасположенности свыше 65%	14
5д	Заключительный этап комплексного диагностирования: вуз–работодатель	1	Удовлетворенность работодателей выпускниками у большинства обучаемых (50%) в группах (курс.)	20
6. Маркетинговые исследования (150 баллов)				
6а	Маркетинговые исследования рынка труда и образ. услуг	1	Подтверждено документами	10
6б	Рентабельность структурных подразделений	1	Учитывается, если рентабельность структурных подразделений свыше 50%	15
6в	Трудоустройство выпускников	1	Трудоустроено свыше 70%	30
		2	Трудоустроено свыше 80%	45
6г	Выдача сертификатов зарубежных вузов	1	Соглашение по международному документообороту	22,5
6д	Выдача дипломов двух и более стран	1	Соглашение по международному документообороту	27,5
7. Связь с зарубежными вузами, организациями, фондами (100 баллов)				
7а	Договорные связи с зарубежными вузами	1	Имеются договоры с более 5-ти вузами	5
		2	Участие студентов в международных форумах, конкурсах и других мероприятиях в количестве более 2-х человек в год	10
		3	Перевод студентов и аспирантов (магистр.) в зарубежные вузы в количестве более 5 человек в учебный год	15

7б	Договорные связи с фондами и организациями зарубежных стран	1	Имеются договоры с более 5-ти организациями и фондами	5
		2	Имеются договоры с более 10-ти организациями и фондами	10
		3	Имеются договоры с более 15-ти организациями и фондами	15
7в	Кол-во иностранных граждан работающих в вузах КР	1	В вузе работают до 5-ти человек в год	5
		2	В вузе работают до 5-ти человек в год	10
		3	В вузе работают до 5-ти человек в год	15
7г	Инвестиции, гранты из зарубежья		Подтверждено документами	10
8. Взаимодействие с работодателями (50 баллов)				
8а	Связь с организациями, учреждениями Кыргызской Республики на договорных условиях	1	Подтверждено документами	25
8б	Связь с работодателями Кыргызской Республики на договорных условиях	1	Подтверждено документами	25
Итого				1000

- использование этапно-модульной технологии и рейтинговой оценки знаний;
- письменный экзамен, бесконтактная проверка компетенций обучающихся;
- информационно-коммуникационные технологии;
- методология Тюнинга;
- участие в обучении студентов преподавателями из зарубежных вузов (носителями языка стран ЕС);
- ежеквартальные систематические конференции и семинары, брифинги и тренинги, и другие мероприятия со студентами, аспирантами и магистрантами с участием преподавателей и научных сотрудников из зарубежных вузов;
- участие в международных индивидуальных программах и проектах Фулбрайта, Сороса, ДААД, ACCELS и др.;
- участие студентов в международном студенческом движении SIFE;
- интерактивные методы в профессиональном обучении;

- стартовый, текущий, рубежный и итоговый контроль учебных достижений студентов с использованием четырехблочного теста для выявления компетентности обучаемых;
- регулярный перевод аспирантов в зарубежные вузы;
- применение системы ECTS для регулярного перевода студентов в зарубежные вузы;
- выдача двойных дипломов вузов Кыргызской Республики и дипломов зарубежных стран;
- регулярные стажировки преподавателей в зарубежных вузах;
- участие в международных проектах ТЕМПУС, ТАСИС, Эрасмус Мундус и др.;
- разработка учебных пособий, текстов лекций, сборников задач, практикумов для домашнего задания, учебно-методических комплексов по дисциплинам учебного плана совместно с преподавателями зарубежных университетов;
- создание учебно-информационной системы (Learning Information System);
- целенаправленное обучение и трудоустройство выпускников факультетов;
- разработка электронных учебников, учебных пособий;
- дистанционная форма обучения с использованием мировых Интернет-ресурсов не только на официальном, но и на других признаваемых языках мирового сообщества.

В критерии 5 модели ИСОК ВО (независимый мониторинг компетентности обучаемого) предлагается получить сведения выраженных в форме компетенции и эмпирических знаний по результатам комплексного диагностирования предметных знаний, мотивации к обучению, умения самоменеджмента и профессиональная предрасположенность обучаемого студента. Кроме того, получить документированные ответы на вопросы в

соответствии с уровнем совершенства модели вуза профессиональной программы на основе кредитной технологии с использованием модульно-компетентностного принципа организации учебного процесса. Основным методом для этого критерия является комплексное диагностирование студентов с использованием разработанного нами ранее и широко применяемого в КНУ инструментария, подробно описанного в наших работах [65; 66; 80; 102; 128]. В диссертационной работе мы оставили структуру этого инструментария неизменной, заменив само содержание.

В основе этого инструментария лежит «Анкета-тест» с четырьмя блоками заданий, позволяющих установить уровень студентов по разным элементам компетенций.

Первый блок заданий нацелен на проверку базовых знаний по учебным дисциплинам, изучаемым студентами на данном курсе (семестре) согласно учебному плану. Он содержит 20 заданий, правильные ответы на которые оцениваются (в сумме) 80 баллами.

Второй блок заданий нацелен на проверку уровня мотивации учения, содержит 20 вопросов-суждений, ответы на которые оцениваются также 80-ю баллами.

Третий блок заданий рассчитан на установление уровня умений самоменеджмента, содержит 20 вопросов-суждений, ответы на которые оцениваются также 80-ю баллами. То есть по трем блокам студенты могут получить максимально 240 баллов.

Четвертый блок заданий на установление профессиональной предрасположенности содержит 20 общеизвестных пар вопросов-суждений Е.А.Климова [76; 78]

По результатам независимого мониторинга строились кривые педагогических экспериментов, мониторинга компетентности обучаемых основанные на использовании методов математической статистики [151, 148]. При этом учитывалось, что знания, менеджерские умения, мотивация являются случайными величинами. Основная суть статистического анализа состоит в

том, что среднее значение по временному распределению величин будет равно среднему значению этих величин по всей образовательной системе вуза (институциональной системе).

По законам статистики в системе всегда будет некоторое число обучающихся, уровень которых отличается от средних значений, но со временем они будут стремиться к усредненному результату.

$$U_{cp} = \frac{\sum n_i U_i}{\sum n_i} \quad (1)$$

$$U_{cp} = \sum W_i U_i \quad (2), \text{ где } U_{cp} - \text{среднее значение величины}$$

n_i – число обучающихся,
 W_i – вероятность

Понятие средней величины с точки зрения математики имеет определенный статистический смысл. Несмотря на то, что часто говорят о количестве обучающихся, характеризующихся определенным значением случайных величин (знания, менеджерские умения, мотивация), но, в сущности, имеется в виду не количество обучающихся с данными характеристиками, а вероятность того, что данное количество обучающихся обладает определенным уровнем случайной величины (знания, менеджерские умения, мотивация).

Среднее значение U_{cp} какой-либо величины имеет определенный теоретико-вероятностный смысл и представляет собой сумму значений величины U_i умноженной на их вероятность W_i . Такие величины в теории вероятности называются математическими ожиданиями случайной величины U .

Для анализа полученных результатов мониторинга компетентности обучаемого мы использовали методы математической статистики, «закон больших чисел», включающих построение кривых распределения знаний, менеджерских умений, мотиваций обучения студентов в вузе. Анализ основывается на том, что эти предметные знания, умения и мотивацию можно отнести к случайным величинам, которые зависят, как от субъективных причин (общее развитие, свойство памяти, здоровье, отношение студента к учению и

др.), так и объективных (качество обучения и воспитания, учебных планах, моделях и технологиях обучения и т.д.). В связи с этим, экспериментальная кривая представляет собой сумму Гауссовских кривых, каждая из которых представляет собой математическое ожидание (в баллах) и среднеквадратичное отклонение (стандарт). Как отмечалось выше, математическое ожидание в нашем случае интерпретируется как наиболее вероятная оценка, характеризующая знание (умения или мотивацию соответственно) диагностируемой группы в целом. При построении кривых на оси абсцисс откладывались значения случайной величины (знания, умения и т.д.) в баллах с интервалом выборки в 5 баллов, а на оси ординат – процентное соотношение студентов, имеющих одинаковое значение этой величины к их общему числу, участвовавших в эксперименте.

Комплексный независимый мониторинг элементов компетентности обучаемого можно реализовать в 3 этапа:

I этап предполагает обеспечение преемственности в системе «средняя школа – высшая школа», (пропедевтическая и стартовая диагностика).

II этап (конец 2 курса или начало 3 курса) предполагает преемственность в системе высшего образования – это этап перехода от изучения общеобразовательных к изучению общепрофессиональных дисциплин и частично специальных дисциплин (текущая диагностика). При анализе результатов делается вывод о готовности студентов к учебно-профессиональной деятельности при обучении той или иной специализации. С 3 курса начинается изучение общепрофессиональных и специальных дисциплин учебного плана и востребованы уже положительные мотивы и умения самоменеджмента не столько к учению, сколько к будущей профессиональной деятельности. Студенту еще раз приходится выбирать (вернее, уточнять) вектор своего профессионального развития, определяя специализацию. Результаты этого этапа мониторинга позволяют руководству структурных подразделений комплектовать группы на 3 курсе по специализациям научно обоснованно.

III этап мониторинга – это диагностика готовности студентов к профессиональной деятельности, развитие студентов в этом направлении в данном случае уже осуществляется не только теоретически, но и на производственной и преддипломной практике. Инструментарий этого этапа мониторинга содержит в первом блоке теста вопросы из программы итоговой государственной аттестации, во втором блоке – вопросы по мотивации профессиональной деятельности, а в третьем блоке – вопросы-суждения для определения уровня профессиональных способностей, умений и навыков (профессиональных компетенций).

Тем более, что на заключительном этапе диагностирования могут быть использованы комбинированные тесты – вуз (профессиональные кадры) – работодатель (профессиональный заказчик) будущего учителя преподавателя (физики, математики, химии, биологии, истории, географии, русского языка, кыргызского языка и иностранных языков); экономиста (бухгалтера, банкира, менеджера, маркетолога и др.); юриста, журналиста и др.

Некоторые, характерные вопросы позволяющие определить соответствие вуза уровню совершенства, согласно критериям модели ИСОК ВО по нашему мнению являются:

- как поддерживается связь со школами и предприятиями и организациями профессиональной сферы?
- как организована профориентационная работа в вузе?
- есть ли связь между стратегическими целями вуза и набором студентов на различные программы?
- какие формы обучения используются в учебном процессе?
- каков уровень компьютеризации в процессе обучения? Какие технологии используются для индивидуализации обучения, интенсификации и активации СРС? Какая деятельность ведется по внедрению кредитной, рейтинговой технологий обучения?

– какова система оценки знаний и навыков студентов? Как обеспечивается независимость и объективность оценок? Используется ли кредитная система для контроля знаний? Проводится ли независимый мониторинг компетентности обучаемого?

– получают ли студенты консультации и помощь при выборе траектории профобучения и трудоустройстве? Какие меры принимаются вузом по трудоустройству выпускников. Проводятся ли маркетинговые исследования в вузе?

– планирует ли вуз развитие образовательной среды в контексте глобализации? Оценивает ли вуз качество образовательной среды? Привлекаются ли зарубежные вузы к оценке образовательной среды и качества дополнительных услуг и их оптимизации?

Инструментариями, позволяющими определить соответствие вуза уровню совершенства являются:

- анкетирование и опрос;
- аналитические материалы, отчеты соответствующих подразделений;
- результаты маркетинговых исследований.
- документированная процедура разработки учебных планов и программ.
- квалификационная компетентностная модель выпускника каждой программы;

- нормативные документы по учебному процессу: индивидуальный план преподавателя, рабочая программа, учебный план, ГОС, контракты с преподавателями, устав вуза, положение и приказы, планы работ и отчеты, УМК дисциплин;

- документированные системы контроля и оценка качества образовательного процесса;

- нормативные документы к кредитной технологии обучения при модульно-компетентностном подходе организации учебного процесса и оценки качества обучения;

- независимый непрерывный мониторинг компетентности (на основе комплексного диагностирования обучаемого в вузе);
- экзаменационные, модульные ведомости, ведомости текущего контроля, курсовые и дипломные проекты, регламент, положения по организации учебного процесса;
- договоры (контракты), соглашения с учреждениями, организациями, фондами, в том числе и зарубежных стран;
- документы Центров трудоустройства и развития карьеры;
- документы Ресурсного центра (обучающие курсы, тренинги);
- электронная библиотека, электронные каталоги, программные разработки;
- доступ к компьютерам и Интернету;
- специальные структуры для работы с абитуриентами;
- результаты анкетирования и опросов абитуриентов, студентов и выпускников вуза.

Применение разработанной модели ИСОК ВО предполагает не только конкурсную оценку структурных подразделений вуза, но и проведение серьезного *диагностического исследования* (готовности к учебно-профессиональной деятельности, умений самоменеджмента; тренинга умений самоменеджмента, мотивации к учению в профессиональной деятельности; формирования профессионального самоопределения, профессиональной позиции личности к самой себе; динамики изменения уровня знаний (предметных, специальных) по профилирующим дисциплинам (спецдисциплины, ГАК, ГЭК, дипломные работы и др., готовность к профессиональному труду и др.), рассматривающего все ключевые фигуры образовательного процесса школьник-студент-выпускник во взаимосвязи, а не в отдельности. Кроме того, сохраняя (не разрушая) общепризнанную систему контроля качества знаний (зачет, экзамены, ГАК, ГЭК и др.) и подготовки специалистов, модель включает два существенных элемента контроля качества:

индивидуальность и непрерывность, через введение системы выдачи сертификатов качества. Эти данные очень важны для выявления недочетов в менеджменте вуза, а также в организации образовательных процессов, которые указывают, где целесообразно проводить улучшения для совершенствования подготовки специалистов. Кроме того, эти же данные позволяют вузу получение аккредитации независимых от правительства аккредитационных учреждений и ведомств как в национальном, так и в международных уровнях.

Кроме того, в модель в соответствии с процессно-ориентированным подходом к менеджменту качества, включены: системы оценки учебных достижений вуза, процессы диагностирования, интеграция учебных программ и технологий обучения, технологии интерактивного обучения, ИКТ технологии обучения, обеспечение удобной интегрированной образовательной среды, построение организационной структуры менеджмента качества, вспомогательные рабочие процессы вуза – обеспечение учебно-методической литературой для СРС, взаимодействие со школами, работодателями и др.

В соответствии с критериями и подкритериями разработанной модели оценка деятельности строится на основе статистических данных, полученных из централизованных служб вуза, годовых отчетов кафедр и деканатов, документации, в которой описываются (документируются) все процессы (например, государственная статистическая отчетность – форма № 3-НК), а также действия участников процессов для достижения требуемого уровня качества (требования ГОСТа). Необходимая документация имеется в каждом вузе. Это, прежде всего, технологическая документация (образовательные программы), материалы само аттестации, положения о структурных подразделениях и т.д.

На основе независимого комплексного мониторинга диагностирования знаний, мотивации, менеджерских умений и профессиональной предрасположенности студентов готовится отчет-анализ всех аспектов деятельности вуза, которые влияют на качество образования.

По всем этим данным, как на основе представленных документаций, так и результатов диагностического исследования, вычисляются относительные показатели качества по высшему учебному заведению в целом, и по каждому факультету – в отдельности.

В целом все это способствует организации учебно-познавательной деятельности посредством активного поиска необходимых сведений обучающимися в интеграционной, интерактивной среде обучения из имеющихся информационных ресурсов (в мировом образовательном пространстве) и направлено на умение перерабатывать и использовать учебную информацию (в новой интегрированной системе организации образовательного процесса), на умение работать с информационными технологиями и средствами телекоммуникации.

Кроме того, все это способствует оцениванию знаний, умений и навыков студента, приобретенных через интеграцию, которое можно произвести, опираясь на учебные цели: знание, мотивация, профессиональная предрасположенность, понимание, применение, анализ, синтез, оценка (освоенности качества образования) и понятие незнание. Придавая учебным целям соответствующий цифровой эквивалент баллов, мы реализуем оценку приобретенных знаний по определенному алгоритму.

Таким образом, в предлагаемой институциональной модели менеджмента качества образования в процессе обучения студент занимает достойное место в целостной дидактической системе, охватывающей все этапы обучения в школе, вузе, трудовом коллективе, теоретическую и воспитательную подготовку, практическую, индивидуальную и самостоятельную работу по выработке умений и навыков, способы контроля и самоконтроля знаний и формы взаимного общения с сокурсниками и преподавателями, основанные на интеграционных, информационных технологиях обучения.

При этом под процессом обучения в интегрированной информационной образовательной среде мы понимаем такой процесс передачи и усвоения

знаний и организации взаимодействия между участниками образовательного процесса, при котором:

- использование новой, интегрированной, информационной среды обучения дает возможность создания новой технологии обучения, соответствующей мировому образовательному процессу (кредитная технология, методология Тюнинга, ECTS, ИКТ, этапно-модульная и др.);

- студенты должны работать со значительным объемом учебной информации для приобретения новых знаний, что может быть достигнуто только при помощи использования технологий и средств обучения, отличных от применяемых в классических университетах, современных спутниковых и интернет-технологий, педагогически оправданных в мировом образовательном пространстве;

- преподаватели должны обучать новым умениям и выработке навыков, используя специфические, присущие только мировому образовательному пространству информационные спутниковые технологии, методы работы с информацией и получением знаний.

Мы считаем, что повышение качества образования с использованием разработанной нами модели системы оценки качества образования, не означает переход к каким-либо принципиально новым формам учебной работы. По-прежнему это остаются лекции, практические занятия, лабораторные работы, курсовые и дипломные работы. Но совершенствуются технологии, средства и методы определения качества образования, подбирается оптимальная совокупность методологических подходов к обучению, приближая их, к используемым в мировом образовательном пространстве, обеспечивающим активное (в то же время самостоятельное) продвижение студента на пути к приобретению новых знаний, умений, компетенций и компетентностей.

Технология обучения постоянно совершенствуется в мировом образовательном пространстве, причем не только на основе базовых положений дидактики, но и тех средств обучения, которые появляются, в частности, с использованием спутниковых, информационных и компьютерных технологий.

Изменение образовательной среды обучения качественным образом изменяет технологию обучения и влияет на менеджмент качества образования.

ВЫВОДЫ ПО ТРЕТЬЕЙ ГЛАВЕ

1. Проведенный анализ моделирования научно-педагогической базы КНУ в условиях интеграции в мировое образовательное пространство, а также возросшие требования к качеству образования создали предпосылку разработки критериев и технологии создания модели институциональной системы оценки качества высшего образования,

2. Обобщение результатов анализа литературы по проблеме, наработанного опыта моделирования в КНУ и основных положений методологии проектирования из параграфа 2.3 диссертации позволили разработать модель формирования ИСОК ВО с включением целевого, методологического, организационного и содержательного блоков.

Методологический блок содержал методологические основы и интегративный, системный, программно-целевой, компетентностный и процессуально-деятельностный подходы.

Особенностью организационного блока является, в том числе поэтапное создание диагностического обеспечения для определения уровня развития у студентов компетенций по каждому образовательному направлению на каждом курсе обучения.

3. Разработанная нами технология в виде модели формирования ИСОК ВО и определенные критерии, адекватные требованиям ГОС ВПО третьего поколения Кыргызской Республики и интеграционных процессов, позволили спроектировать модель институциональной системы оценки качества образования как целостную систему оценки интерактивного, развивающего процесса обучения, учитывающую непрерывную оценку знаний, умений, навыков, компетенций, приобретенных в процессе обучения. ИСОК ВО относится к процессуальному аспекту систем высшего образования и включает 8 критериев с 37 подкритериями и 78-ми уровнями совершенства.

Отличие её в наличии 3-х оригинальных критериев, не имеющих точных аналогов: критерий 4 – «процесс обучения на основе интеграции», критерий 5 – «независимый мониторинг элементов компетентности обучаемых» и критерий 1 – «Взаимодействие со школами, лицеями и других образовательных учреждений», представляющих собой новую методологию, обеспечивающую интеграцию структурных элементов образовательных программ и технологий обучения мирового образовательного пространства. Особенную важность и значимость в рассматриваемых условиях приобретает мониторинг элементов компетентности обучаемого, используемый в предлагаемой нами модели ИСОК ВО в качестве критерия, составляющего научно-педагогическую и методологическую основу совершенствования качества подготовки кадров новой формации.

ГЛАВА 4. РЕАЛИЗАЦИЯ МОДЕЛИ ИСОК ВО В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

4.1. Реализация модели ИСОК ВО в ИИМОП КНУ им. Ж. Баласагына

Реализация и проверка эффективности разработанной нами модели ИСОК ВО, подробно охарактеризованной в третьей главе, осуществлялась в рамках опытно-экспериментальной работы.

При этом ставились следующие задачи:

1. Изучить исходное состояние институциональной системы оценки качества образования в структурных подразделениях университета в условиях интеграции в мировое образовательное пространство.

2. Апробировать разработанную модель ИСОК ВО в институтах, факультетах и кафедрах университета в условиях интеграции в мировое образовательное пространство.

3. Изучить влияние разработанных нами педагогических решений по реализации модели ИСОК ВО на образовательные достижения структурных подразделений в целом и на уровень сформированности элементов компетенций и компетентностей студентов, в частности, в том числе при переходе вузов страны на двухуровневую подготовку кадров с высшим образованием, на кредитную систему с компетентностным подходом.

В качестве экспериментальных были выбраны факультеты ИИМОП КНУ им. Ж.Баласагына, в учебном процессе которых интеграционные процессы начали реализовываться раньше других структурных подразделений КНУ. В качестве контрольных – другие институты и факультеты КНУ им. Ж.Баласагына.

В общей сложности экспериментом было охвачено 5 институтов, 12 традиционных факультетов университета с общим контингентом более 30 000 студентов.

Соискатель выполнял функции доцента в учебном процессе ИИМОП и организатора экспериментальных разработок и работ по теме исследования.

Исследование нами проводилось «от достигнутого» при сравнении результатов роста значений параметров, характеризующих учебный процесс в экспериментальных факультетах. Но наряду с этим в качестве контрольной использовалась и массовая практика, были взяты все учебные структурные подразделения университета (третий тип экспериментальной деятельности).

Педагогический эксперимент осуществлялся в естественных условиях, т.е. студенты не были информированы о проводимых исследованиях. В связи с тем, что цели и задачи эксперимента и реального учебного процесса совпадали, это позволяло своевременно учитывать позитивные и негативные аспекты разработанных педагогических решений и вносить соответствующие коррективы в учебную деятельность. Среди преимуществ такого вида эксперимента стоит выделить исключение напряженности и других психологических воздействий на студентов, а также чьего-либо субъективного влияния на ход экспериментальной работы.

Экспериментальная работа включала констатирующий (2009-2010 гг.), формирующий (2010-2011 гг.) и контрольный (2012-2013 гг.) виды эксперимента. Для успешного проведения эксперимента было осуществлено предварительное проектирование деятельности по реализации (воплощению) модели ИСОК ВО в реальный учебный процесс структурного подразделения вуза. В соответствии с чем, для каждого из указанных выше видов эксперимента была определена единая последовательность действий-этапов по использованию модели ИСОК ВО. В перечень таких этапов нами были включены:

Этап 1. Процесс сбора и изучения экспертной группой процедур и механизмов, позволяющих оценивать качество образования на основе представленных структурными подразделениями (документированных) данных, а также сведений из справок по плановым проверкам и результатам аттестаций МОиН КР для соотнесения их с критериями ИСОК ВО.

Этап 2. Независимое, комплексное диагностирование студентов по основным составляющим элементам компетентности: знания, мотивация учения, умения самоменеджмента и профессиональная предрасположенность (институциональный аудит) с последующей статистической обработкой полученных результатов.

Этап 3. Анализ результатов комплексного диагностирования по каждому из вышеуказанных элементов компетентности студентов в академических группах, на курсах и в структурных подразделениях университета и соотнесение их с весовыми коэффициентами подкритериев и уровней совершенства пятого критерия (в баллах или в %).

Этап 4. Расчет полученных результатов при оценке деятельности структурных подразделений университета с учетом «весовых коэффициентов» каждого подкритерия, уровня совершенства и критерия в целом.

Этап 5. Заполнение сводной таблицы результатов с подсчётом баллов по каждому критерию и обобщенных результатов по 8 критериям в целом для каждого структурного подразделения.

Этап 6. Сопоставительный анализ документированных данных и результатов комплексного диагностирования.

Этап 7. Анализ полученных обобщенных результатов из сводной таблицы по горизонтали, позволяющий сравнивать достижения структурных подразделений в образовательной деятельности по каждому из критериев и в целом по 8 критериям.

Этап 8. Анализ результатов из сводной таблицы по вертикали, устанавливающий слабые и сильные стороны образовательной деятельности любого структурного подразделения (вуза) по каждому критерию (подкритерию).

Этап 9. Выводы и рекомендации по корректировке учебно-воспитательного процесса для повышения качества образования.

Этап 10. Установление рейтинга структурных подразделений по достигнутым результатам в образовательной деятельности, количественно выраженным в баллах.

Такая последовательность действий при реализации ИСОК ВО и соответствующий количественный и качественный анализ оценок достижений структурных подразделений и вуза в целом по каждому из восьми критериев создает условия для своевременного внесения корректив в образовательную деятельность, идентифицирует процессы (виды деятельности) того или иного структурного подразделения, нуждающиеся в улучшении для повышения качества подготовки кадров.

Подробно поэтапная деятельность в обозначенной последовательности по использованию модели ИСОК ВО для оценки качества образования в вузах описана нами в научно-методических изданиях [65; 102; 128]. Особого внимания заслуживает деятельность, выполняемая в соответствии с требованиями пятого критерия ИСОК ВО (см. гл. 3).

Как отмечено в главе 3, в содержании пятого критерия – независимого мониторинга элементов компетенций и компетентностей обучающихся – заключается одна из особенностей предлагаемой модели ИСОК ВО. В соответствии с этим критерием отслеживается динамика развития у студентов отдельных элементов компетенций, а также достигнутый уровень развития элементов компетентности при выпуске.

По свидетельству авторов похожей работой в настоящее время за рубежом начинают заниматься Ассоциации работодателей, осуществляя сертификацию дипломов об образовании. Создаются для определения уровня компетентности специальные условия, максимально приближённые к реально существующим, но пока только по направлениям «Экономика» и «Инженерные специальности» [238].

Для реализации диагностирования в рамках пятого критерия ИСОК ВО использовались, разработанные нами четырехблочные тесты («Анкета-тест») в бланочном и компьютерном варианте. Для компьютерного тестирования нами

была разработана специальная программа, позволяющая не только оценить ответы на тестовые задания, но обработать результаты и выдать рекомендации по устранению недочетов, на что указано в наших работах [66; 102; 128]. При тестировании устанавливался в комплексе: уровень базовых предметных знаний и мотивации учения в вузе, уровень умений самоменеджмента (познавательных, коммуникативных, творческих, организаторских, социально-прецептивных и других умений) и профессиональной предрасположенности к одному из пяти типов профессий по общеизвестной методике Е.А. Климова [76]. Е.А. Климов [76; 77; 78] проклассифицировал все профессии по особенностям основного предмета труда: «человек-человек», «человек-знаковая система», «человек-техника», «человек-природа», «человек-художественный образ».

В педагогическую диагностику с использованием четырехблочных Анкет-тестов нами вкладывается более широкий и глубокий смысл [65; 66; 86; 102; 128], чем в традиционную проверку знаний и предметных умений студентов. Проверка лишь констатирует результаты, не объясняя их происхождения. А диагностирование, как известно, рассматривает результаты в связи с путями и способами их достижения, выявляет тенденции, динамику формирования продуктов обучения. Диагностирование включает в себя контроль, проверку, оценивание, накопление статистических данных, их анализ, динамику, тенденции, прогнозирование дальнейшего развития событий. Четырехблочная диагностика призвана, во-первых, оптимизировать процесс индивидуально-дифференцированного обучения, во-вторых, в интересах общества обеспечить правильное разноплановое определение результатов обучения и, в-третьих, руководствуясь выработанными нами критериями, свести к минимуму ошибки при переводе обучающихся из подгруппы с одним уровнем знаний, умений и компетенций, в другую подгруппу, с одной ступени обучения – на следующую. А также способствует определению индивидуальной траектории обучения при выборе образовательного направления, профиля (специальности) обучения.

Для анализа полученных экспериментальных данных, нами использовались методы математической статистики [148;151] (закон больших чисел), включающие построение кривых распределения предметных базовых знаний, умений самоменеджмента, мотивации обучения и профессиональной предрасположенности студентов, являющихся случайными величинами, зависящими от многих факторов и подчиняющихся нормальному закону распределения Гаусса.

В результате многочисленных педагогических экспериментов с абитуриентами, учащимися гимназий и колледжей нами при сравнении экспериментальных и теоретически рассчитанных Гауссовских кривых распределения установлены характерные общие закономерности. Так, например, в большинстве проведенных экспериментов кривая распределения по уровню предметных знаний часто совпадает с Гауссовской, но с меньшим математическим ожиданием, то есть оказывается сдвинутой влево относительно теоретически рассчитанной кривой (с математическим ожиданием в 40 баллов). Кривая распределения по уровню мотивации в основном состоит из 3-х составляющих, подчиняющихся Гауссовскому закону, кривая распределения по уровню умений самоменеджмента – из нескольких кривых, причем по процентному соотношению составляющих кривых определяется процентное соотношение количества студентов в подгруппе. То есть интерпретация кривых распределения позволяет делать соответствующие выводы о процентном соотношении подгрупп студентов с разным уровнем развития и учебных достижений, а также об уровне достижений студентов по каждому из элементов компетенций и компетентностей и принимать решения по устранению выявленных недочетов.

Важно то, что полученные результаты по одному критерию можно сравнить с результатами по другим критериям. Это позволяет не только констатировать низкую успеваемость, но установить и научно обосновать причины создавшейся ситуации.

Для проверки эффективности пятого критерия описанной выше модели ИСОК ВО в КНУ в соответствии с приказом Ректора за № 111 от 28.04.10 «О проведении независимого комплексного диагностирования (институциональный аудит)» было осуществлено комплексное диагностирование. В рамках констатирующего эксперимента оно было нацелено на установление исходного уровня базовых знаний, мотивов обучения, умений самоменеджмента и профессиональной предрасположенности (элементов компетенций) студентов 1, 3, 4, 5 курсов пяти экспериментальных факультетов и учащихся Отделения среднего профессионального образования (ОСПО) ИИМОП. Студенты второго курса в этот период были на практике. В эксперименте участвовало в общей сложности около 2000 человек.

Методика проведения диагностирования и статистической обработки его результатов была аналогична описанной выше, а также опубликованной в наших работах [65; 102; 128].

Причем для всех курсов факультетов ИИМОП содержание тестовых заданий оставалось неизменным для 4-го блока (тест Е.А.Климова на профессиональную предрасположенность) и для 1-го блока для студентов 1 курса, устанавливающего уровень базовых знаний студентов первого курса. Так как студенты всех факультетов на первом курсе изучают одни и те же базовые дисциплины: «математику», «русский, кыргызский языки», «историю» и «иностраный язык», то тестовые задания 1-го блока («базовые предметные знания») содержали соответствующие одинаковые тестовые задания.

Для студентов других курсов факультетов задания для этого блока менялись в зависимости от изучаемых базовых дисциплин на курсе. Так, например, при диагностировании студентов 3-го курса КЕФ блок «базовые предметные знания» включал по рекомендации УМС факультета тестовые задания по таким дисциплинам, как «управленческий учет», «производственный учет», для 4-го курса – «экономический расчет» и

«государственные финансы», то есть устанавливался уровень знаний по дисциплинам, основой которых была математика.

На третьем курсе ФМО 1-й блок включал тестовые задания по базовой гуманитарной дисциплине «миграция, беженцы и МО», на четвертом курсе – по дисциплине «дипломатический протокол и церемониал».

На третьем курсе ФВ были взяты тестовые задания по дисциплине «история стран Азии и Африки», а на четвертом – «история изучаемой страны».

На ФТД базовой для студентов 3-го курса учебно-методической комиссией была определена дисциплина «таможенно-тарифное регулирование ВЭД», а для студентов 4-го курса – «финансы, денежное обращение, кредит».

В тестовые задания для студентов старших курсов по 2-му и 3-му блокам вносились дополнения, связанные со спецификой профессиональной деятельности. Так, во 2-ой блок наряду с тестовыми заданиями на установление уровня мотивации учения были включены тестовые задания на установление уровня мотивации профессиональной деятельности. В тестовых заданиях 3-го блока была учтена специфика образовательных направлений, то есть инструментарий текущей диагностики для студентов 2-х-4-х курсов изменялся, как предусмотрено моделью (см. гл. 3, рис. 3.1.). Ниже приведены статистически обработанные результаты диагностирования, проведенного с использованием указанного выше инструментария, в том числе:

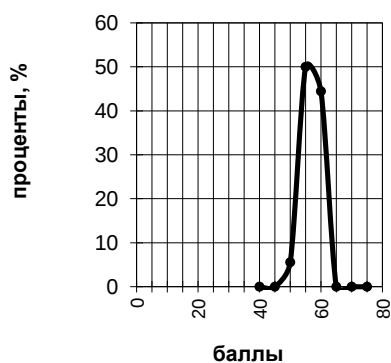
- примеры обработанных результатов в виде кривых и гистограмм распределения элементов компетенций (знаний, мотивации, умений самоменеджмента, профессиональной предрасположенности) (см. рис. 4.1.-4.5.);

- результаты анализа кривых и гистограмм на графиках распределения элементов компетенций студентов всех курсов и факультетов в процентном соотношении соотнесенные с весовыми коэффициентами подкритериев пятого критерия ИСОК ВО (см. табл. 4.1.).

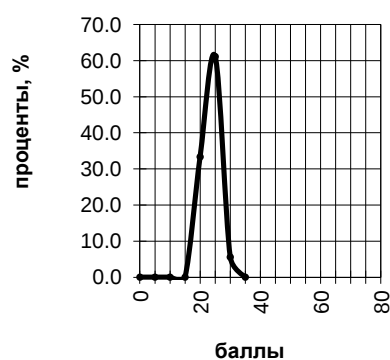
Так, на рисунке 4.1. приведены в графическом виде статистически обработанные результаты комплексного диагностирования студентов 4-го

курса КЕФ с выборкой в 5 баллов, которые откладывались на оси абсцисс, а на оси ординат – процентное соотношение студентов.

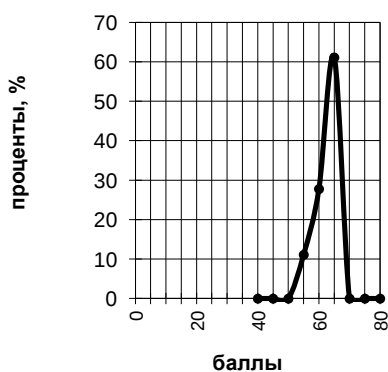
Из *рисунка 4.1.* видно, что распределения 3-х элементов компетенций (знания, мотивация учения и профессиональной деятельности, умения самоменеджмента) почти полностью совпали с кривой Гаусса (*рис. 4.1а, б, в*), но с разными математическими ожиданиями соответственно 55, 27, 66 баллов вместо 40 баллов для теоретически рассчитанной Гауссовской кривой. Стоит отметить, что это при проведении констатирующего эксперимента, единственный случай почти полного совпадения кривых распределения трёх элементов компетенций с кривой Гаусса.



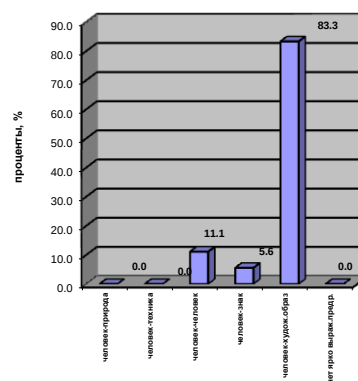
а



б



в



г

Рис. 4.1. Результаты комплексного диагностирования студентов 4-го курса КЕФ:

- а – кривая распределения предметных знаний (1-й блок);
- б – кривая распределения мотивации (2-й блок);
- в – кривая распределения умений самоменеджмента (3-й блок);
- г – гистограмма распределения профессиональной предрасположенности (4-й блок)

Интерпретация графиков *рисунков 4.1а и 4.1в* на которых математические ожидания кривых больше теоретически рассчитанного математического ожидания, позволяет сделать вывод о позитивном влиянии на уровень знаний и умений самоменеджмента студентов реализуемых на факультете интеграционных процессов. На уровне мотивации учения студентов это влияние менее значительно (*рис. 4.1б*), так как большая часть студентов при тестировании набрали меньше 30 баллов и имеют уровень мотивации ниже среднего уровня. Но, однако, и студентов с начальной стадией мотивации учения (с баллами ниже 20) на курсе в отличие от других не оказалось.

К особенностям результатов диагностирования на КЕФ относится и то, что 83,3% студентов 4 курса оказались предрасположенными к типу творческих профессий «человек-художественный образ» и только 5% – к требуемому типу профессий «человек-знак» (экономические специальности относятся к этому типу профессий) (*рис. 4.1г*). То есть имеются все основания считать, что большая часть студентов при поступлении на факультет не имели предрасположенности к выбранной профессии. Предположение, что на общую картину профессиональной предрасположенности студентов КЕФ в какой-то степени повлияло обучение в течение четырёх лет в условиях интеграции европейских инновационных образовательных технологий, нацеленных на развитие у студентов творческих способностей и креативного мышления, так кардинально изменить процентное соотношение не могло.

Результаты диагностирования студентов 3-го курса ФМО резко отличаются от результатов 4-го курса КЕФ. Прежде всего, при статистической обработке результатов были обнаружены низкие показатели уровня базовых знаний и умений самоменеджмента (*рис. 4.2 а, в*). На рисунке видно четкое разделение кривой распределения знаний на четыре Гауссовских кривых с математическими ожиданиями в 10, 20, 40 и 50 баллов (*рис.4.2а*) и кривой распределения умений самоменеджмента на четыре кривых с математическими ожиданиями 10, 20, 35, 55 баллов (*рис. 4.2в*). В соответствии с этим можно

констатировать, что на факультете не на должном уровне реализовывался индивидуально-дифференцированный и личностно-ориентированный подходы.

Интерпретация графика на рисунке 4.2а позволяет сделать вывод, что составляющие кривые с математическими ожиданиями в 40 и 50 баллов в процентном соотношении составляют 29%, отсюда следует, что только 29% студентов набрали при тестировании более 30 баллов и имеют достаточный уровень знаний, а у 71% студентов уровень знаний ниже среднего.

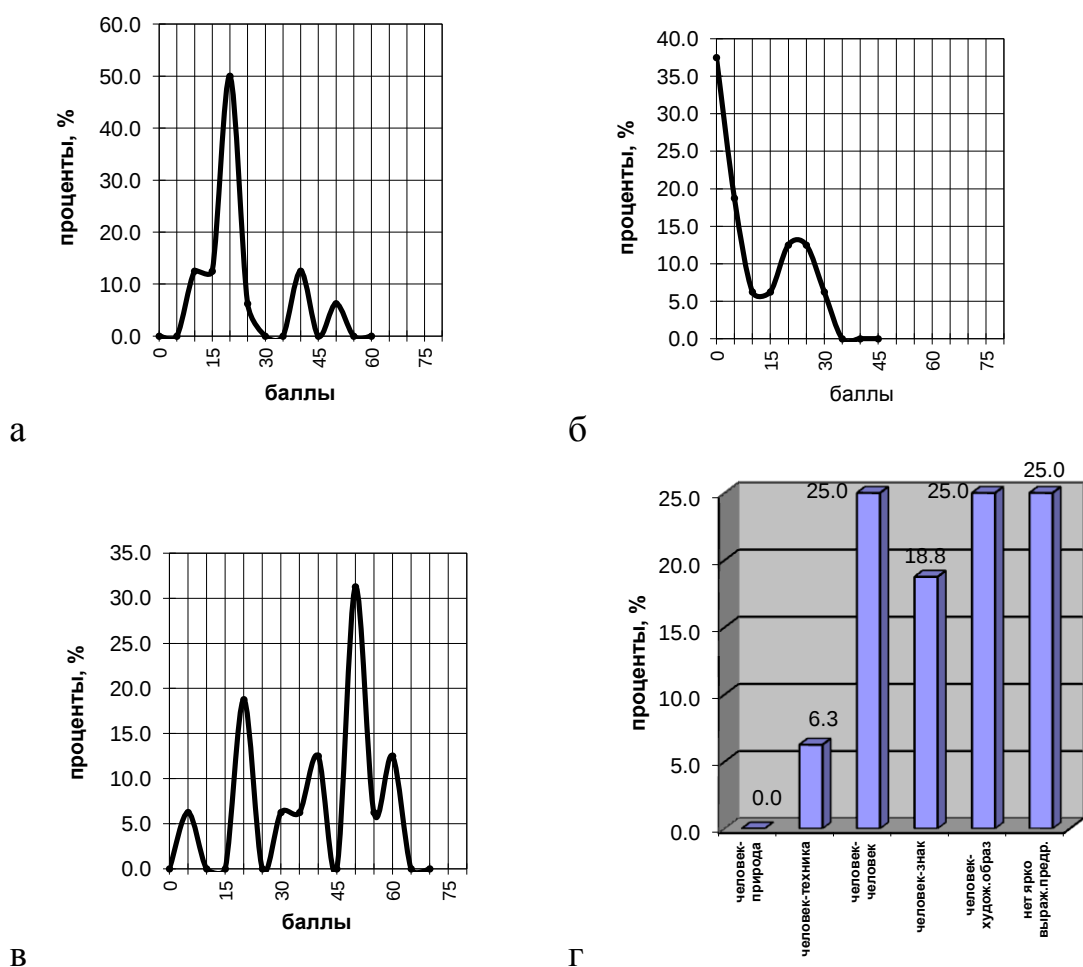


Рис.4.2. Результаты комплексного диагностирования студентов 3 курса ФМО:

- а – кривая распределения предметных знаний (1-й блок);
- б – кривая распределения мотивации (2-й блок);
- в – кривая распределения умений самоменеджмента (3-й блок);
- г – гистограмма распределения профессиональной предрасположенности (4-й блок).

Из процентного соотношения кривых на рисунке 4.2в видно, что при тестировании по 3-му блоку теста (умения самоменеджмента) более 30 баллов набрали 66,7% студентов, что соответствует процентному соотношению мысленно сглаженных Гауссовских кривых с математическим ожиданием в 35 и 55 баллов. Предрасположенными к профессии «человек-человек» оказались 25% студентов ФМО (см. рис. 4.2г).

Такая обработка результатов и их анализ позволяли не только своевременно вносить изменения в организацию учебного процесса, но и соотносить полученные данные с требованиями подкритериев пятого критерия (см. табл. 4.1.).

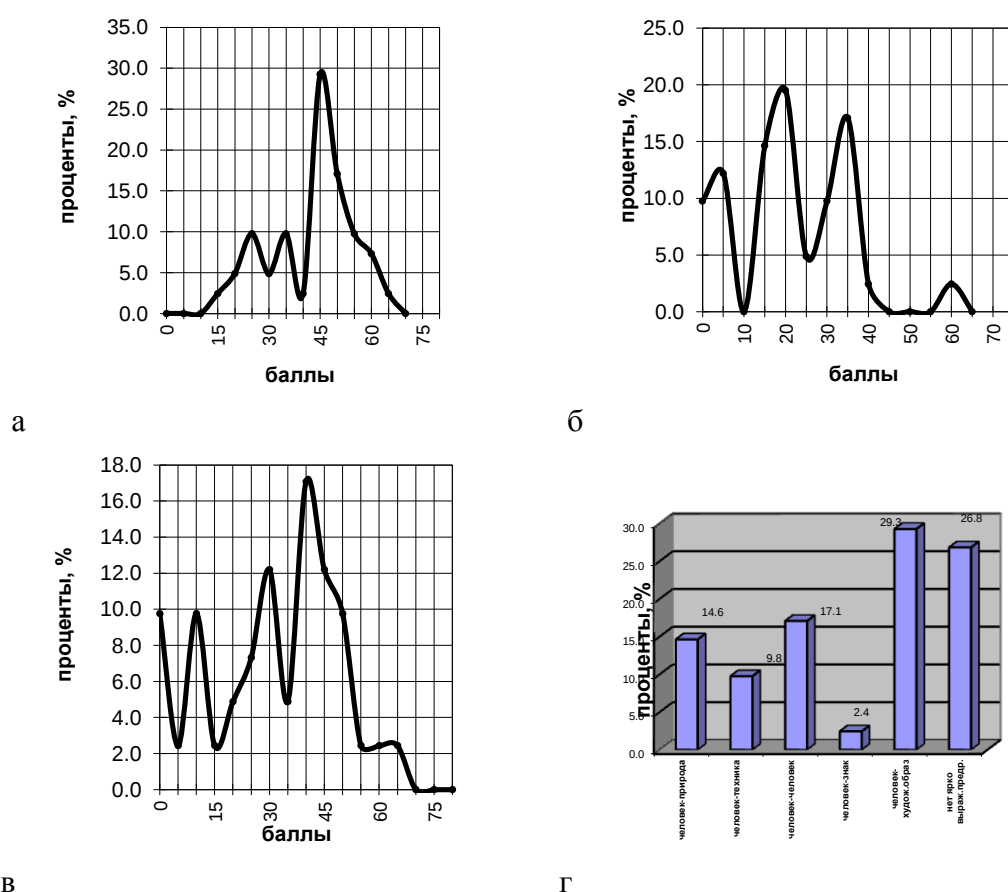
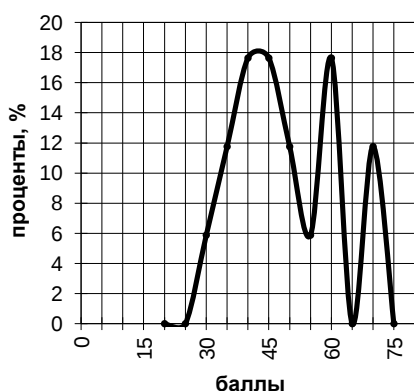


Рис. 4.3. Результаты комплексного диагностирования студентов 1 курса ФВ:

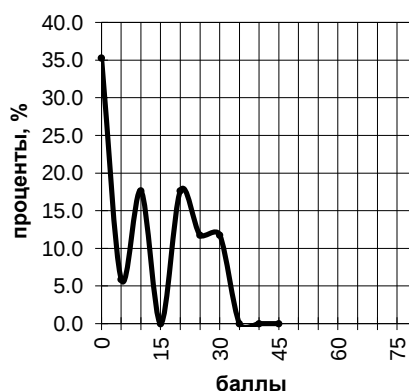
- а – кривая распределения знаний по математике (1-й блок);
- б – кривая распределения мотивации (2-й блок);
- в – кривая распределения умений самоменеджмента (3-й блок);
- г – гистограмма распределения профессиональной предрасположенности (4-й блок).

При анализе статистически обработанных результатов диагностирования студентов 1-го курса ФВ (рис. 4.3.) также выявилась необходимость реализации индивидуально-дифференцированного подхода, так как согласно наличию составляющих кривых на графике студенты четко поделились на подгруппы с разным уровнем:

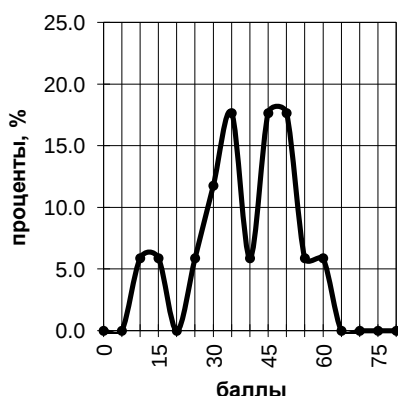
- базовых знаний (3 подгруппы) в соответствии с составляющими Гауссовскими кривыми, математические ожидания которых равны 24, 33, 48 баллов,
- умений самоменеджмента (5 подгрупп) в соответствии с кривыми, математические ожидания которых равны 10, 28, 43, 50, 68 баллов.
- мотивации учения (4 подгруппы) (см. рис. 4.3 а, б, в, г).



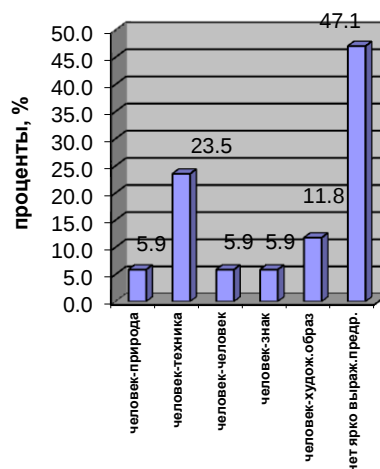
а



б



в



г

Рис. 4.4. Результаты комплексного диагностирования студентов 4 курса ФКТ:

а – кривая распределения знаний по математике (1-й блок);

- б – кривая распределения мотивации (2-й блок);
в – кривая распределения умений самоменеджмента (3-й блок);
г – гистограмма распределения профессиональной предрасположенности (4-й блок).

Процентное соотношение перечисленных кривых и соответственно процентное соотношение в подгруппах студентов, набравших при тестировании более 30 баллов и имеющих уровень элементов компетенций не ниже среднего нами во избежание повтора информации заносилось в *таблицу 4.1*.

Особенностью результатов диагностирования этого факультета стало то, что выделилась небольшая подгруппа с высоким уровнем мотивации (кривая с математическим ожиданием в 60 баллов) и подгруппа со средним уровнем мотивации (кривая с математическим ожиданием 34 балла), что не наблюдалось в результатах диагностирования студентов 1-х курсах других факультетов.

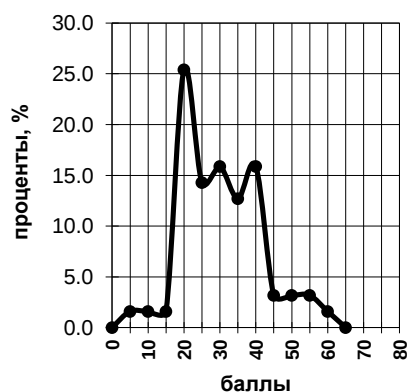
На *рисунке 4.4* приведены результаты диагностирования студентов 4-го курса ФКТ. Кривая распределения знаний (*рис. 4.4а*) состоит из трёх кривых, близких к Гауссовской, но с большими по величине математическими ожиданиями: 42, 59, 72 балла. Но это не исключает необходимость деления студентов на подгруппы с разным уровнем знаний и реализации индивидуально-дифференцированного подхода. Характерно то, что на этом курсе практически не оказалось подгруппы с уровнем знаний ниже среднего.

Кривая распределения умений самоменеджмента (*рис. 4.4в*) в данном случае состоит из ярко выраженных 4 кривых с математическими ожиданиями 12,5; 33; 47,5; 60 баллов, что позволяет обоснованно рекомендовать разделение студентов по уровню умений соответственно на 4 подгруппы и выдавать студентам каждой из подгрупп посильные задания для СРС и соответствующую дозу помощи со стороны преподавателей.

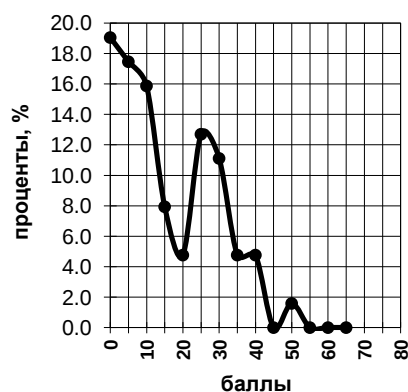
Особенность результатов диагностирования студентов на ФКТ в том, что они, имея сравнительно высокие результаты по уровню знаний и умений самоменеджмента, оказались менее мотивированными к обучению в вузе по сравнению, например, со студентами ФВ.

Из рисунка 4.5. с обработанными результатами диагностирования студентов выпускного пятого курса ФТД видно, что кривые распределения элементов компетенций состоят, как и на первых курсах других факультетов, из нескольких составляющих. Так, кривые распределения базовых знаний (рис. 4.5а) и умений самоменеджмента (рис. 4.5в) для студентов ФТД – из 5 составляющих, а кривая распределения мотивации (рис. 4.5б) – из 4 составляющих. Причем их математические ожидания не превышают значений математических ожиданий составляющих кривых распределений, характерных для студентов 1-го курса.

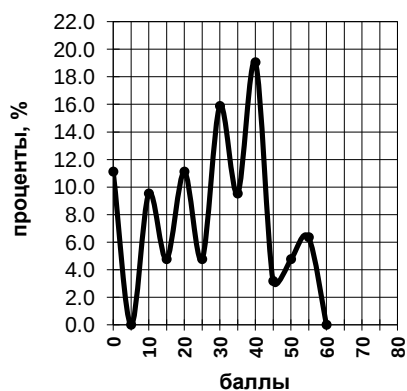
Возможно, на результаты диагностирования в этом случае оказало влияние то, что для выпускников этого факультета тестовые задания по 1-му блоку (см. приложение), нами были составлены на основании содержания вопросов, предоставленных работодателями, что нашло отражение и в тестовых заданиях 3-го блока, то есть осуществлялась проверка уровня элементов профессиональных компетенций с позиций работодателей.



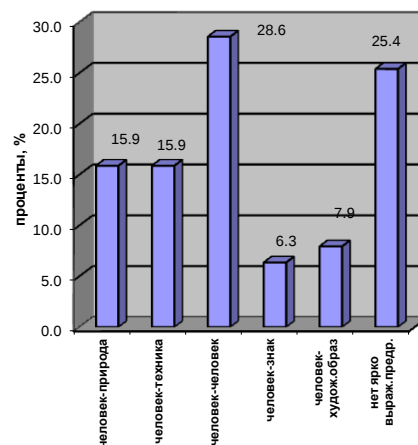
а



б



в



г

Рис. 4.5. Результаты комплексного диагностирования студентов 5 курса ФТД:

- а – кривая распределения предметных знаний (1-й блок);
- б – кривая распределения мотивации (2-й блок);
- в – кривая распределения умений самоменеджмента (3-й блок);
- г – гистограмма распределения профессиональной предрасположенности (4-й блок).

В соответствии с указанным выше приказом Ректора КНУ за № 111 от 28.04.10г. комплексное диагностирование было проведено и в Отделении среднего профессионального обучения ИИМОП, результаты которого приведены на рисунке 4.6.

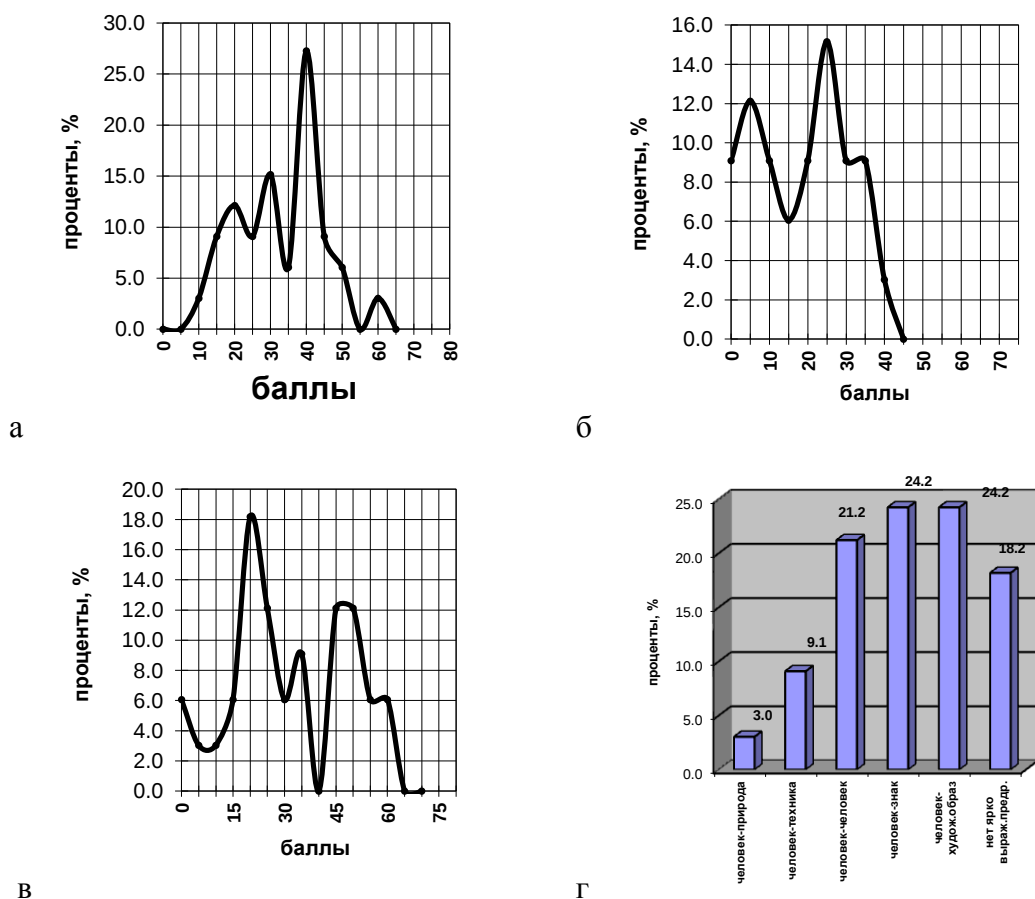


Рис. 4.6. Результаты комплексного диагностирования учащихся Отделения среднего профессионального образования ИИМОП:

- а – кривая распределения предметных знаний (1-й блок);
- б – кривая распределения мотивации (2-й блок);
- в – кривая распределения умений самоменеджмента (3-й блок);
- г – гистограмма распределения профессиональной предрасположенности (4-й блок).

Из рисунка видно, что уровень профессиональной предрасположенности (*рис. 4.6г*) и мотивации к обучению (*рис. 4.6б*) учащихся Отделения оказался достаточно высоким: 57% учащихся мотивированы к профессиональному образованию, 21,2% предрасположены к выбранной специальности.

Результаты комплексного диагностирования студентов академических групп ИУиБ и ИЦППК размещены в параграфе 4.2 для сравнения с результатами формирующего эксперимента 2010-2011 года.

В соответствии с указанной выше единой последовательностью этапов по реализации модели ИСОК ВО (см. 3-й и 4-й этапы), статистически обработанные и проанализированные результаты комплексного диагностирования студентов в графическом виде, в том числе и представленные выше (*рис. 4.1.-4.5.*), были соотнесены с весовыми коэффициентами подкритериев и уровней совершенства пятого критерия («независимый мониторинг компетентности обучаемого»). Это позволило осуществить расчет по оцениванию деятельности факультетов ИИМОП в баллах по каждому подкритерию и уровню совершенства пятого критерия (см. *табл. 4.1.*) и заполнение *таблицы 4.7.* с общими по всем критериям результатами оценки деятельности структурных подразделений в баллах.

Из анализа данных *таблицы 4.1.* следует, что согласно требованиям подкритериев пятого критерия предрасположенными к выбранной профессии (4-й уровень совершенства) оказались студенты первых курсов ФМО, ФКТ, ФТД и эти факультеты по этому уровню получили по 10 баллов (см. *табл. 4.1. и 4.7.*).

Достаточный уровень мотивации учения соответствующий требованиям 2-го уровня совершенства пятого критерия имеют студенты первых курсов всех факультетов ИИМОП, получивших по этому уровню 10 баллов (*табл. 4.1. и 4.7.*).

Из *таблицы 4.1.* следует, что лучшие результаты студенты показали при ответах на тестовые задания 3-го блока (умения самоменеджмента) и по третьему уровню совершенства пятого критерия все факультеты, кроме ФМО

5-й курс, получили от 10 до 14 баллов. Следующим пятым этапом деятельности по реализации модели ИСОК ВО было заполнение *таблицы 4.7.*, с подсчётом баллов по каждому критерию и по 8 критериям в целом. Для этого наряду с полученной базой данных для пятого критерия ИСОК ВО из *таблицы 4.1.*, использовались собранные и изученные экспертной группой в рамках 1-го этапа документированные материалы, представленные факультетами. Среди них: итоги зимней экзаменационной сессии 2009-2010 учебного года (*табл. 4.5. и 4.6.*); статистические данные по факультетам (соответствующие форме 3-НК); годовые отчеты деканов по учебной, научно-методической и научно-исследовательской деятельности факультетов, регламент организации учебного процесса в ИИМОП, материалы самооценки за 2003-2008 учебные годы и др.

Таблица 4.1. – Соотнесение результатов комплексного диагностирования на факультетах ИИМОП с требованиями подкритериев пятого критерия модели ИСОК ВО

Факультет	Курс	Подкритерии	Результаты диагностирования: количество студентов в процентном соотношении (%), имеющих уровень по элементам компетентности не ниже среднего в числителе, в знаменателе – требования подкритериев в %				Количество баллов, полученных факультетом при соотнесении результатов диагностирования с требованиями подкритериев 5а, 5б, 5в по уровням совершенства:			
			Знания	Мотивация обучения	Умения само-менеджмента	Профессиональная пред-располо-женность	1-й уровень (знания)	2-й уровень (мотивация)	3-й уровень (умения)	4-й уровень (самооценка)
КЕФ		а	83/70	26/10	61,6/20	12,5/25	0	0	10	0
		б	84/70	12/20	70/30	26,3/45	0	0	10	0
		в	100/80	24,8/25	100/35	5/55	2	0	12	0
ФМО		а	83/70	24/10	67,3/20	41/25	0	10	10	10
		б	29/70	11/20	66,7/30	25/45	0	0	10	0

		в	78/80	20/25	88,9/35	33/55	0	0	12	0
		г	100/90	23/30	38/40	35/65	12	0	0	0
ФВ		а	74/70	32/10	58,4/20	17/25	10	10	10	0
		б	51/70	12/20	50/30	21/45	0	0	10	0
		в	73/80	12/25	78,9/35	11/55	0	0	12	0
ФКТ		а	76/70	38/10	65,2/20	27/25	0	0	10	10
		б	68,6/70	19/20	82,6/30	26/45	0	0	10	0
		в	92/80	11/25	78,5/35	23,5/55	12	0	12	0
ФТД		а	70/70	22/10	56,6/20	28,6/25	10	10	10	10
		б	88/70	12/20	60,6/30	13/45	10	0	10	0
		в	36/80	0/25	46,6/35	25/55	0	0	12	0
		г	33/90	26/30	52,6/40	28,6/65	0	0	14	0

Из этих материалов следовало, что факультеты обновляют содержание и технологии образовательной деятельности согласно современным мировым требованиям; стремятся улучшить взаимодействие со школами, лицами, и другими довузовскими образовательными учреждениями, в том числе через профконсультирование и профдиагностику будущих и настоящих абитуриентов на предмет готовности их к обучению в вузе и предрасположенности к той или иной профессии, что позволило по первому критерию ИСОК ВО получить КЕФ, ФМО, ФВ, ФТД, ФКТ соответственно 7,5; 12,5; 7,5; 7,5; 10 баллов.

Кроме того, улучшалась система аттестации научных и педагогических кадров, увеличивалось процентное соотношение ППС с ученой степенью, восстанавливалась система повышения профессиональной квалификации ППС (табл. 4.2 и 4.3).

Таблица 4.2. – Качественный состав ППС ИИМОП КНУ им. Ж. Баласагына в 2009-2010 учебном году

Факультет ИИМОП	Профессорско-преподавательский состав (ППС)	
	Всего ППС	ППС с ученой степенью

		количество ППС	в%
КЕФ	95	45	47,3
ФМО	92	24	26
ФТД	43	26	60
ФВ	73	22	30,1
ФКТ	72	33	45,8

Зарубежные стажировки за 2003-2009 гг. прошли: 11 преподавателей во Франции, 6 – в Японии, 4 – в Венгрии, 4 – в Испании, 4 – в США, 5 – в Индии, 5 – в России, Грузии, Монголии, Китае, Кипре. 22 преподавателя прошли курсы повышения квалификации в Кыргызской Республике. Многие преподаватели прошли повышение квалификации за рубежом до 2003 года (*табл. 4.3.*).

Таблица 4.3. – Количество преподавателей ИИМОП, побывавших на стажировках, учебе и конференциях в зарубежных вузах (1995-2002 гг.)

Факультеты ИИМОП	Профессорско-преподавательский состав (ППС)		
	Всего ППС	ППС, повысивший квалификацию за границей	
		количество ППС	%
ФВ	73	15	10,95
ФТД	72	8	5,76
ФМО	92	24	22,08
КЕФ	95	27	25,65
ФКТИ	43	15	6,45

Указанные сведения по ППС соответствовали требованиям некоторых уровней совершенства второго критерия – образовательные процессы структурного подразделения. В результате КЕФ, ФМО, ВФ, ФКТ по первому уровню совершенства подкритерия 2в получили по 7,5 баллов, а ФТД по второму уровню совершенства подкритерия 2в – 15 баллов. Кроме того КЕФ, ФМО, ВФ, ФКТ получили по 7,5 баллов по четвертому уровню совершенства подкритерия 2в (*табл. 4.7.*). Но в целом по второму критерию факультеты не набрали даже половины из требуемых 150 баллов, что свидетельствует о наличии нерешенных проблем в образовательных процессах.

Требования третьего критерия – контроль и оценка качества образовательного процесса – факультетами оказались выполненными в среднем

на половину, так как большинство факультетов набрали по 50 из 100 баллов. То есть в организации контроля и оценки качества образовательного процесса на факультетах имеются слабые стороны (см. табл. 4.7).

По четвертому критерию – процесс обучения на основе интеграции – ФВ и ФТД получили по 140 баллов, а ФМО – 180 баллов вместо 200. Интеграция вузов в мировое образовательное пространство требовала от преподавателей внедрения инновационных технологий, методов и средств обучения и многих других образовательных инноваций, что отражено в требованиях четвёртого критерия модели ИСОК ВО.

В связи с этим мы провели анкетирование преподавателей на предмет понимания понятия «инновационные методы» и их использования в учебном процессе, а также для выявления возникающих при этом проблем.

Анализ ответов преподавателей Института на вопросы анкет [66] позволил сделать следующие выводы:

1. Отсутствует однозначное представление об определении инновационных методов обучения. 56% преподавателей считают что, это методы, основанные на использовании современных достижений науки и информационных технологий в образовании; 24,5% убеждены, что инновационные методы обучения – это авторские преподавательские модели, не применявшиеся ранее в учебном процессе; 20% утверждают, что инновационные методы обучения – это технологии обучения, активно внедряемые в учебный процесс в связи с НТП (рис. 4.7.).

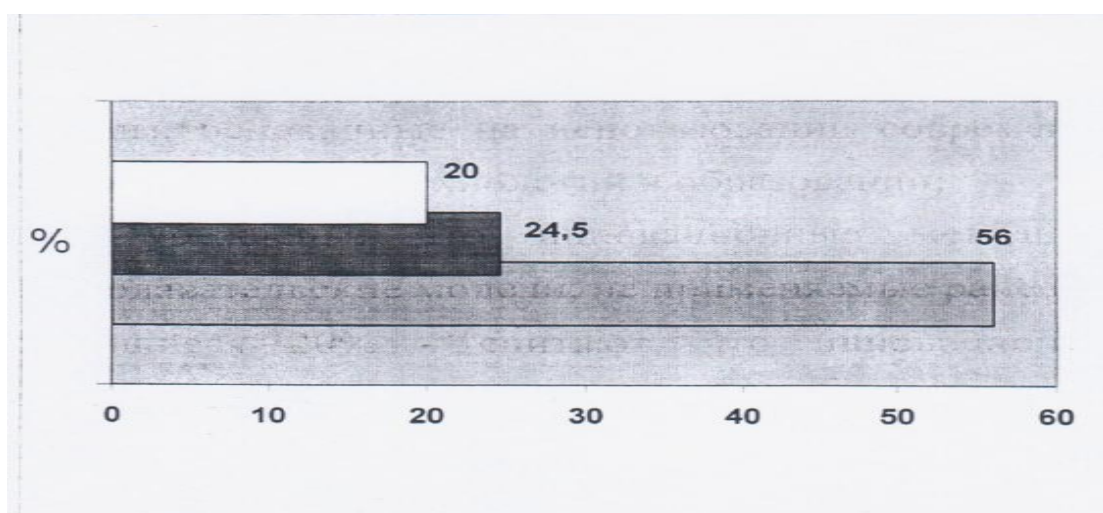


Рис. 4.7. Результаты ответов на вопрос: «Какое, по Вашему мнению, суждение верно?»

2. Применяемые преподавателями Института инновационные методы, средства и технологии обучения на сегодняшний день разнообразны. Наиболее предпочтительны: компьютерная презентация, интерактивная доска, электронно-образовательные ресурсы, ролевые технологии и электронные учебники, что наглядно представлено на рисунке 4.8. Из графика на этом рисунке также видно, что информационно-поисковые системы, технологии проектной деятельности и проблемно-развивающие технологии используются в меньшей степени.

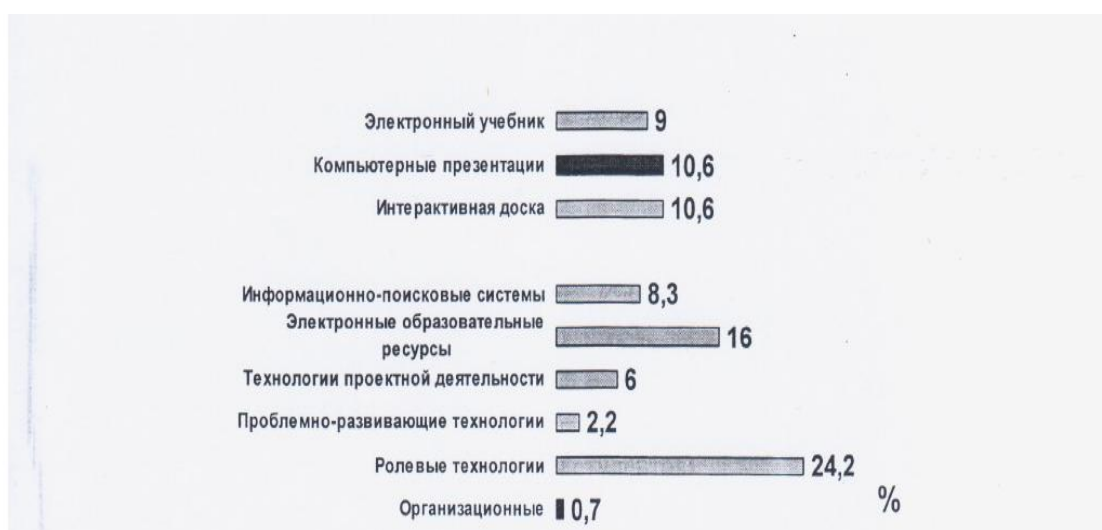


Рис. 4.8. Результаты ответов на вопрос: «Какие инновационные методы и средства Вы используете в своей преподавательской деятельности?»

3. Преподавателями по шести балльной шкале (0, 1, 2, 3, 4, 5) неоднозначно оценена результативность применения инновационных методов и средств обучения, по таким их преимуществам, как:

- а) доступность восприятия учебного материала,
- б) развитие у студентов творческого мышления,
- в) способствование саморазвитию и самообразованию студентов.

Как видно из гистограммы (рис. 4.9.), 66,6% преподавателей оценили высокими пятью баллами результативность такого преимущества инновационных методов и средств, как доступность восприятия учебного

материала. 31% преподавателей оценили на четыре такое их преимущество, как развитие у студентов творческого мышления.

На отсутствие результативности (оценка 0) применения инновационных методов и средств по видам преимуществ соответственно указали 7%, 4,65% и 1,65% преподавателей.

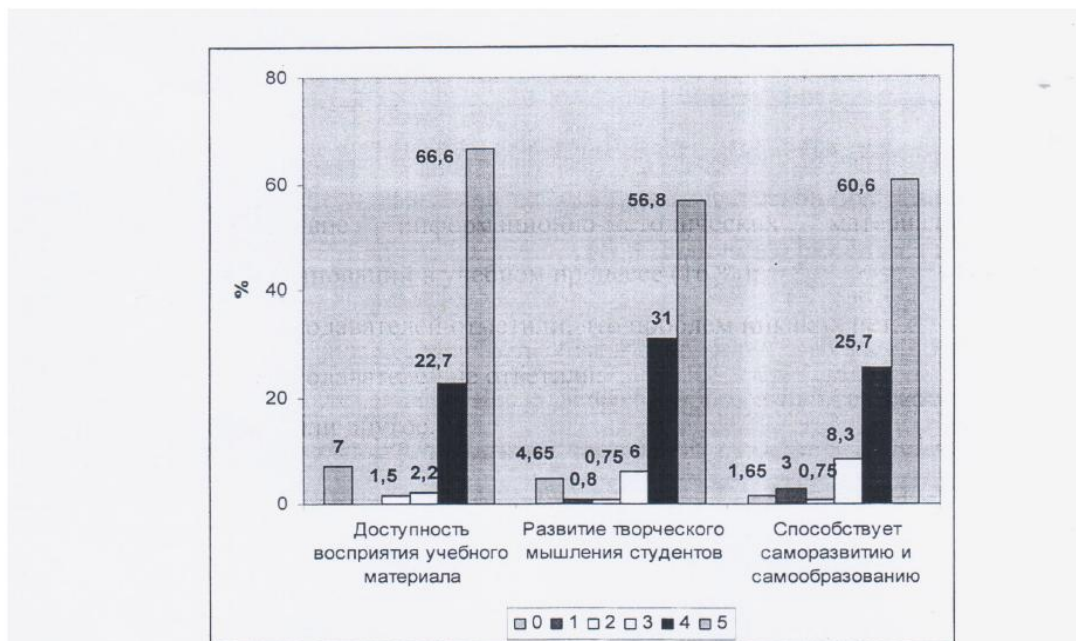


Рис. 4.9. Результаты ответов на задание: «Оцените по шести балльной шкале результативность преимуществ инновационных методов и средств обучения».

4. Среди проблем использования инновационных методов, средств и технологий в учебном процессе преподавателями выделены:

- необходимость получения преподавателем дополнительных навыков и знаний для использования инноваций (27,1%);
- отсутствие технического обеспечения для внедрения инноваций (40,1%);
- отсутствие информационно-методических материалов по использованию инноваций в учебном процессе (16%);
- проблем никаких нет (5,3%);
- не ответили (4,5%);
- ответили другое (7%).

То есть, по мнению преподавателей, самой распространенной проблемой, возникающей при использовании инновационных методов и средств обучения, является отсутствие технического обеспечения.

5. Большинство преподавателей прошли обучение по технологии использования в учебном процессе инновационных методов и средств обучения, причём почти половина из них (47,7%) получали навыки использования инновационных методов обучения в учебном процессе на специализированных курсах. И только 25% преподавателей не повышали свою квалификацию в области использования инновационных методов и средств (рис. 4.10.).

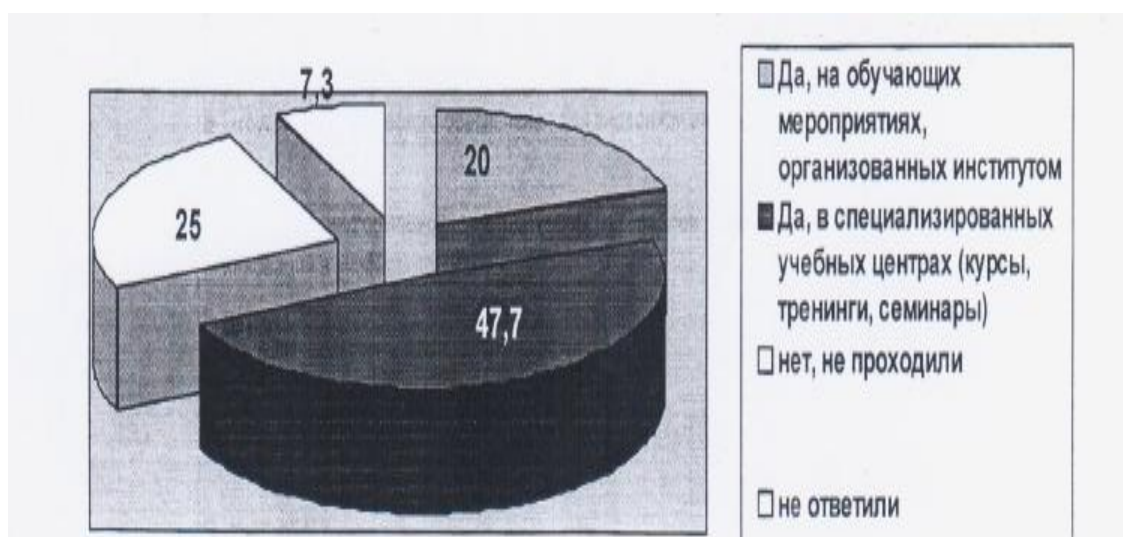


Рис. 4.10. Результаты ответов на вопрос: «Обучались ли Вы технологиям использования инноваций в учебном процессе?»

6. Процесс применения инновационных методов обучения в учебном процессе должен быть организован вузом. Так считают 100% преподавателей.

7. На перспективу применения инновационных средств, методов и технологий обучения в рамках преподаваемой дисциплины преподавателями были высказаны предпочтения в пользу компьютерных презентаций, электронных образовательных ресурсов и интерактивных досок. Но стоит

обратить внимание на то, что часть преподавателей и на перспективу не планируют систематическое их использование.



Рис. 4.11. Результаты ответов на вопрос: «Какие инновационные методы, средства и технологии Вы планируете использовать в рамках преподаваемой

И это при том, что инновационная деятельность в условиях интеграции в мировое образовательное пространство имеет достаточно широкий спектр областей и конкретных предметов своего приложения. Она, по мнению И.Б. Бекбоева [10, 11], направлена на существенное повышение качества образования и качества личности; на создание новых интеллектуальных или наукоемких образовательных технологий, учебников и учебного образования; на развитие законодательства и нормативной базы; на создание новых научно-образовательных структур и организационных форм в системе образования; на улучшение образовательных услуг и повышение профессионального уровня профессорско-преподавательского состава, конкурентоспособности образовательных учреждений и выпускников.

Из приведенных результатов следует, что ИИМОП необходимо больше уделять внимания повышению квалификации ППС, организовывая, в том числе внутри институтские тренинги и семинары по внедрению инновационных

средств и методов обучения. Для их проведения могут привлекаться те преподаватели, которые прошли стажировку в зарубежных вузах.

Немаловажным в модели ИСОК ВО является 6-й критерий – наличие маркетинговых исследований, в том числе, маркетинговая оценка выпускников Института. Она обусловлена тем, что в условиях рыночной экономики выпускники продают свои умения и знания (компетентность) работодателям. Поэтому и возникает острая необходимость маркетинговых исследований выпускников в контексте глобальной конкурентоспособности, так как образование входит в измерение «человеческий капитал», который, в свою очередь, устанавливает образованию новую роль – роль ключевого посредника в распространении знаний, умений и навыков.

В настоящее время еще не все вузы Кыргызстана ставят целью своей образовательной политики маркетинговую оценку своих выпускников (себестоимость обучения, трудоустройство, конкурентоспособность, капитализация компетентности и т.д.). А переход к концепции, ставящей во главу угла «человеческий капитал», «конкурентоспособность», требует не только большей эффективности учебной и научной деятельности вузов, но и большей интегрированности в мировые образовательные процессы.

Разумеется, без институциональной базы – законов, норм и процедур – процесс интеграции образования в модернизирующееся общество с переходными процессами будет очень нелегким. Поэтому необходимо заставить знания работать на человека. А для этого, по нашему мнению, нужно обеспечить не только высокий уровень преподавания, материально-техническую базу, но и в контексте общемировой глобализации создать механизмы для перевода этих знаний из теоретической в практическую плоскость. В условиях жесткой конкуренции на рынке труда вузам необходимо уделять больше внимания трудоустройству своих выпускников. Но как отмечено в диссертации и в наших работах [86-97], этого не происходит, вследствие чего 40% общего числа выпускников ищут высокооплачиваемую работу, а не работу по специальности. 70% – выбирают другие специальности

из-за отсутствия вакантных мест, особенно это касается выпускников гуманитарных специальностей. Даже в случае с педагогическими специальностями и образовательными направлениями, на которых обучение ведётся в основном на бюджетной основе, вопрос с трудоустройством выпускников по специальности не решен и после повышения учителям заработной платы. Это объясняется очень низким уровнем мотивации и предрасположенности абитуриентов и студентов к выбранной профессии.

При реализации маркетинговых исследований и интеграционных процессов на факультетах ИИМОП трудоустройство выпускников оказалось более успешным по сравнению с другими структурными подразделениями КНУ им. Ж.Баласагына. Доказательством этому служит позитивная динамика востребованности выпускников ИИМОП (табл. 4.4.). Так, например, выпускников ФМО в 2000 г. было трудоустроено 59%, в 2005 – 88%, а в 2007 – 96%. На КЕФ в 2000 г. было также трудоустроено 59% выпускников, а через 5 лет были трудоустроены уже 92% (табл. 4.4.). В настоящее время почти все выпускники КЕФ находят работу по специальности как у нас в стране, так и за рубежом. Многие выпускники работают на высоких государственных должностях и в бизнесе.

Таблица 4.4. – Востребованность выпускников ИИМОП за 2000-2007 гг.

Факультет	2000-2001		2001-2002		2002-2003		2003-2004		2004-2005		2005-2006		2006-2007	
	Вы- пуск (чел)	Труд (%)	Вы- пуск (чел)	Труд (%)	Вы- пуск (чел)	Труд (%)	Вы- пуск (чел)	Труд (%)	Вы- пуск (чел)	Труд (%)	Вы- пуск (чел)	Труд (%)	Вы- пуск (чел)	Труд (%)
КЕФ	55	59	68	65	100	68	65	77	99	92	74	83	81	84,3
КАФ	62	85	95	61	145	95	61	70	101	72	92	87	58	72,5
ФМО	17	59	89	69	65	89	69	83	56	88	86	84	65	96,8
ФПТЮК	18	28	56	50	52	56	50	74	58	66	38	79	60	93,3
ФВ	19	84	59	75	36	59	75	36	46	61	32	72		

Приведенные и другие результаты по трудоустройству выпускников ИИМОП принесли КЕФ, ФМО и ФКТ (бывший КАФ) по подкритериям бб и бв по 60 баллов, а ФВ и ФТД (в табл. 4.4. – ФПТЮК) – по 45 баллов.

Аналогично на основе документированных данных были заполнены значения уровней совершенства подкритериев седьмого и восьмого критериев.

В соответствии с шестым этапом реализации модели ИСОК ВО нами был проведен сопоставительный анализ документированных данных (к примеру результатов экзаменов) и результатов комплексного диагностирования.

Сопоставительный анализ данных зимней экзаменационной сессии (табл. 4.5. и 4.6.) и результатов диагностирования (табл. 4.1.) показал следующее: на Факультете международных отношений разница между результатами колеблется от 0 до 36%. Так, успеваемость по итогам зимней сессии на 3 курсе 65%, а по результатам диагностирования 29%; на 4 курсе – 100% и 78% соответственно и только на 5 курсе результаты экзаменационной сессии и результаты диагностирования оказались равными 100%.

На 3 курсе факультета компьютерных технологий успеваемость по итогам зимней сессии 100%, а по данным диагностирования всего 52%, то есть разница в показателях составила 48%, в то время как на 4 курсе разница в показателях оказалась равной 8% (см. табл.4.1. и 4.5.).

Таблица 4.5. – Итоги зимней экзаменационной сессии за 2009-2010 учебный год по ИИМОП

Факультет	Курс	Дисциплина	Кол-во студентов	Кол-во сдавших	Успеваемость по дисциплинам, %	Успеваемость по курсу, %
ФМО	1	Отечественная история	116	101	87,1	75
		Английский язык	116	95	81,9	
		Математика	116	65	56	
	3	Миграция, беженцы и МО	92	60	65,2	65,2
	4	Дипломатический протокол и	13	13	100	100

		церемониал				
	5	ШОС: история и перспективы	61	61	100	100
ФТД	3	Гражданское право	34	31	91,2	90,4
		Право интеллектуальной собственности	34	31	91,2	
		Товарная номенклатура ВЭД	34	31	91,2	
		Финансы, денежное обращение и кредит	34	30	88,2	
	4	Экономика таможенного дела	52	41	78,8	83,6
		Таможенно-тарифное регулирование ВЭД	52	46	88,5	
ФВ	3	История стран Азии и Африки	36	33	91,6	91,6
	4	История изучаемой страны	67	55	82,1	82,1
ФКТ	3	Электроника и электротехника	31	31	100	100
	4	Схемотехника	31	31	100	100
КЕФ	3	Управленческий учет	30	27	90	87,2
		Экономика промышленности	62	54	87,1	
		Налоги и налогообложение	30	26	86,6	
		Экономика труда	62	53	85,4	
	4	Маркетинг	86	80	93	95,1
		Риск-менеджмент	86	78	90,7	
		Международное движение капиталов	40	40	100	
		Основы менеджмента	86	83	96,5	

Таблица 4.6 – Цифровой отчет об итогах зимней экзаменационной сессии за 2009/2010 учебный год КНУ им. Ж. Баласагына

Название институтов	Количество студентов	Успеваемость в %
Институт иностранных языков	1111	87,2
Кыргызско-китайский институт	531	70,8
Евразийский институт инновационных технологий	260	65,8

Институт социально-гуманитарных наук	591	65,6
Институт интеграции международных образовательных программ	2363	77,7
Юридический институт	3119	53,2
Институт экономики и финансов	4546	58,8
Институт целевой подготовки педагогических кадров	368	59,6
Институт управления и бизнеса	1967	50,5
Институт информационных и коммуникационных технологий	763	65,1
Итого по КНУ	15619	64,8

На Кыргызско-Европейский факультете разница в сравниваемых показателях на курсах не превысила 5%.

На факультете таможенного дела разница в сравниваемых значениях успеваемости на 3-м курсе составила 2,4%, но оказалась слишком большой на 4-м курсе – 47% (83,6% против 36%).

На факультете востоковедения разница в показателях успеваемости у 3 курса оказалась равной 40%, а у 4 курса – 9%.

При сопоставлении по курсам видно, что разница между показателями успеваемости по результатам зимней экзаменационной сессии и результатам независимого диагностирования в большинстве случаев незначительна, что указывает на объективность оценок, выставляемых преподавателями на экзаменах. В имеющихся случаях больших различий оценок, то есть при отсутствии корреляции оценок на экзаменах и комплексном диагностировании просматривалось безответственное отношение преподавателей к организации экзаменов. При этом были выявлены не корректно сформулированные вопросы в экзаменационных билетах, включение в них вопросов, на которые во время аудиторных занятий не было уделено должное внимание, и, наконец, необъективность преподавателя в оценивании знаний и умений студентов. Предполагалось, если в группе, количество неуспевающих студентов на экзамене по учебной дисциплине (спецдисциплине) окажется гораздо выше среднестатистических (ожидаемых), а при диагностировании будет установлен

высокий уровень мотивации, умений самоменеджмента и профессиональной предрасположенности этих студентов, то в данном случае встанет вопрос о расторжении контракта с преподавателем или о предложении ему резко изменить технологию обучения и контроля по данной дисциплине.

Аналогичные рассуждения относятся и к студенту. Так, если индивидуально студент набирает баллы по первым трем блокам теста при комплексном диагностировании ниже среднестатистических (теоретических, как ожидаемых, и полученных при эксперименте) уровней знаний для целой группы студентов, кроме того, за ответы на задания по 4-му блоку у него окажутся баллы ниже среднестатистических 12 баллов из 24 баллов (по методике Е.А. Климова), то он становится претендентом на отчисление – как неуспевающий по всем элементам компетентности: предметным, мотивационным, интеллектуальным и профессиональной предрасположенности.

Таким образом, при сопоставительном анализе результатов экзаменационной сессии и комплексного диагностирования нами установлено:

- результаты зимней экзаменационной сессии 2009-2010 учебного года на 1, 3, 4, 5 курсах в целом по ИИМОП коррелируют с результатами диагностирования по параметру «знания», так как успеваемость по итогам зимней экзаменационной сессии за первое полугодие по Институту составила 77,7% (табл. 4.6.), а по данным независимого диагностирования – 75,5%, что свидетельствует о почти полной корреляции оценок и объективности выставленных студентам оценок;

- уровень мотивации учения в вузе по выбранной специальности у большинства студентов недостаточен для эффективного обучения и негативно влияет на успеваемость и качество подготовки специалистов;

- уровень умений самоменеджмента и предрасположенности к выбранной профессии у многих студентов также недостаточен для получения качественного профессионального образования;

– имеется зависимость уровня знаний от мотивационного компонента, от уровня умений самоменеджмента и предрасположенности к выбранной студентам профессии;

– студенты каждого курса, согласно уровню знаний, умений самоменеджмента и профессиональной предрасположенности, для эффективного обучения должны быть подразделены на 3 – 4 подгруппы, что создаст предпосылку для организации индивидуального и дифференцированного личностно-ориентированного обучения;

– у ППС и руководства ИИМОП имеются большие резервы повышения качества образования за счет организации целенаправленной систематической работы по повышению у студентов уровня мотивации, умений самоменеджмента и профессиональной предрасположенности.

Сопоставительный анализ результатов из сводной *таблицы 4.7.* по горизонтали в рамках 7-го этапа реализации модели ИСОК ВО позволил установить, что разница в оценке достижений образовательной деятельности каждого из факультетов, выраженной в баллах, по первому и второму критерию незначительна (не превышает 10 баллов). По третьему критерию достигнутые результаты ФТД оценены ниже других на 35 – 40 баллов. По четвертому критерию самую высокую оценку в 200 баллов получили КЕФ и ФКТ, на 40 баллов ниже – ФТД.

По четвертому критерию самую высокую оценку в 200 баллов из 200 возможных получили КЕФ и ФКТ, активно внедряющие интеграционные процессы, для ФВ и ФТД оценка деятельности по этому критерию оказалась на 40 баллов ниже.

По пятому критерию не один из факультетов не набрал даже половину требуемых баллов, так как диагностика и мониторинг только начинают реализовываться в процессе обучения. Самый низкий балл имеет ФВ, набравший 52 балла из 200 возможных баллов.

Всего по 82,5 из 150 возможных баллов получили по шестому критерию КЕФ, ФМО и ФКТ в связи с тем, что маркетинговые исследования рынка труда

и образовательных услуг, подтвержденные документально, отсутствуют. ФВ и ФТД кроме этого ещё и не практикуют стажировки преподавателей в зарубежных вузах, поэтому их деятельность оценивается ещё на 40 баллов ниже.

По седьмому критерию самым низким баллом (10 баллов) оценена деятельность ФТД, но и другие набрали только около половины требуемых баллов, так как не на должном уровне осуществляются договорные связи с фондами и организациями зарубежных стран.

В связи с тем, что у факультетов отсутствует какая-либо связь с работодателями из зарубежных стран, по восьмому критерию они оказались оцененными по 25 из 50 баллов каждый. А ФВ, не имеющий документально подтвержденных связей с работодателями КР, получил нулевую оценку.

В целом по восьми критериям КЕФ, ФМО, ФВ, ФТД и ФКТ были оценены соответственно 553,5; 524; 405; 388,5; 521,5 баллами. Из чего следует, что самую высокую оценку за образовательную деятельность получил КЕФ, а самую низкую – ФТД, набравший баллов меньше других факультетов, что свидетельствует о наличии большего количества недочетов в организации учебного процесса.

Таким образом, сопоставительный анализ результатов по 8 критериям ИСОК ВО из сводной *таблицы 4.7.* по горизонтали позволяет сравнивать деятельность факультетов по каждому критерию и подкритерию, что способствует развитию состязательности факультетов.

Анализ результатов сводной *таблицы 4.7.* по вертикали (8-й этап реализации ИСОК ВО) показывает, что оценка по предложенным критериям, подкритериям и уровням совершенства является уникальной для каждого факультета и позволяет выявить слабые и сильные стороны деятельности каждого из них. Такая оценка может быть использована для своевременной корректировки в организации учебного процесса и для анализа динамики достижений деятельности факультета (вуза), по ее результатам может быть подготовлено заключение, содержащее обобщенные данные по оценке деятельности факультета и рекомендации по улучшению тех или иных

процессов (9-й этап). Так, по рассмотренным выше данным, характерным для ФТД, можно отметить:

Таблица 4.7 – Результаты оценки качества образования факультетов ИИМОП в баллах по 8 критериям модели ИСОК ВО при констатирующем эксперименте (2010 год)

№ подкритерия	Наименование подкритериев	Описание уровней совершенства	Вес критериев в баллах	Оценка в баллах структурных подразделений ИИМОП				
				КЕФ	ФМО	ФВ	ФТД	ФКТ
1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Взаимодействие структурного подразделения со школами, лицеями и будущими абитуриентами								
1а	Договорная связь со школами КР	Имеет договорную связь с 5-ю школами	2,5	0	2,5	0	0	2,5
		Имеет договорную связь с 10-ю школами	5	0	0	0	0	0
		Имеет договорную связь с 15-ю школами	7,5	0	0	0	0	0
1б	Договорная связь с лицеями, гимназиями КР	Имеет договорную связь с 1-м лицеем или гимназией	2,5	0	2,5	0	0	0
		Имеет договорную связь с более 5-ти лицеями или гимназиями	5	0	0	0	0	0
		Имеет договорную связь с более 10-ти лицеями или гимназиями	7,5	0	0	0	0	0
1в	Образовательные центры, подготовительные отделения	Имеет Образовательный центр или п/о, лицей для учащихся до 3-х единиц	2,5	0	0	0	0	0
1г	Договора с госучреждениями КР	Руководство подписывает договоры с министерствами, администрациями районов, областей и др.	7,5	7,5	7,5	7,5	7,5	7,5
1д	Комплексное диагностирование готовности к профессиональному обучению	Проводит диагностирование выпускников школ, лицеев, будущих абитуриентов	10	0	0	0	0	0
Всего баллов по критерию			50	7,5	12,5	7,5	7,5	10
2. Образовательные процессы структурного подразделения								
2а	Отбор абитуриентов	Отбор абитуриентов производится по общереспубликанскому тестированию	7,5	7,5	7,5	7,5	7,5	7,5
		Отбор абитуриентов производится по предметному тестированию	7,5	7,5	7,5	7,5	7,5	7,5
		Отбор абитуриентов производится по комплексному диагностированию	15	0	0	0	0	0

2б	Реализуемые образов. учебные программы, планы, УМК дисциплин документированы в соответствии с ГОСТ КР по специальностям и направлениям подготовки	Более 50% специальностей из общего количества закрепленных за структурным подразделением	7,5	0	0	7,5	0	0
		По всем специальностям и направлениям, закрепленным за структурным подразделением	12	12	12	0	12	12
2в	Качественный состав штатных преподавателей	Процент остепененных преподавателей составляет более 30% общей численности	7,5	7,5	7,5	7,5	0	7,5
		Процент остепененных преподавателей составляет более 40% общей численности	15	0	0	0	15	0
		Процент остепененных преподавателей составляет более 50% общей численности	15	0	0	0	0	0
		Количество преподавателей, имеющих зарубежные сертификаты, более 5% ППС	7,5	7,5	7,5	7,5	0	7,5
		Количество преподавателей, имеющих зарубежные сертификаты, более 10% ППС	15	0	0	0	0	0
2г	Процесс обучения в традиционных формах	Методика и технологии обучения, критерии оценки качества знаний соответствуют требованиям ГОСТ КР	7,5	0	0	0	0	0
		В технологии обучения используются современные методики	10,5	10,5	10,5	10,5	10,5	10,5
2д	Обеспеченность учебного процесса учебниками, компьютерами и др. средствами обучения	Число учебников, компьютеров соответствует лицензионным среднестатистическим «нормам» Кыргызской Республики	7,5	0	7,5	7,5	7,5	7,5
		Число учебников, компьютеров выше лицензионных среднестатистических «норм.» КР	15	12	0	0	0	0
Всего баллов по критерию			150	64,5	60	55,5	60	60

3. Контроль и оценка качества образовательного процесса								
3а	Контроль полученных знаний и навыков в традиционных формах (зачеты, экзамены, ГАК, ГЭК, дипломные работы)	Процент качества успеваемости студентов: оценки «хорошо» и «отлично» по специальности на курсах (в группах) превышает 80%	5	5	0	5	0	0
		Процент качества успеваемости студентов: оценки «хорошо» и «отлично» ГАК и ГЭК в учебных группах (на курсах) превышает 70%	10	0	10	10	0	10
		Процент качества успеваемости студентов: оценки «хорошо» и «отлично» ГАК и ГЭК в учебных группах (на курсах) превышает 90%	15	0	0	0	0	0
		Процентное соотношение студентов, защитивших дипломную работу на «хорошо» и «отлично» на курсах (в группах), превышает 70%	15	15	15	15	0	15
3б	Промежуточный контроль (срез знаний) успеваемости по спецдисциплинам. Рейтинговая система оценки знаний	Внедрена документированная система контроля знаний и навыков (модули, зачеты, экзамены)	10	10	10	10	10	10
		Процентное соотношение оценок «хорошо» и «отлично» у студентов в группе (на курсах) по спецдисциплинам преобладает	15	15	15	15	0	0
3в	Соотношение студентов между "приемом" и "выпуском" по бакалавриату	«Выпуск» превышает 70% по учебным курсам плана «приема»	5	5	5	0	5	5
		«Выпуск» превышает 80% по учебным курсам от плана «приема»	10	0	0	0	0	0
		«Выпуск» достигает 90% по учебным курсам плана «приема»	15	0	0	0	0	0
Всего баллов по критерию			100	50	55	55	15	40
4. Процесс обучения на основе интеграции основных элементов мирового образовательного пространства								
4а	Компьютерные технологии обучения	Компьютерное обучение в традиционных формах	20	20	0	20	20	20

		Имеются ЭУК по основным учебным дисциплинам	20	20	20	20	20	20
		СРС на основе компьютерных технологий	20	20	20	20	20	20
		Компьютерные обучающие программы	20	20	20	20	20	20
4б	Модульно-рейтинговые технологии обучения	Процесс обучения в вузе строится исходя из принципов активизации творческого мышления и состязательности студентов. Внедряются международные технологии обучения (кредитная, дистанционная, рейтинговая и др.) Процесс обучения полностью документирован по международному стандарту. Внедрена интегрированная информационная система сопровождения образовательного процесса. В процессе обучения участвуют ППС из зарубежных вузов	10	10	10	10	10	10
4в	Кредитная система обучения		10	10	10	10	10	10
4г	Интерактивное обучение		20	20	20	0	20	20
4д	Интегрированные учебные дисциплины, программы и технологии обучения		20	20	20	0	0	20
4е	Многоуровневая система подготовки специалистов (бакалавр, дипломированный специалист)		20	20	20	20	0	20
4ж	Дистантная форма обучения		20	20	20	20	20	20
4з	Магистратура, аспирантура, докторантура		20	20	20	0	0	20
Всего баллов по критерию			200	200	180	140	140	200
5. Независимый мониторинг элементов компетенций и компетентностей обучаемого								
5а	Комплексное диагностирование студентов 1 курса	% успеваемости (уровень знаний) свыше 70%	10	10	10	10	10	10
		Уровень мотивации свыше 10%	10	10	10	10	10	10
		Уровень умений самоменеджмента свыше 20%	10	10	10	10	10	10
		Уровень профессиональной предрасположенности 25%	10	0	10	0	10	10
5б	Комплексное диагностирование студентов 3 курса	% успеваемости (уровень знаний) свыше 70%	10	10	0	0	10	0
		Уровень мотивации свыше 20%	10	0	0	0	0	0
		Уровень умений самоменеджмента свыше 30%	10	10	10	10	10	10
		Уровень профессиональной предрасположенности 45%	10	0	0	0	0	0
5в	Комплексное диагностирование студентов 4 курса	% успеваемости (уровень знаний) свыше 80%	12	12	0	0	0	12
		Уровень мотивации свыше 25%	12	0	0	0	0	0
		Уровень умений самоменеджмента свыше 35%	12	12	12	12	12	12

		Уровень профессиональной предрасположенности 55%	12	0	0	0	0	0
5г	Комплексное диагностирование студентов 5-го курса	% успеваемости (уровень знаний) свыше 90%	12	0	12	0	0	0
		Уровень мотивации свыше 30%	12	0	0	0	0	0
		Уровень умений самоменеджмента свыше 40%	14	0	0	0	14	0
		Уровень профессиональной предрасположенности 65%	20	0	0	0	0	0
5д	Заключительный этап комплексного диагностирования: вуз-работодатель	Удовлетворенность работодателей выпускниками в большинстве случаев в группе (курсе) (50%)	14	0	0	0	0	0
Всего баллов по критерию			200	74	64	52	86	74
6. Наличие маркетинговых исследований								
6а	Маркетинговые исследования рынка труда и образовательных услуг.	Подтверждено документами	10	0	0	0	0	0
6б	Рентабельность структурных подразделений	Рентабельность структурных подразделений (трудоустройство) свыше 50%	15	15	15	15	15	15
6в	Трудоустройство выпускников	Трудоустроено свыше 70%	30	0	0	30	30	0
		Трудоустроено свыше 80%	45	45	45	0	0	45
6г	Выдача сертификатов зарубежных вузов	Соглашение по международному документообороту	22,5	22,5	22,5	0	0	22,5
6д	Выдача дипломов двух и более стран	Соглашение по международному документообороту	27,5	0	0	0	0	0
Всего баллов по критерию			150	82,5	82,5	45	45	82,5
7. Наличие связей с зарубежными вузами, организациями, фондами								
7а	Договорные связи с зарубежными вузами	Имеются договоры более чем с 5-тью вузами	5	5	5	5	5	
		Участие студентов в международных форумах конкурсах и других мероприятиях в количестве больше 2-х человек в год	10	10	10	10	0	10
		Перевод студентов и аспирантов (магистрантов) в зарубежные вузы в количестве больше 5 человек в учебный год	15	15	15	15	0	15

76	Договорные связи с фондами и организациями зарубежных стран	Имеются договоры более чем с 5-тью организациями и фондами	5	5	5	5	5	0
		Имеются договора более чем с 10-тью организациями и фондами	10	0	0	0	0	0
		Имеются договоры более чем с 15-тью организациями и фондами	15	0	0	0	0	0
7в	Количество иностранных граждан, работающих в вузах КР	В вузе работают до 5 человек в год	5	5	0	5	0	5
		В вузе работают более 10 человек в год	10	0	10	0	0	0
		В вузе работают более 15 человек в год	15	0	0	0	0	0
7г	Инвестиции, гранты из зарубежья	Подтверждено документами	10	10	0	10	0	0
Всего баллов по критерию			100	50	45	50	10	30
8. Наличие взаимодействия с работодателями								
8а	Связь с организациями, учреждениями КР на договорных условиях	Подтверждено документами	25	25	25	0	25	25
8б	Связь с работодателями из зарубежных стран	Подтверждено документами	25	0	0	0	0	0
Всего баллов по критерию			50	25	25	0	25	25
Итого			1000	553,5	524	405	388,5	521,5

– на факультете слабо ведется деятельность по взаимодействию со школами, лицеями, будущими абитуриентами и, хотя проводятся дни открытых дверей, отдельные выступления преподавателей в школах, однако систематическая работа с будущими абитуриентами и их довузовская подготовка не ведется. Не проводится анализ качества выпускников школ, лицеев, на основе которого можно определить, с какими из этих школ, лицеев целесообразно сотрудничать. (Требования 1-го критерия в целом выполнены на 15%, что соответствует оценке деятельности факультета в 7,5 балла из 50 возможных баллов);

– не проводится отбор абитуриентов с учётом результатов комплексного диагностирования, где наряду с предметными знаниями определяются мотивация обучения в вузе, умения самоменеджмента и предрасположенность к выбранной профессии. На факультете нет преподавателей с зарубежными сертификатами. (Требования 2-го критерия в целом выполнены на 40%, что соответствует оценке деятельности в 60 баллов из 150 возможных);

– контроль и оценка качества образовательного процесса в основном осуществляется по традиционным технологиям и формам (зачеты, экзамены, ГАК, дипломные работы). Процедура контроля регламентирована внутренними нормативными документами. К процедурам контроля и оценки качества не привлекаются внешние эксперты, представители предприятий, организаций и других заинтересованных сторон. Нет единой системы оценки качества образовательного процесса со стороны администрации вуза, родителей, работодателей и выпускников. (Требования 3-го критерия в целом выполнены на 15%, что соответствует оценке деятельности в 15 баллов из 100 возможных);

– на факультете периодически проводится срез знаний, но не осуществляется независимый комплексный мониторинг обучающихся, который наряду с определением уровня знаний позволяет определить мотивацию обучения в вузе, умения самоменеджмента и профессиональную предрасположенность к выбранной профессии. (Требования 5-го критерия в

целом выполнены на 43%, что соответствует оценке деятельности в 86 баллов из 200 возможных);

- не отлажена система маркетинговых исследований, не проводится анализ зарубежного опыта и рынка образовательных услуг. (Требования 6-го критерия в целом выполнены на 30%, что соответствует оценке деятельности в 45 баллов из 150 возможных);

- на низком уровне налажена связь с зарубежными вузами, организациями, фондами. Факультет заключает договоры с различными организациями, университетами и фондами, но обмен студентами и аспирантами отсутствует. Студенты не привлекаются к участию в международных конкурсах, конференциях, форумах. (Требования 7-го критерия в целом выполнены на 10%, что соответствует оценке деятельности в 10 баллов из 100 возможных);

Из перечисленного следует, что ФТД выполнил требования по каждому из 8 критериев модели ИСОК ВО в среднем только на 25,5%.

Многие из этих недостатков в образовательной деятельности ФТД в той или иной степени характерны и для других факультетов ИИМОП.

Поэтому ни один из факультетов ИИМОП не получил оценку в 600 баллов, что давало бы возможность по международным меркам соответствовать уровню «лауреатов» или «победителей» среди образовательных учреждений Кыргызской Республики [65; 128].

В соответствии с 10-м этапом реализации ИСОК ВО и на основании полученных обобщённых результатов по горизонтали из *таблицы 4.7.* был установлен рейтинг факультетов ИИМОП, представленный в виде гистограммы на *рисунке 4.12.*

Стоит отметить, что достигнутые сравнительно высокие результаты КЕФ и ФМО обусловлены большей «интегрированностью» этих факультетов в образовательные процессы мирового образовательного пространства, по сравнению с ФВ и ФТД.

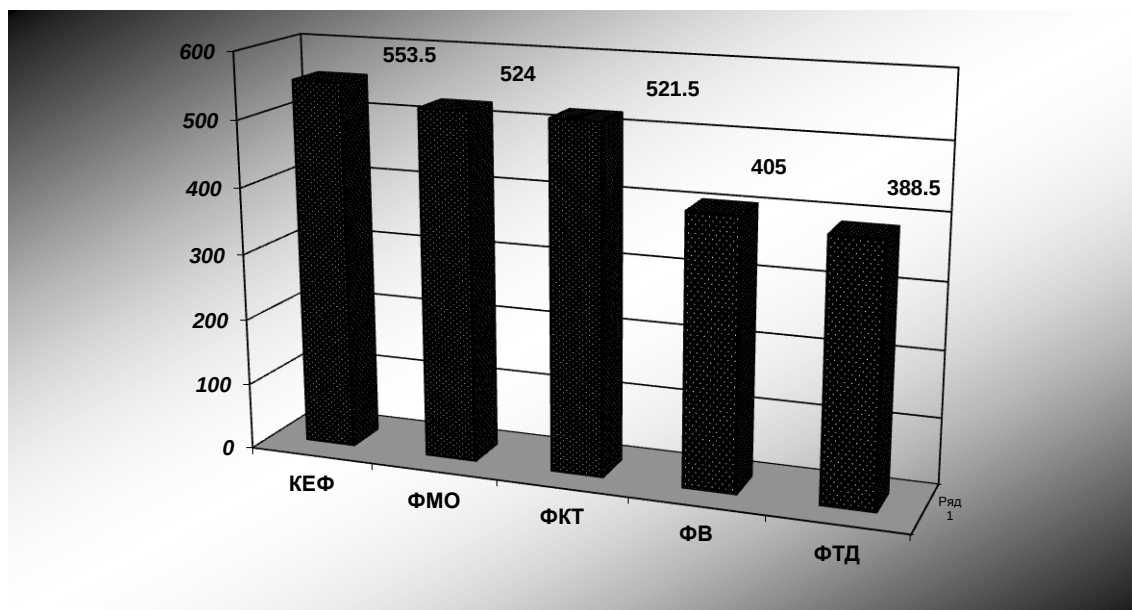


Рис. 4.12. Рейтинг факультетов ИИМОП по качеству образования при констатирующем эксперименте (2009-2010 учебный год).

Так, Кыргызско-Европейский факультет ИИМОП КНУ, встроенный в университетскую систему, дает образование самого высокого уровня – уровня университетов Франции, и при этом финансируется внебюджетно, и управляется корпоративно. На факультете совместными усилиями кыргызских и французских преподавателей впервые в Кыргызской Республике реализованы кредитная система ECTS, модульно-рейтинговая технология обучения, образовательная программа по направлению «экономика» с использованием методологии Тюнинга, анонимная письменная форма контроля знаний и умений. Все эти нововведения, а также участие КЕФ в проектах, программах Эрасмус Мундус, финансируемых Европейской комиссией и предоставляющих большие возможности для академической мобильности бакалавров, магистров, аспирантов, позволили легко переводить студентов на обучение в европейские вузы. На рисунках 4.13. и 4.14. приведена динамика перевода студентов и аспирантов Кыргызско-Европейского факультета на обучение во Францию с 1996 по 2010 гг. За этот период 376 студентов КЕФ прошли обучение во Франции, в настоящее время в Гренобльском университете обучается ежегодно около 50 студентов факультета. У студентов КЕФ, владеющих испанским

языком, есть возможность продолжения обучения в университете Сантьяго де Компостела (Испания), в данное время там обучаются 2 студента. Выпускники КЕФ КНУ, по свидетельству Ч.У. Адамкуловой [3], получают диплом бакалавра КНУ, а прошедшие обучение во Франции – диплом Гренобльского университета.

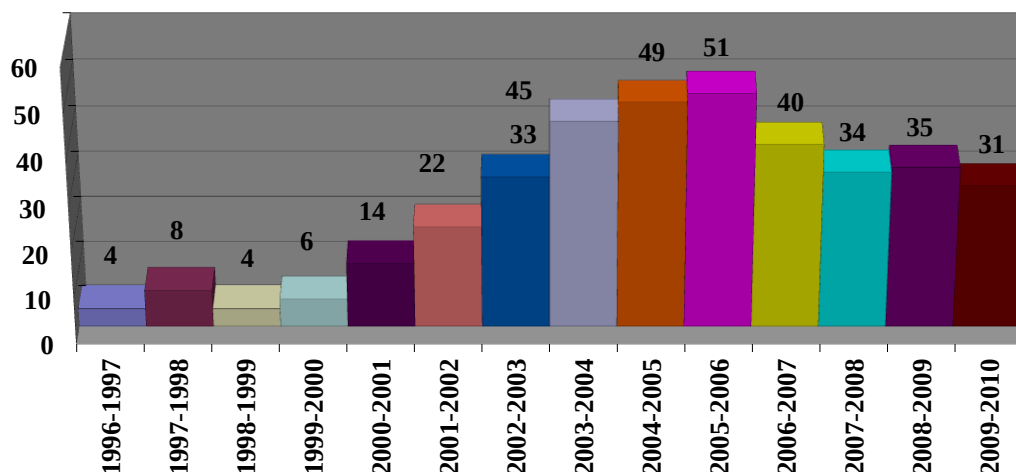


Рис. 4.13. Динамика перевода количества студентов КЕФ на обучение во Франции с 1996 по 2010 год.

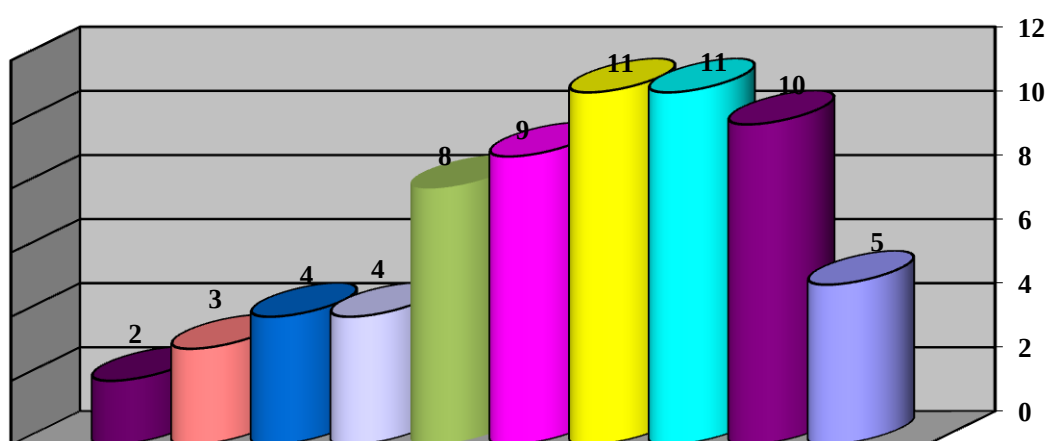


Рис. 4.14. Динамика перевода количества аспирантов КЕФ на обучение во Франции с 2000 по 2010 учебный год.

ФМО так же активно участвует в международных индивидуальных грантовых программах и проектах мирового уровня (Фулбрайта, Сороса и др.). За период реализации этих проектов прошли обучение и стажировку, а также получили именные стипендии: 57 студентов и 112 преподавателей.

Студенты факультета участвуют в международных конкурсах, в студенческом движении SIFE, где они заняли первое место в регионе Центральной Азии и стран СНГ, третье место в своей лиге SIFE Word Cup – 2008.

Таким образом, при констатирующем эксперименте с использованием возможностей модели ИСОК ВО был установлен исходный уровень качества образования факультетов ИИМОП. Полученные результаты показали, что даже в ИИМОП, факультеты которого поэтапно более 15 лет внедряли элементы и принципы интеграционных процессов, единая институциональная система оценки качества, удовлетворяющая требованиям мирового образовательного пространства, отсутствует, что опосредованно было подтверждено низкими баллами, полученными факультетами при оценке качества образования с использованием критериев модели ИСОК ВО.

4.2. Содержание и результаты педагогического эксперимента по реализации модели ИСОК ВО в структурных подразделениях КНУ

Из предыдущего параграфа следует, что для факультетов ИИМОП при констатирующем эксперименте был установлен исходный уровень качества образования, но кроме этого в рамках 9-го этапа реализации модели ИСОК ВО были даны рекомендации по корректировке учебно-воспитательного процесса для повышения качества образования. То есть, по сути, были определены задачи для образовательной деятельности факультетов на перспективу, в том числе и на период формирующего эксперимента.

Формирующий эксперимент по реализации модели ИСОК ВО с целью выявления влияния её на качество образования был проведен в 2010-2011

учебном году в экспериментальных факультетах ИИМОП, а также в таких контрольных структурных подразделениях, как ИЦППК и Институт управления и бизнеса КНУ им.Ж. Баласагына.

Формирующий эксперимент в экспериментальных факультетах ИИМОП проводился в той же последовательности с выполнением 10 этапов, как и в случае констатирующего эксперимента.

Сначала был осуществлён сбор документированных данных о деятельности факультетов и институтов в целом (первый этап реализации ИСОК ВО), а также было проведено комплексное диагностирование в пяти экспериментальных факультетах ИИМОП в 2010-2011 учебном году, подробно нами описанное в работах [85; 102; 128].

Результаты диагностирования 2010-2011 учебного года сравнивались с аналогичными результатами констатирующего эксперимента, проведенного в 2010 г. (см. табл. 4.1.) с теми же студентами. Кроме того, для сопоставительного анализа использовались данные, полученные при реализации ИСОК ВО в других структурных подразделениях КНУ им. Ж. Баласагына, где обучаются около 32 000 студентов.

Во втором семестре 2011 года со всеми студентами ИИМОП КНУ было проведено комплексное диагностирование. Из рисунков 4.15.-4.20., на которых для примера приведены результаты диагностирования студентов, обучающихся в 2010 году на третьем, а в 2011 году – на четвёртом курсе, видно значительное повышение уровня элементов компетенций у студентов 4-го курса.

Так, интерпретация графика на рисунке 4.15. свидетельствует, что больше половины студентов имеет средние показатели по уровню знаний, так как 52,2% опрошенных набрали от 30 до 50 баллов из 80 возможных, 15,2% студентов, набравших 30 и менее баллов имеют результат ниже среднего, а 32,6% – показали уровень выше среднего, набрав при тестировании 50 и более баллов (кривая с математическим ожиданием 60 баллов).

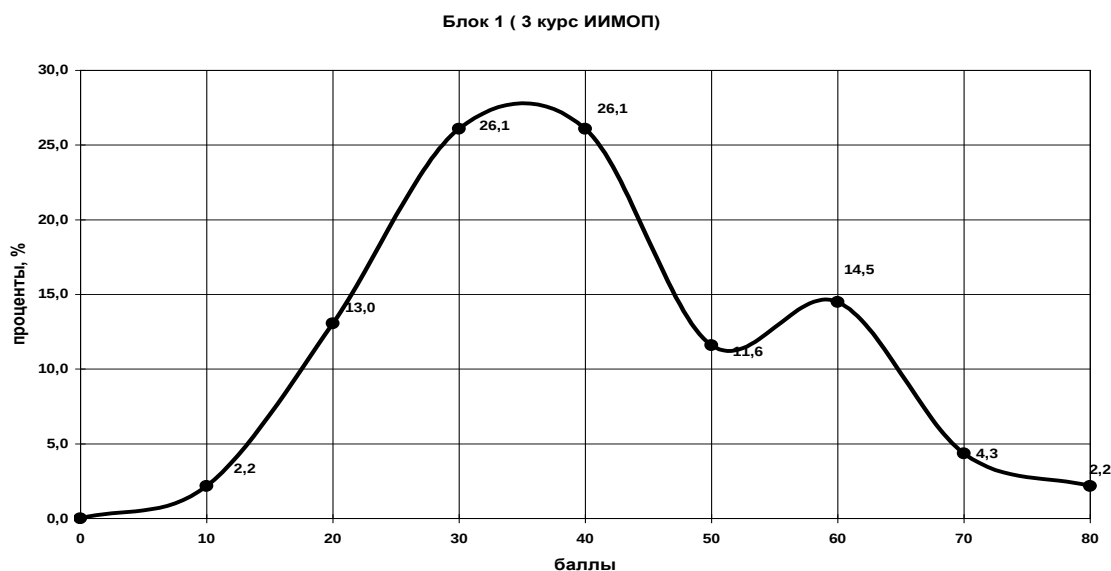


Рис. 4.15. Кривая распределения знаний студентов третьего курса ИИМОП (2010 г.).

При изучении кривой распределения знаний студентов 4 курса (рис. 4.16.) выяснилось, что экспериментальная кривая почти полностью совпала с теоретически рассчитанной Гауссовской кривой, и что подгруппа с уровнем знаний ниже среднего уменьшилась в 2 раза по сравнению с результатами на рисунке 4.15. и составила 7,7% студентов. Со средним баллом оказалось 83,3% студентов, с уровнем выше среднего – 9% студентов. То есть подгруппа с достаточным уровнем знаний увеличилась с 84,8% до 92,3%.

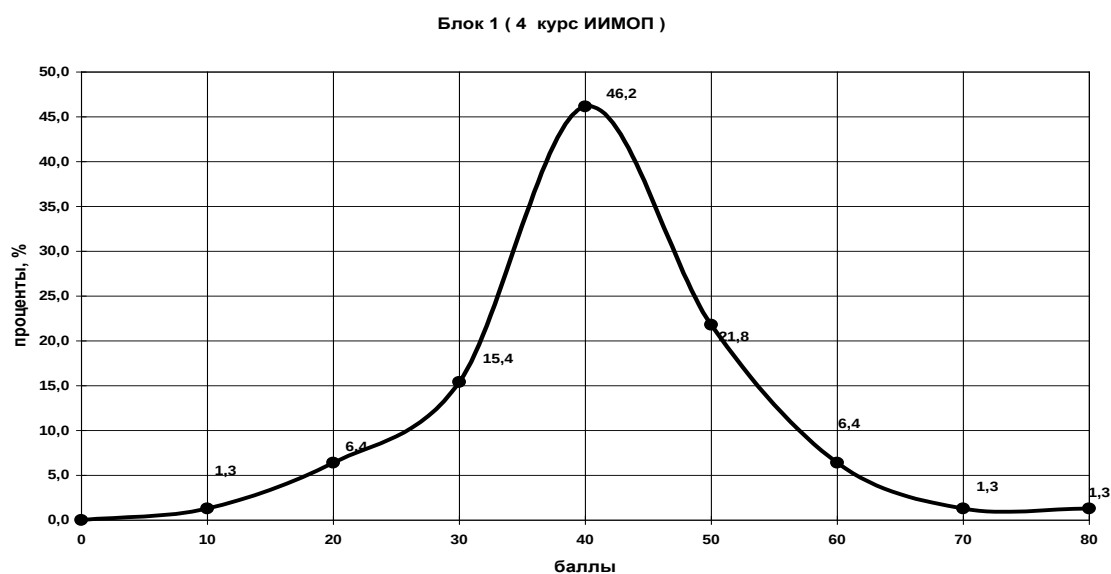


Рис. 4.16. Кривая распределения знаний студентов четвертого курса ИИМОП (2011г.).

Рассмотрение графиков распределения мотивации к обучению показало преобладание начальной стадии формирования мотива у студентов, обучающихся на 3 и 4 курсах. Но в 2010 году студентов с уровнем мотивации ниже среднего оказалось 80,2%, а в 2011 году на 4-м курсе эта подгруппа уменьшилась до 66,6%. Увеличилось в 2011 году количество студентов со средним уровнем мотивации с 18,3% до 28,6%, и с уровнем мотивации выше среднего с 1,5% до 4,8%. То есть на 4-м курсе при формирующем эксперименте подгруппа студентов с достаточным уровнем мотивации составила 33,4% (табл. 4.8.), что на 13,6% больше результата констатирующего эксперимента. Из этих данных можно предположить, что в ИИМОП были учтены недочёты, выявленные с помощью требований пятого критерия ИСОК ВО при констатирующем эксперименте, и соответственно начали улучшаться психолого-педагогические условия, способствующие повышению уровня мотивации студентов.

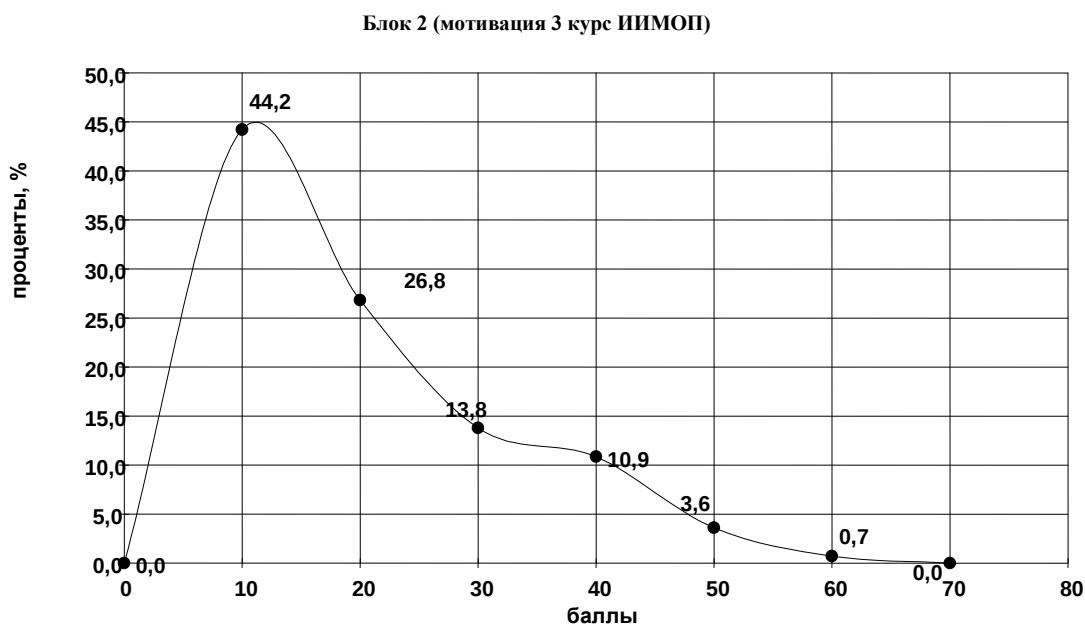


Рис. 4.17. Кривая распределения мотивации студентов третьего курса ИИМОП (2010 г.).

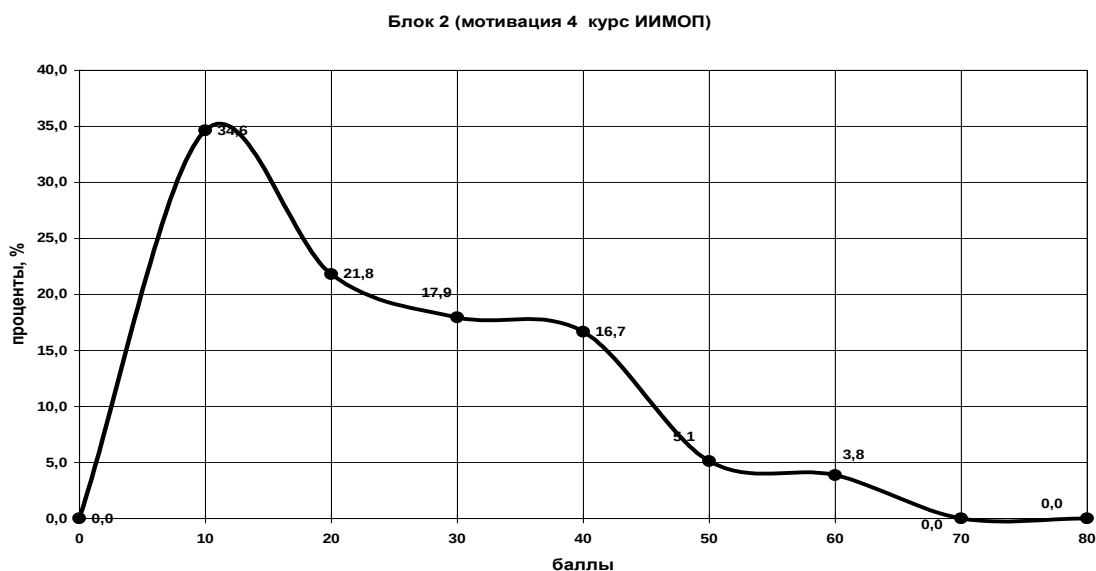


Рис. 4.18. Кривая распределения мотивации студентов четвертого курса ИИМОП (2011 г.)

Сравнительный анализ кривых с результатами распределения умений самоменеджмента студентов (рис. 4.19. и 4.20.) показал, что количество студентов с уровнем умений самоменеджмента ниже среднего к 4-му курсу уменьшилось в процентном соотношении с 29% до 21,8%, количество студентов с уровнем умений выше среднего возросло с 30,5% до 41,7%. То есть позитивное влияние реализации ИСОК ВО проявилось и в развитии у студентов этого элемента компетенций.

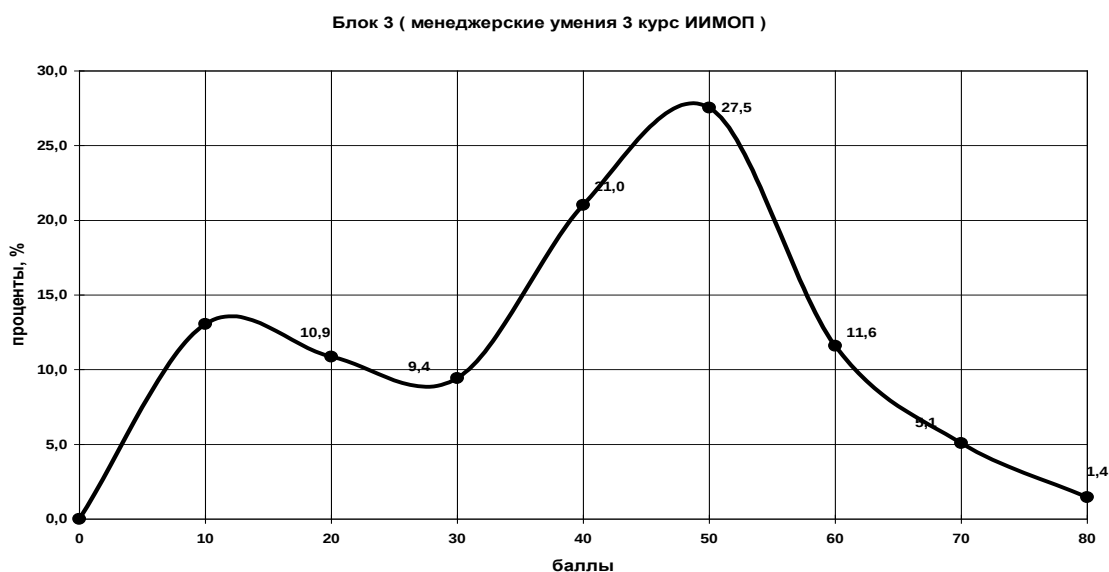


Рис. 4.19. Кривая распределения умений самоменеджмента студентов третьего курса ИИМОП (2010 г.)

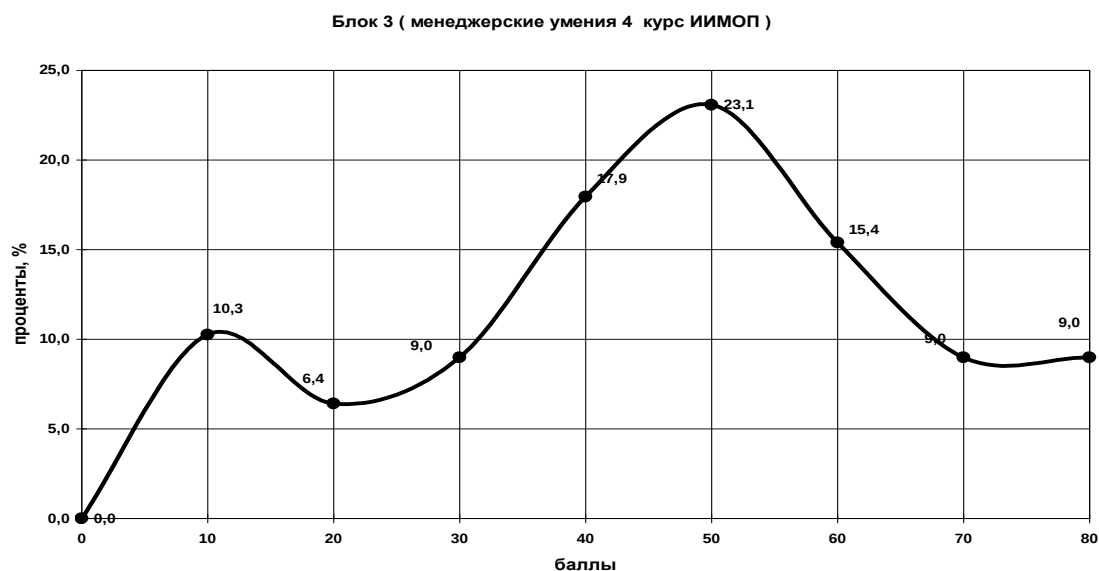


Рис. 4.20. Кривая распределения умений самоменеджмента студентов четвертого курса ИИМОП (2011 г.)

По профессиональной предрасположенности студенты распределились по 5-ти типам профессий (по методике Е.А. Климова). Оказалось, что более половины студентов третьего и четвертого курсов, предрасположены к типу профессий «человек-человек» и «человек-знаковая система».

Таким образом, результаты диагностирования при формирующем эксперименте в сравнении с результатами констатирующего эксперимента показали, что разработанный диагностический инструментарий в рамках ИСОК ВО (5-й критерий) способствует повышению качества образования. Это обосновывается тем, что результаты диагностирования позволяют:

- руководству и профессорско-преподавательскому составу вуза отслеживать динамику того или иного умения, той или иной компетенции студента в отдельности и академической группы или курса в целом, на основании чего своевременно дифференцировать студентов для реализации индивидуально-дифференцированного и личностно-ориентированного подходов при обучении, определяя каждому из них виды и дозы помощи со стороны преподавателей;

- студентам повышать уровень готовности к учебно-профессиональной деятельности в рамках самообразования, саморазвития и профессионального

самоопределения в соответствии с рекомендациями-советами, получаемыми ими систематически после диагностирования.

В соответствии с указанной в разделе 4.1. единой последовательностью этапов реализации модели ИСОК ВО (см. 3-й и 4-й этап), статистически обработанные и проанализированные результаты комплексного диагностирования студентов в графическом виде, представленные выше на рисунках 4.15.-4.20., были соотнесены с весовыми коэффициентами подкритериев и уровней совершенства пятого критерия (см. табл. 4.8.).

Следующим пятым этапом реализации ИСОК ВО определено заполнение сводной таблицы 4.10., с подсчётом баллов по каждому критерию и по 8 критериям в целом. Для этого наряду с полученной базой данных по пятому критерию ИСОК ВО из таблицы 4.8., использовались собранные экспертной группой в рамках 1-го этапа документированные

Таблица 4.8. – Соотнесение результатов комплексного диагностирования в ИИМОП с требованиями подкритериев пятого критерия модели ИСОК ВО при формирующем эксперименте

Институты	Курс	Подкритерии	Результаты диагностирования: количество студентов в процентном соотношении (%), имеющих уровень по элементам компетентности не ниже среднего в числителе, в знаменателе – требования подкритериев в %				Количество баллов, полученных факультетом при соотнесении результатов диагностирования с требованиями подкритериев 5а, 5б, 5в по уровням совершенства:			
			Знания	Мотивация обучения	Умения само-менеджмента	Профессиональная предрасположенность	1-й уровень (знания)	2-й уровень (мотивация)	3-й уровень (умения само-менеджмента)	4-й уровень проф.предрасположенность
ИИМО		б	84,8/70	19,8/20	71/30	54,3/45	0	0	10	10
		в	92,3/80	33,4/25	78,2/35	56/55	2	2	12	12

материалы, представленные институтом. Среди них: статистические данные по институту; годовые отчеты заместителей директора по учебной, научно-

методической и научно-исследовательской деятельности, регламент организации учебного процесса в ИИМОП, материалы самоаттестации 2011г., проводимой перед переходом на двухуровневую подготовку кадров с компетентностным подходом; итоги экзаменационных сессий 2009-2011гг. (см. табл. 4.9).

Из данных *таблицы 4.9.* видна стабильная позитивная динамика успеваемости одного из показателей качества образования в ИИМОП. Повышение успеваемости в 2010-2011 учебном году прослеживается и в ИУиБ, хотя модель ИСОК ВО и диагностирование в институте начали внедрять только с начала 2010-2011 учебного года [65].

Таблица 4.9. – Итоги экзаменационных сессий в структурных подразделениях КНУ им. Ж. Баласагына

Институты КНУ	Зимняя экзаменационная сессия (2009/2010 учебный год)	Летняя экзаменационная сессия (2009/2010 учебный год)	Летняя экзаменационная сессия (2010/2011 учебный год)
ИУиБ	50,5	41,3	58,3
ЮИ	53,2	48,8	50,2
ИЭиФ	58,8	51,0	32,2
ИСГН	65,6	46,6	23,5
ИИМОП	77,7	81,5	96,3

Осуществлённый в рамках шестого этапа реализации модели ИСОК ВО сопоставительный анализ таких документированных данных, как отчет начальника учебного управления КНУ об итогах экзаменационных сессий (*табл. 4.9.*) и результатов диагностирования (*табл. 4.8.*), показал, что процентное соотношение студентов третьего и четвертого курсов ИИМОП со средним и выше среднего уровнем знаний при диагностировании (84,8% и 92,3%) коррелирует с успеваемостью экзаменационных сессий 2009-2010 и 2010-2011 учебного года (81,5% и 96,3%). Такое соотношение доказывает

позитивное влияние пятого критерия нашей модели на качество образования и объективность выставляемых преподавателями ИИМОП оценок на экзаменах.

Собранные из разных источников и обработанные данные позволили заполнить сводную таблицу: «Результаты оценки деятельности ИИМОП в баллах по 8 критериям модели ИСОК ВО при формирующем эксперименте», аналогичную *таблице 4.7*. Но в диссертационной работе данные этой заполненной таблицы по уровням совершенства и подкритериям ИСОК ВО приводятся нами в свёрнутом виде по каждому критерию в целом, и в сравнении с усреднёнными результатами по критериям *таблицы 4.7*. (см. *табл.4.10*.).

Таблица 4.10. – Результаты оценки качества образования ИИМОП в баллах по 8 критериям модели ИСОК ВО при констатирующем, формирующем и контрольном экспериментах

№	Критерии	Вес критерия в баллах	Оценка в баллах при конст-щем эксперименте	Оценка в баллах при форм-щем эксперименте	Оценка в баллах при контр-ном эксперименте
1.	Взаимодействие со школами, лицами и абитуриентами	50	9	17,5	42,5
2.	Образовательные процессы вуза	150	60	64,5	114
3.	Контроль и оценка качества образовательного процесса	100	43	48	86
4.	Процесс обучения на основе интеграции	200	172	200	200
5.	Независимый мониторинг компетентности обучаемых	200	70	200	200
6.	Маркетинговые исследования	150	67,5	82,5	102
7.	Договорные связи с зарубежными вузами, фондами и	100	37	52	86

	другими организациями				
8.	Взаимодействие с работодателями	50	25	25	46
	ИТОГО:	1000	483,5	689,5	876,5

Сравнительный анализ данных сводной *таблицы 4.10.* по горизонтали в рамках 7-го этапа реализации ИСОК ВО позволил установить, что оценки деятельности ИИМОП в баллах по всем критериям за исключением восьмого критерия улучшились. Общая оценка качества образования (образовательной деятельности института) при формирующем эксперименте достигла 689,5 баллов, то есть повысилась на 206 баллов по сравнению с результатами констатирующего эксперимента. Это служит ещё одним подтверждением позитивного влияния модели ИСОК ВО на качество образования.

Результаты сравнительного анализа данных *таблицы 4.10.* по вертикали свидетельствуют, что ИИМОП при формирующем эксперименте выполнил требования ИСОК ВО на 100% только по двум критериям. С самыми большими недочётами, согласно требованиям модели ИСОК ВО, деятельность института осуществлялась в рамках 2-го, 3-го и 8-го критериев. Требования этих критериев институтом не выполнены даже наполовину.

Особенно необходимо совершенствовать деятельность по организации контроля и оценки качества образовательного процесса (третий критерий), в связи с тем, что одним из обязательных условий присоединения к Болонскому процессу является качество высшего образования.

Наряду с ИИМОП возможности ИСОК ВО проверялись и в других структурных подразделениях КНУ. Так в ИУиБ в эксперименте участвовало 452 студента, обучающихся по пяти экономическим направлениям и специальностям, и 789 студентов ИЦППК, обучающихся по педагогическим направлениям.

Принципы методики проведения и обработки результатов диагностирования бланчным и компьютерным методами оставались

прежними, менялось содержание 1-го и 3-го блоков четырёх блочного теста с учетом специфики образовательных направлений и профилей институтов.

Одновременно с диагностированием изучались документированные материалы: итоги экзаменационных сессий за 2009-2010, 2010-2011 учебные годы; материалы самоаттестации за последние учебные годы; статистические данные, сданные по форме 3-НК, отчеты деканов факультетов и заведующих кафедрами о выполненной за учебный год работе и др.

Все собранные из разных документальных источников данные заносились в сводную *таблицу 4.16*. «Результаты оценки качества образования ИЦППК и кафедр ИУиБ в баллах по 8 критериям модели ИСОК ВО при формирующем эксперименте».

Так, данные по первому – третьему уровням совершенства 1-го критерия были взяты из отчетов руководителей структурных подразделений о профориентационной работе в 2010-2011 учебном году, из которых следовало, что в ИУиБ и в ИЦППК проводилась профконсультационная работа в школах на диагностической основе. ИЦППК заключил трехсторонние контракты с 20 школами и айыл окмоту, которые оплачивали обучение направленных студентов.

Данные по уровням совершенства подкритерия 2а получены из отчета ответственного секретаря приемной комиссии на Ученом совете Университета. Диагностический инструментарий ИСОК ВО, используемый во время профориентационной работы и приемной кампании 2011 г. в ИЦППК [87; 66], оказал позитивное влияние на набор 2011 г., доказательством чему служит тот факт, что из 8000 первокурсников КНУ им. Ж. Баласагына 879 – были зачислены в ИЦППК.

По первым трём уровням совершенства подкритерия 2в данные получены из штатного расписания структурных подразделений и приказа ректора на зачисление штатных преподавателей университета.

Данные по первому уровню совершенства 3-го критерия были взяты из двух источников: доклад проректора по академической работе на Ученом совете КНУ (табл. 4.9.) и информация, представленная заведующими кафедрами и директорами институтов.

Информацией для заполнения подкритериев 4а и 4г частично послужили результаты анкетирования преподавателей, показывающие, что электронные образовательные ресурсы в учебном процессе используют 14% преподавателей, ролевые технологии – 18%, электронный учебник – 8%, компьютерные презентации – 9,6%, информационно-поисковые системы – 18%, технологии проектной деятельности – 4%, проблемно-развивающие технологии – 1,2%, традиционные методы и средства – 29%.

Данные по подкритерию 4з были взяты из материалов аттестации ИУиБ и данных, представленных заведующими кафедрами о магистрантах и аспирантах.

Показатели по 5-му критерию были получены в результате комплексного диагностирования готовности к учебно-профессиональной деятельности студентов 1–5 курсов ИУиБ, а также студентов 1–3 курсов ИЦППК, который был создан в 2009 г.

Особенности диагностического инструментария для условий ИУиБ и ИЦППК нами подробно описаны в работах [65; 87]. В ИУиБ были осуществлены следующие виды диагностики: стартовая в начале 1-го курса, текущая для студентов 2-х – 5-х курсов, обучающихся по образовательным программам специалитета, для студентов бакалавриата на 2-х, 3-х курсах – текущая и на 4-х – итоговая. В ИЦППК для бакалавров была проведена на 1-м курсе стартовая, на 2-м и 3-м – текущая диагностика.

Краткая характеристика результатов по подкритериям и уровням совершенства 5-го критерия по каждой конкретной кафедре приведена ниже, где представлены результаты независимого комплексного диагностирования компетентности студентов по кафедрам ИУиБ и ИЦППК в целом.

Полученные после статистической обработки характерные результаты по некоторым курсам представлены в виде таблиц, рисунков с графиками кривых и гистограмм распределения элементов компетенций в рамках той или иной специальности или института в целом.

Так, в *таблицах 4.11.-4.14.* приведены примеры распределения студентов 2-го курса специальности 522003 – «товароведение и экспертиза товаров» по уровню базовых знаний, мотивации, умений самоменеджмента с выборкой в 10 баллов.

Аналогичные таблицы были составлены для каждой группы всех курсов институтов. Данные таких таблиц объединялись и заносились в сводные таблицы по каждому курсу и по специальности, отдельно по уровню знаний, мотивации, умений самоменеджмента и профессиональной предрасположенности.

Таблица 4.11. – Распределение студентов 2-го курса ИУиБ группы ТЭТ-1-09 по уровню знаний

Количество	Баллы								
	0-10	11-20	21-30	31-40	31-40	41-50	51-60	61-70	71-80
Количество студентов	0	0	0	0	0	0	5	16	1
Количество студентов в%	0	0	0	0	0	0	23	73	4

Таблица 4.12. – Распределение студентов 2 курса ИУиБ группы ТЭТ-1-09 по уровню мотивации учения

Количество	Баллы								
	0-10	11-20	21-30	31-40	31-40	41-50	51-60	61-70	71-80
Количество студентов	0	0	0	0	0	0	5	16	1
Количество студентов в%	0	0	0	0	0	0	3	3	4

Таблица 4.13. – Распределение студентов 2 курса ИУиБ группы ТЭТ-1-09 по уровню умений самоменеджмента

Количество	Баллы								
	0-10	11-20	21-30	31-040	41-50	51-60	61-70	71-80	

Количество студентов	0	0	4	5	8	2	2	1
Количество студентов в %	0	0	18	23	36	9	9	5

Таблица 4.14. – Распределение студентов 2 курса ИУиБ группы ТЭТ-1-09 по профессиональной предрасположенности

Количество	Баллы					
	Человек-природа	Человек-техника	Человек-человек	Человек-знак	Человек-художеств. образ	Не пред-располо-жен
Количество студентов	0	3	12	0	4	3
Количество студентов в %	0	14	54	0	18	14

На основании содержания объединённых таблиц по каждому элементу компетенций строились графики (см. рис. 4.21.-4.36.), интерпретация которых позволяла определять процентное соотношение студентов с тем или иным уровнем того или иного элемента компетенций на курсе, кафедре или институте в целом.

Например, интерпретация кривой на рисунке 4.21. позволяет сделать вывод, что 37,5% студентов 1 курса ИУиБ имеют низкий уровень базовых школьных знаний, недостаточный для эффективного усвоения программы высшего образования. А подгруппа студентов со средним и выше среднего уровнем знаний насчитывает 62,5%. Следовательно, при соотнесении этих баллов с критериями ИСОК ВО по первому уровню совершенства подкритерия 5а ИУиБ получает 0 баллов.

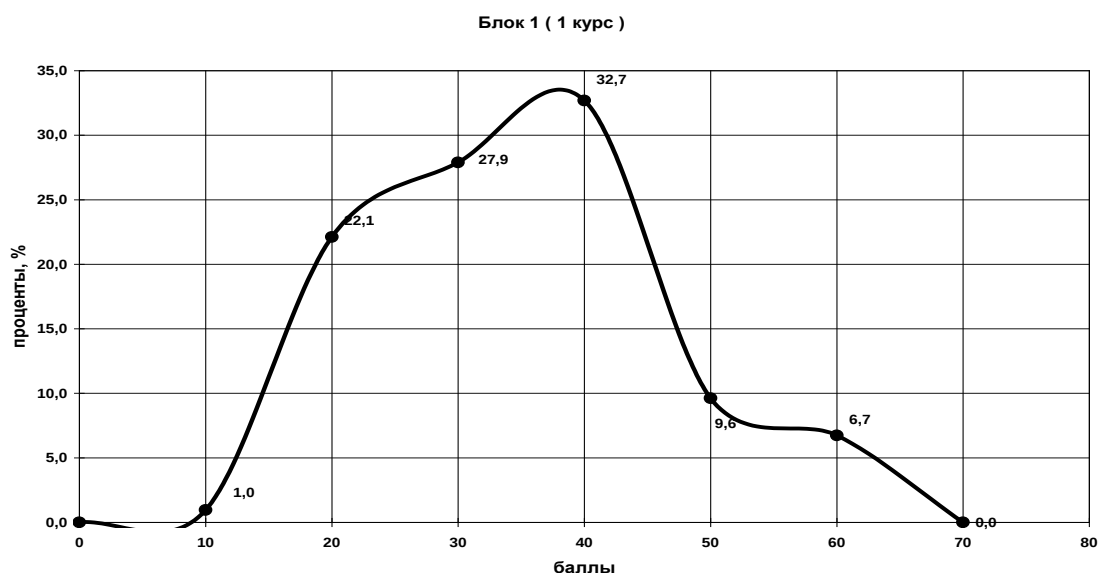


Рис. 4.21. Распределение знаний студентов 1 курса ИУиБ (набор 2010 г.).

На рисунке 4.22. видно, что уровень мотивации много ниже уровня знаний. Кривую можно разложить на две кривые, подчиняющиеся нормальному закону распределения Гаусса: с математическими ожиданиями 15 и 38 баллов, т.е. математические ожидания не достигают даже среднего значения, равного 40 баллам. Особенную озабоченность вызывает подгруппа студентов с уровнем мотивации в 15 и ниже баллов. У этих студентов мотивы обучения в вузе по выбранным специальностям в начальной стадии развития. Общеизвестно, что ни один вид деятельности при отсутствии положительных мотивов не выполняется эффективно. К счастью, эта подгруппа составляет 26%. Ниже 30 баллов набрали 58,1% студентов, следовательно, достаточный уровень мотивации имеют 41,9% студентов первого курса.

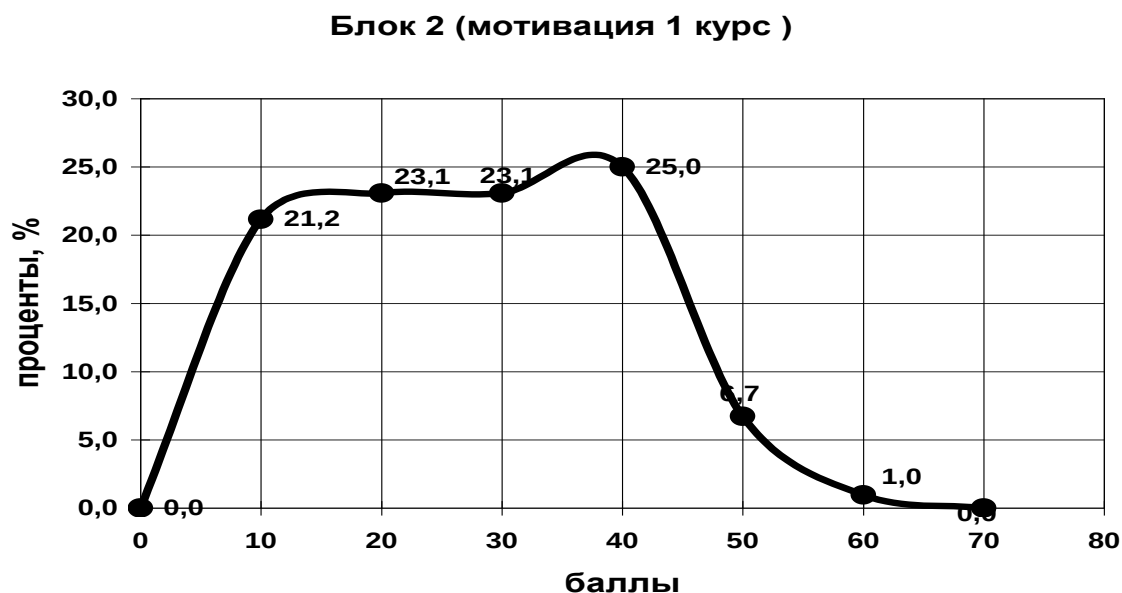


Рис. 4.22. Распределение мотивации студентов 1 курса ИУиБ (набор 2010г.).

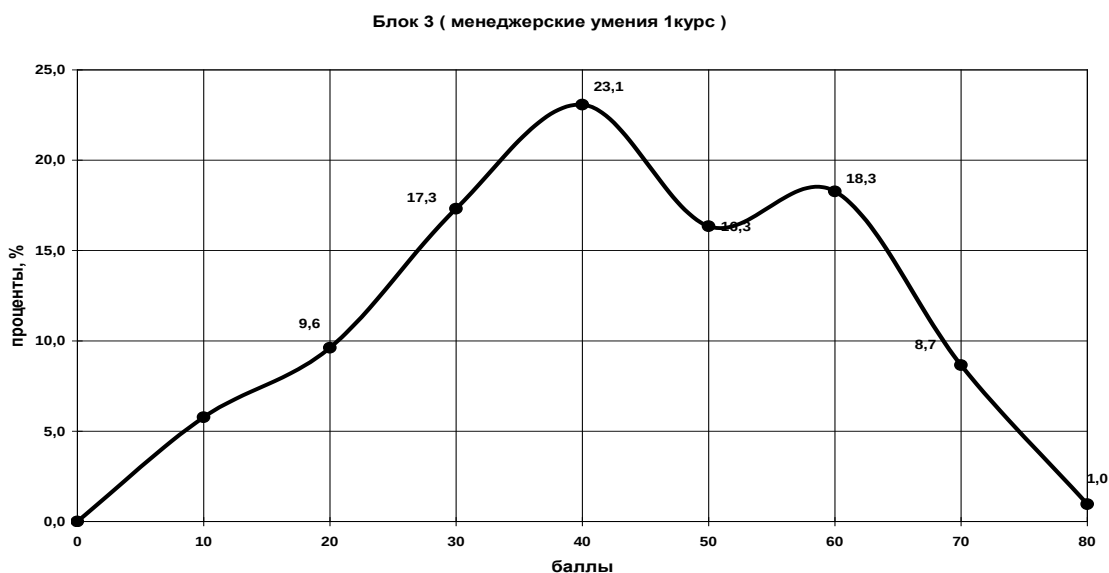


Рис. 4.23. Распределение умений самоменеджмента студентов 1 курса ИУиБ (набор 2010 г.).

Немного лучше обстоит дело с умениями самоменеджмента. Как видно из рисунка 4.23., кривую распределения можно разделить на 3 кривых с математическими ожиданиями 15, 38, 60, каждой из которых соответствует подгруппа студентов с определенным уровнем умений. В процентном соотношении кривые с математическими ожиданиями в 38 и 60 баллов составляют около 77,5%, что соответствует процентному соотношению

студентов с достаточным (удовлетворительным и выше) уровнем умений самоменеджмента.

На рисунке 4.24. видно, что 30,5% студентов имеют предрасположенность к профессии «человек-человек». Профессия менеджера, согласно Е.А. Климову, занимает промежуточное положение между двумя типами профессий: «человек-человек» и «человек-знак». К профессии «человек-знак» имеют предрасположенность 26,5% студентов из 30,5%. Это значит, что только студенты, имеющие предрасположенность к указанным двум типам профессий, правильно выбрали профессию «менеджер». Следует отметить, что и по другим типам профессий на 1 курсе ИУиБ оказалось достаточное количество предрасположенных к выбранной профессии студентов. Поэтому по четвертому уровню совершенства подкритерия 5а деятельность института оценивается в 10 баллов (таблица 4.15. и 4.16.).

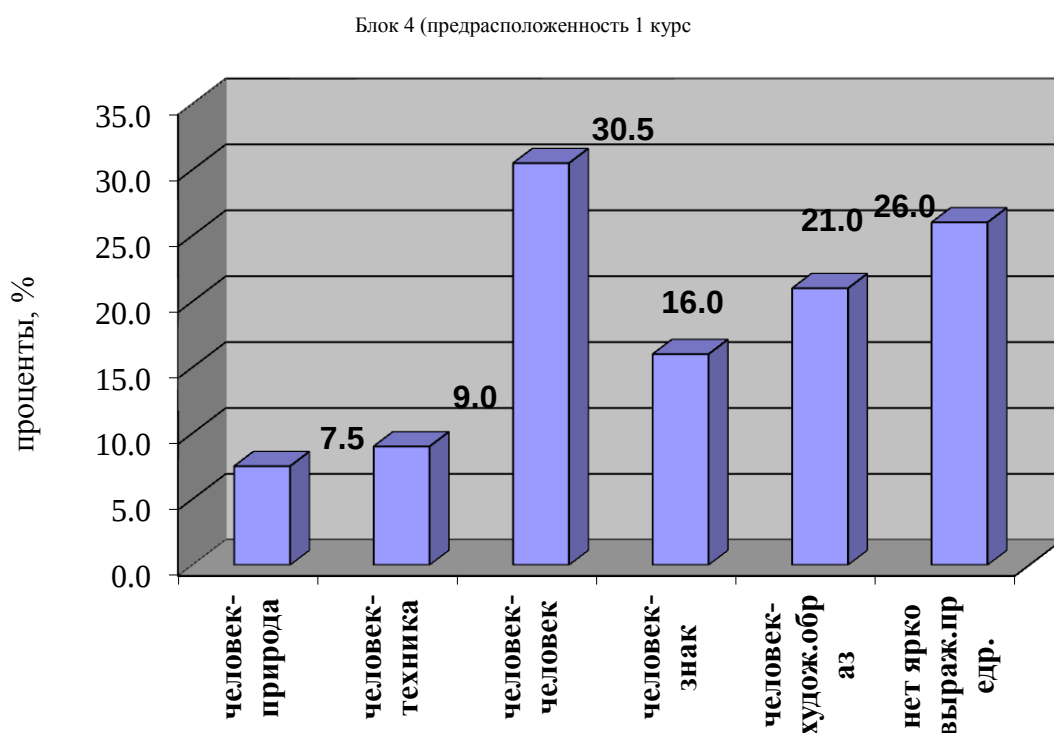


Рис. 4.24. Распределение профессиональной предрасположенности студентов 1 курса ИУиБ.

К 3 курсу студенты уже адаптировались к условиям вуза и, естественно, показали лучшие результаты. Так, средний и выше среднего уровень знаний оказался у 86% студентов. Это позволило трем кафедрам получить оценку в 10 баллов. И только студенты одной кафедры не достигли требуемой успеваемости в 70% (табл. 4.16.).

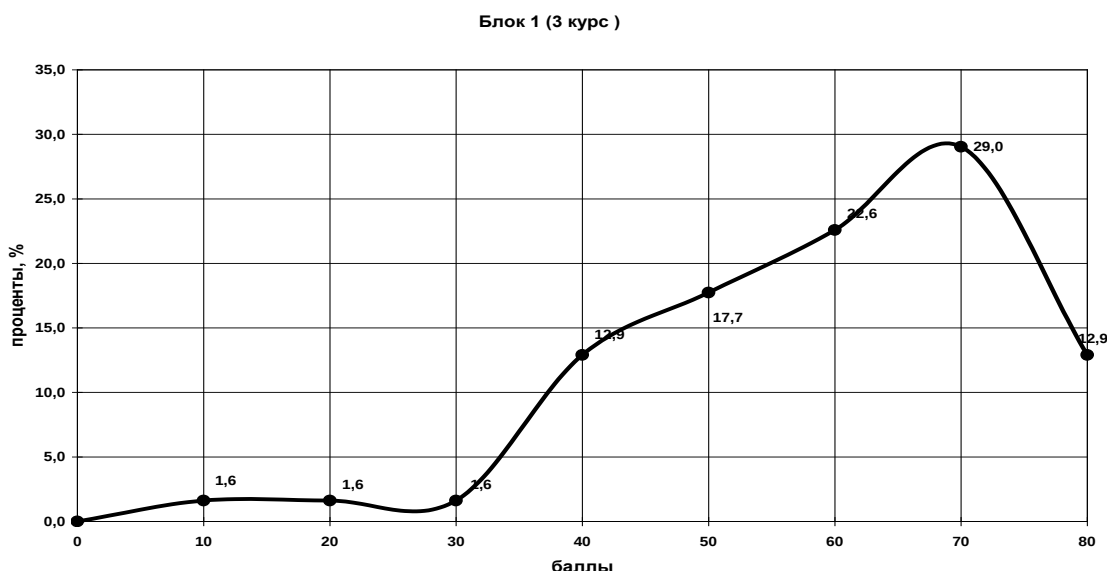


Рис. 4.25. Распределение знаний студентов 3 курса ИУиБ.

Интерпретация кривой распределения уровня мотивации студентов на рисунке 4.26. позволяет сделать вывод, что 77,5% студентов набрали при диагностировании меньше 30 баллов и имеют уровень мотивации недостаточный для эффективного обучения на выбранной специальности (см. кривая с математическим ожиданием в 18 баллов). Но кривая с математическим ожиданием в 50 баллов в процентном соотношении составляет 22,5%, что соответствует подгруппе студентов, набравших выше 30 баллов и, следовательно, имеющих достаточный уровень мотивации. Эти результаты дали возможность набрать кафедрам (по специальностям) по 10 баллов, за исключением кафедры менеджмента и статистики (табл. 4.16.).

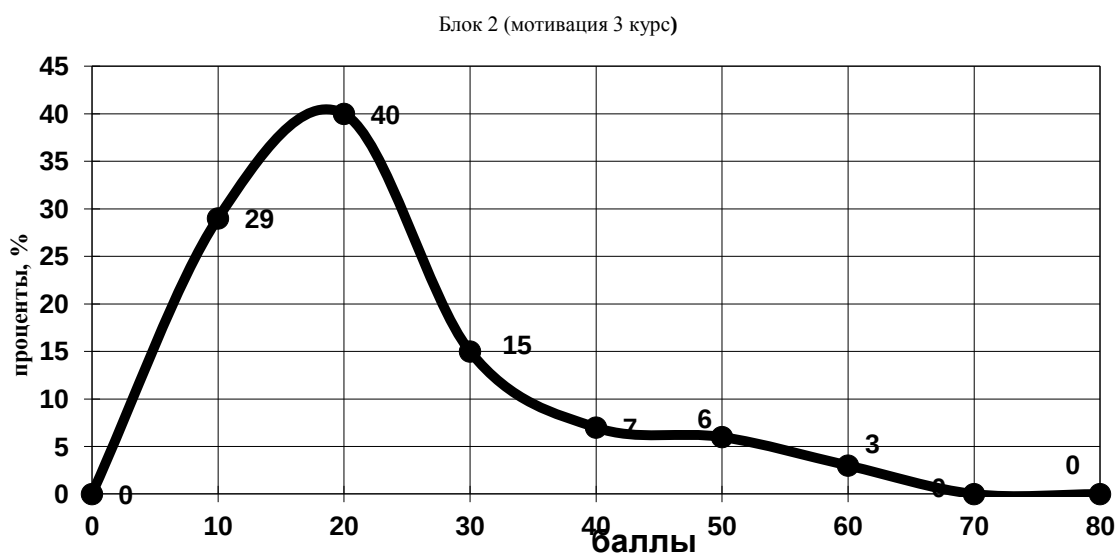


Рис. 4.26. Распределение студентов 3 курса ИУиБ по уровню мотивации.



Рис. 4.27. Распределение умений самоменеджмента студентов 3 курса ИУиБ.

Из рисунка 4.27. видно, что кривая с математическим ожиданием в 15 баллов в процентном соотношении оказалась равной 47,5%, студенты соответствующей ей подгруппы набрали при диагностировании меньше 30 баллов и имеют недостаточный уровень умений самоменеджмента. Следовательно, студенты с достаточным уровнем умений составляют 52,5%, что равно процентному соотношению кривых с математическими ожиданиями

40 и 60 баллов. А это соотношение удовлетворяет требованиям третьего уровня совершенства подкритерия 5б.

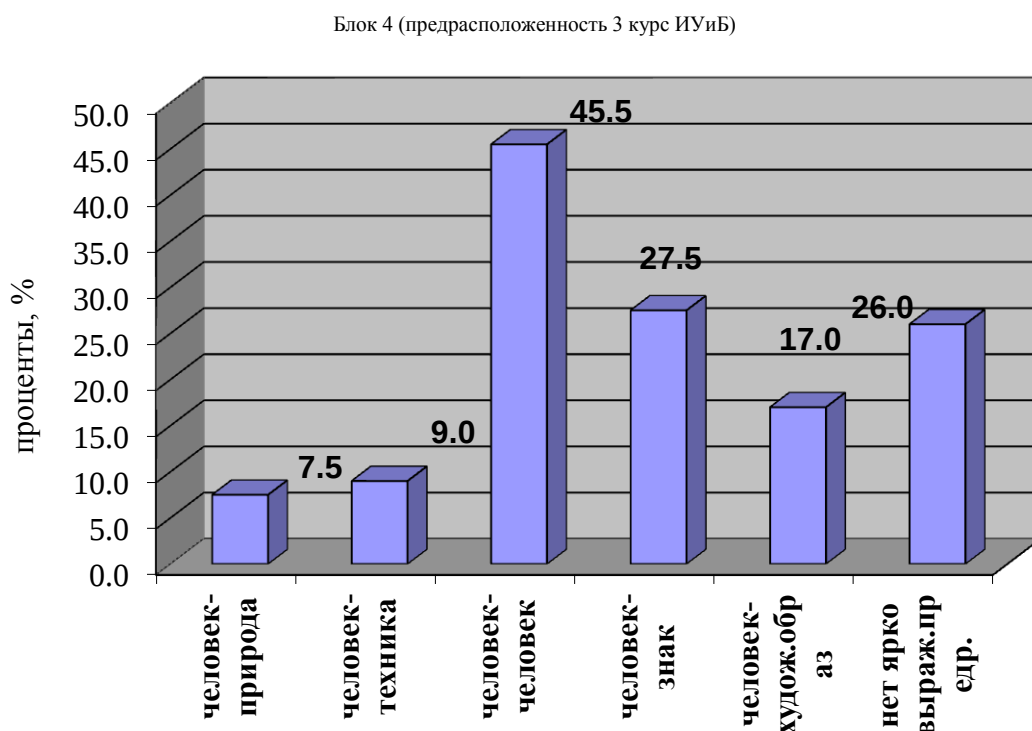


Рис. 4.28. Распределение профессиональной предрасположенности студентов 3 курса ИУиБ.

Из гистограммы на рисунке 4.28. с распределением профессиональной предрасположенности студентов следует, что в целом институт выполняет требования четвертого уровня совершенства подкритерия 5б и почти все кафедры получают 10 баллов за исключением кафедры менеджмента и статистики. У студентов, обучающихся на специальностях, закрепленных за этой кафедрой, уровень предрасположенности к профессии «человек-человек» равен 44,5%, а согласно требованиям подкритерия 5б необходимо иметь 45%.

Как было указано выше, диагностирование на 4-х курсах в ИУиБ было проведено для студентов, обучающихся по программам бакалавриата и специалитета. Ниже для примера на рисунках 4.29.-4.32. представлены результаты итоговой диагностики на 4 курсе бакалавриата. Как показали результаты диагностирования (см. рис. 4.29.), студенты 4 курса ИУиБ имеют в среднем по факультету показатели по блоку предметные знания 77,3%, что

позволило только некоторым кафедрам выполнить требования первого уровня совершенства подкритерия 5в (см. табл. 4.15.).

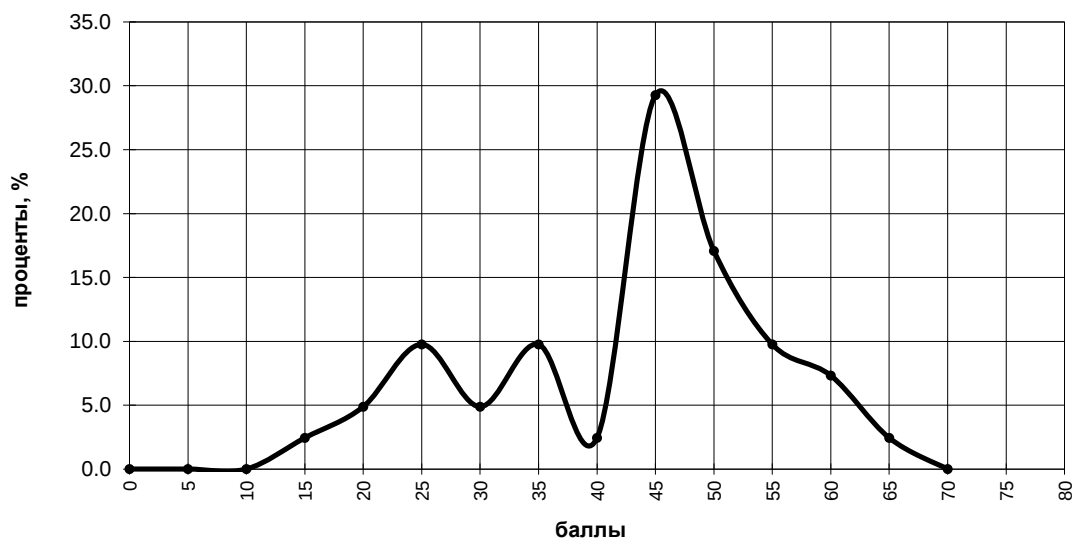


Рис. 4.29. Распределение знаний студентов 4 курса ИУиБ.

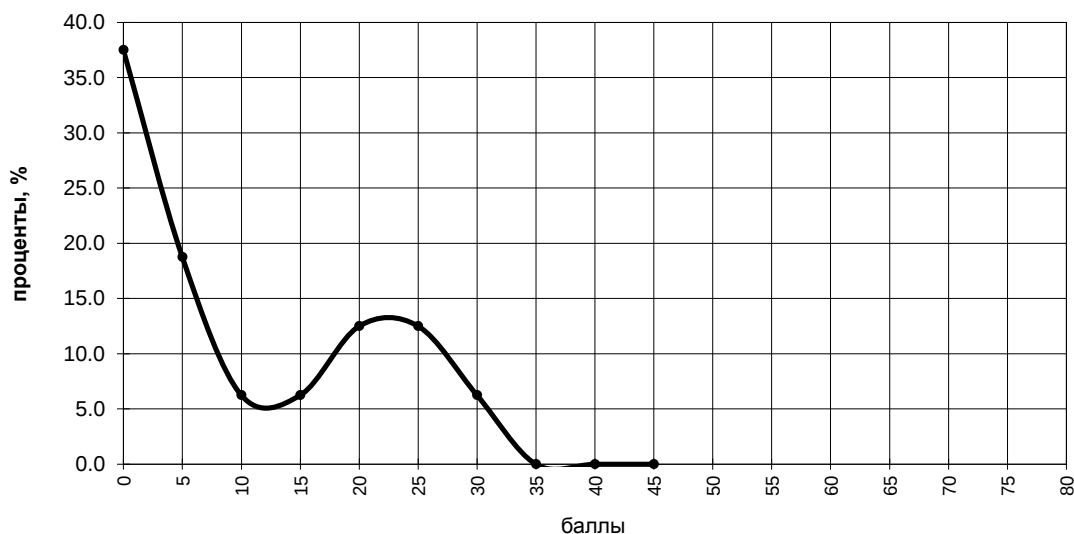


Рис. 4.30. Распределение мотивации студентов 4 курса ИУиБ.

Из графика на рисунке 4.30. следует, что только 4% студентов 4 курса перед выпуском имеют мотивацию к учебно-профессиональной деятельности выше среднего. И кафедры, и институт в целом, не выполнив требований второго уровня совершенства подкритерия 5в, получили 0 баллов (табл. 4.15. и 4.16.). В то время как среди студентов 4-го курса ИИМОП мотивированными к учебно-профессиональной деятельности оказались 33,4% (табл. 4.8.). Это

различие в данных также доказывает позитивное влияние использования модели ИСОК ВО.

Стоит обратить внимание на то, что кривая распределения студентов 4 курса по уровню самоменеджмента на рисунке 4.31. состоит из 4-х кривых с математическими ожиданиями соответственно 12, 20, 40 и 60 баллов, каждой из которых соответствует подгруппа с тем или иным уровнем самоменеджмента. Подгруппа студентов, набравших при диагностировании меньше 30 баллов, и, следовательно, имеющих уровень умений самоменеджмента ниже среднего, оказалась равной 61%. А подгруппы со средним и выше среднего уровнем умений составили 39,5%, что позволило оценить деятельность двух кафедр (КЭ, УиИ и КГиМС) и в целом ИУиБ в 12 баллов по третьему уровня совершенства подкритерия 5в, но КМиС и КСиУК получили только 10 и 4 балла соответственно (табл.4.15.).

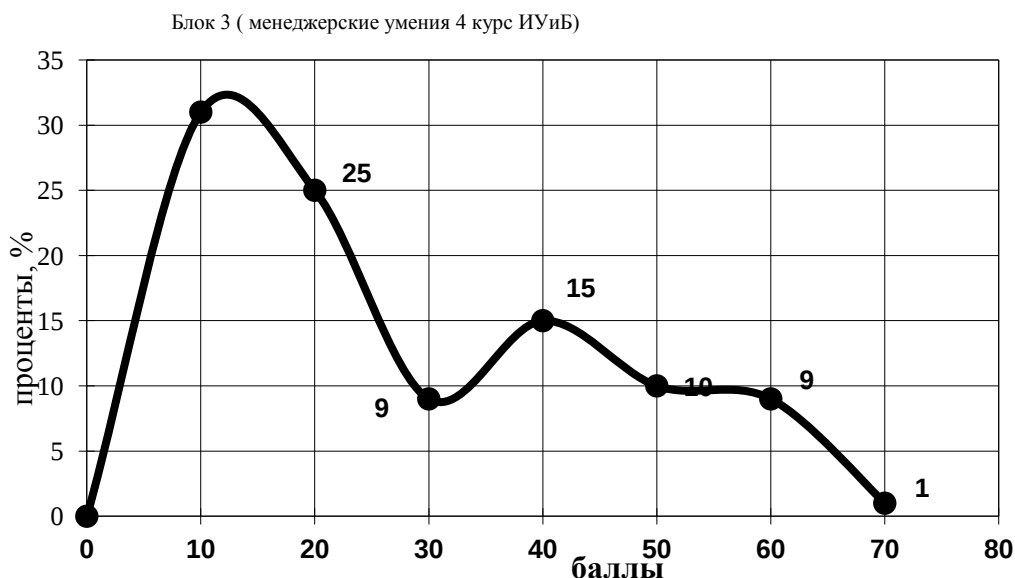


Рис. 4.31. Распределение умений самоменеджмента студентов 4 курса ИУиБ.

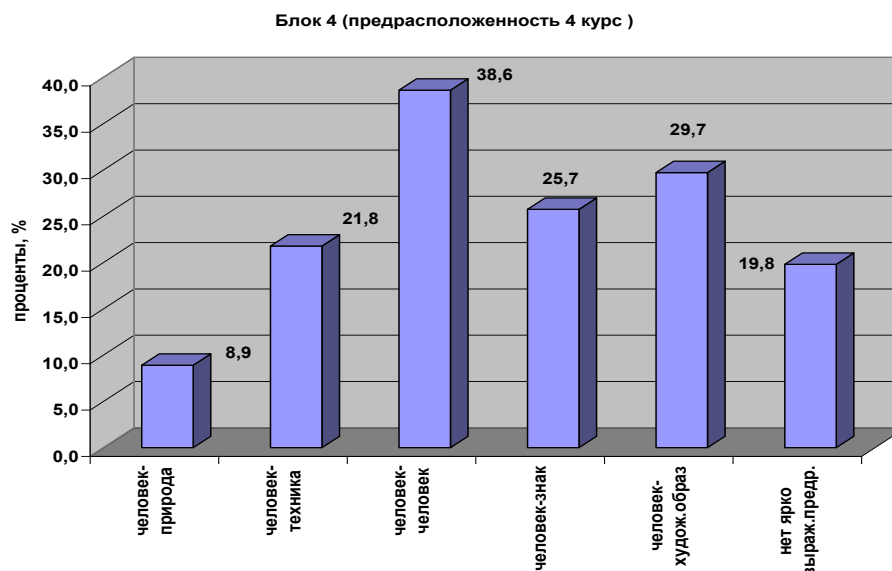


Рис. 4.32. Распределение профессиональной предрасположенности студентов 4 курса ИУиБ по уровню (набор 2007 г.).

Из диаграммы на рисунке 4.32. видно, что к типу профессии «человек-человек» предрасположено только 38,6% студентов четвертого курса факультета, что означает невыполнение требований четвертого уровня совершенства подкритерия 5в и поэтому кафедры и факультет в целом получают по этому подкритерию 0 баллов (табл. 4.15. и 4.16.).

Студенты же 5 курса ИУиБ, принимавшие участие в итоговой диагностике, отвечавшие на тестовые задания первого блока, взятые из программы государственной аттестации по согласованию с работодателями, показали следующие результаты, соотнесенные с требованиями пятого критерия: успеваемость – 69% (0 баллов по первому уровню совершенства критерия 5г), мотивация – 26% (0 баллов по соответствующему второму уровню совершенства), умения самоменеджмента – 37% (0 баллов по третьему уровню совершенства) и профессиональная предрасположенность – 30% (0 баллов по четвертому уровню совершенства подкритерия 5г).

Анализ результатов диагностирования студентов 3-го и 4-го курсов ИУиБ (табл. 4.15.) и ИИМОП (табл. 4.8.) позволил установить, что уровень элементов компетенций студентов ИУиБ ниже, что также подтверждает

позитивное влияние реализации модели ИСОК ВО на качество образования в ИИМОП.

Наряду с этим реализация модели ИСОК ВО позволила выявить в ИУиБ значительное различие в результатах экзаменационной сессии и независимого тестирования по предметным знаниям (58,3% и 73% соответственно), что указывает на наличие фактов необъективного оценивания преподавателями знаний студентов на экзаменах (см. табл. 4.9. и 4.15.).

Кроме ИУиБ и ИИМОП формирующий эксперимент, как указывалось выше, был проведен и в ИЦППК. Ниже приведены наиболее характерные примеры результатов текущей диагностики на 1-м и 2-м курсе ИЦППК.

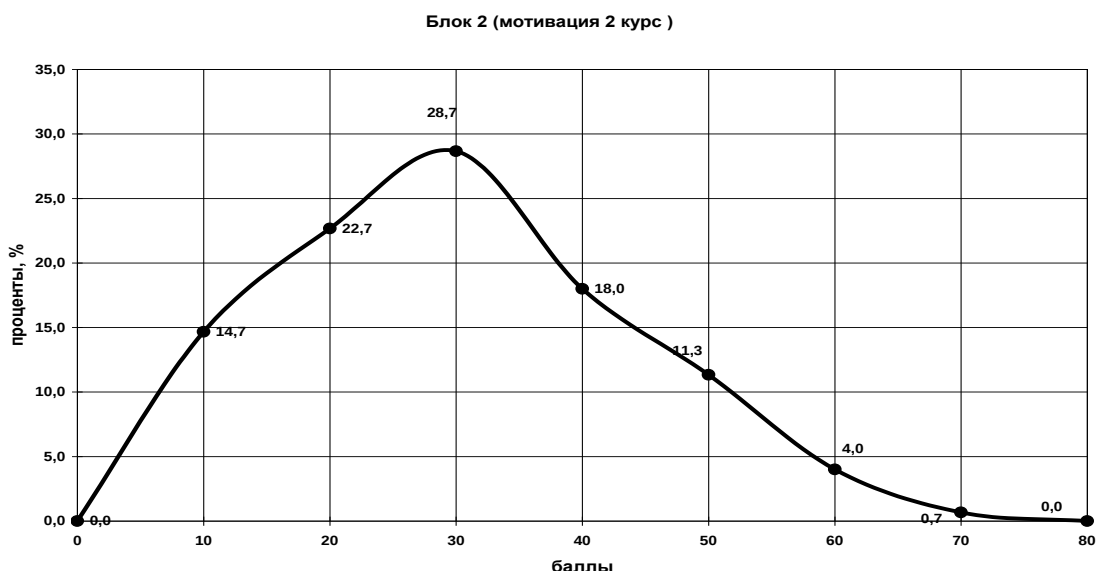


Рис. 4.33. Распределение мотивации учения студентов 1 курса ИЦППК.

Об уровне мотивации студентов первого курса ИЦППК можно судить по кривой на рисунке 4.33., которую можно разделить на три кривых с математическим ожиданием 13 баллов, 28 баллов и 50 баллов. Кривая с математическим ожиданием в 13 баллов в процентном соотношении составляет 27%, это позволяет утверждать, что начальную стадию мотивации обучения профессии «учитель» имеют 27% студентов. В общей сложности ниже 30 баллов при тестировании набрали 50% студентов. Следовательно, подгруппа студентов с удовлетворительным и выше уровнем мотивации составляет также 50%, что удовлетворяет требованиям второго уровня совершенства

подкритерия 5б и ИЦППК оценивается по этой позиции инструментария ИСОК ВО в 10 баллов (табл. 4.15.).

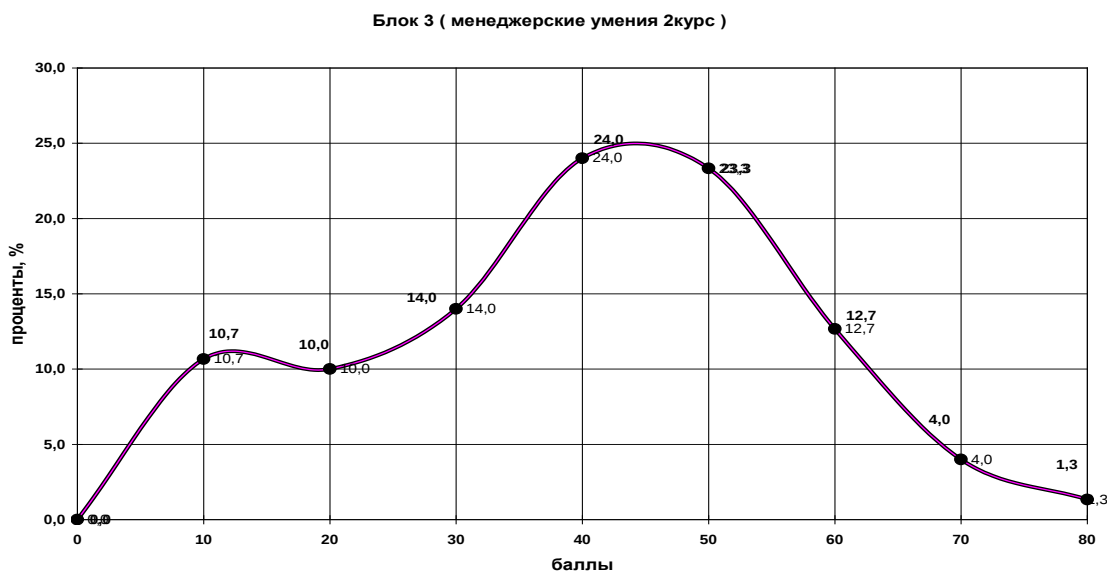


Рис. 4.34. Распределение умений самоменеджмента студентов 1 курса ИЦППК.

Интерпретация кривой на рисунке 4.34. позволяет сделать вывод, что 27,9% студентов первого курса имеют уровень умений самоменеджмента ниже среднего. А 72,1% студентов имеют удовлетворительный и выше уровень умений, что позволяет институту получить по третьему уровню совершенства подкритерия 5а также 10 баллов.

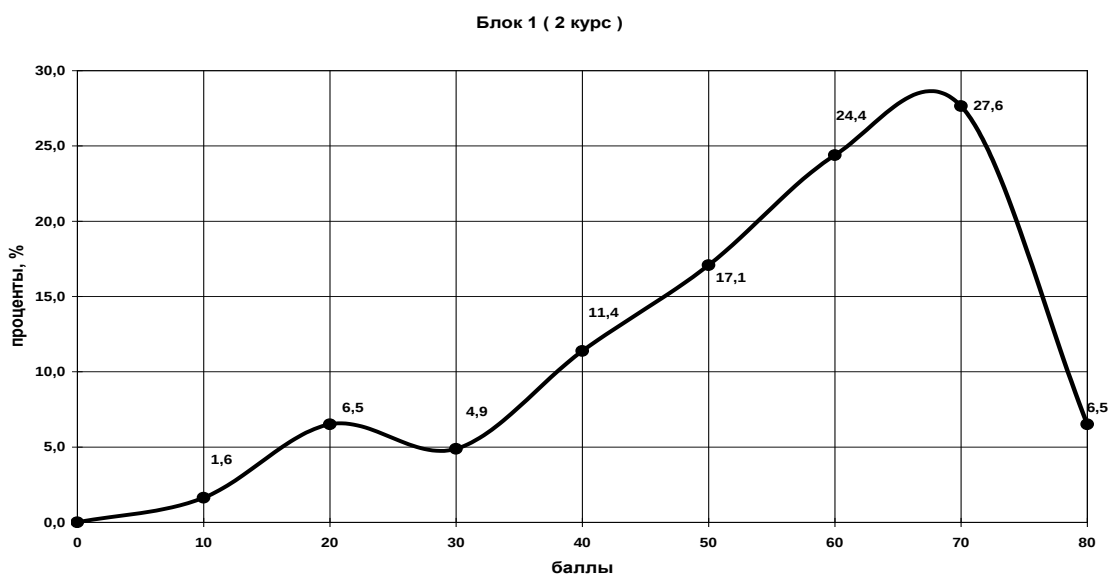


Рис. 4.35. Распределение знаний студентов 2 курса ИЦПП.

Общую кривую на рисунке 4.35. по распределению знаний студентов 2-го курса можно разделить на три кривых с математическим ожиданием 65 баллов, 38 баллов и 20 баллов и, следовательно, определить соответствующее процентное соотношение подгрупп студентов с разным уровнем знаний. Выше 30 баллов набрали 89% студентов, они и обозначили качество знаний на курсе, 22% студентов имеют средние знания с удовлетворительными оценками, а у 67% студентов уровень знаний оказался выше среднего и только у 11% студентов – ниже среднего. На основе этих результатов, удовлетворяющих требованиям первого уровня совершенства подкритерия 5б, ИЦППК получил 10 баллов (см. таблицу 4.15.).

Из гистограммы на рисунке 4.36. следует, что 50% студентов предрасположены к профессии «человек-человек», и это удовлетворяло четвертому уровню совершенства подкритерия 5б и позволило институту при оценке деятельности набрать еще 10 баллов.

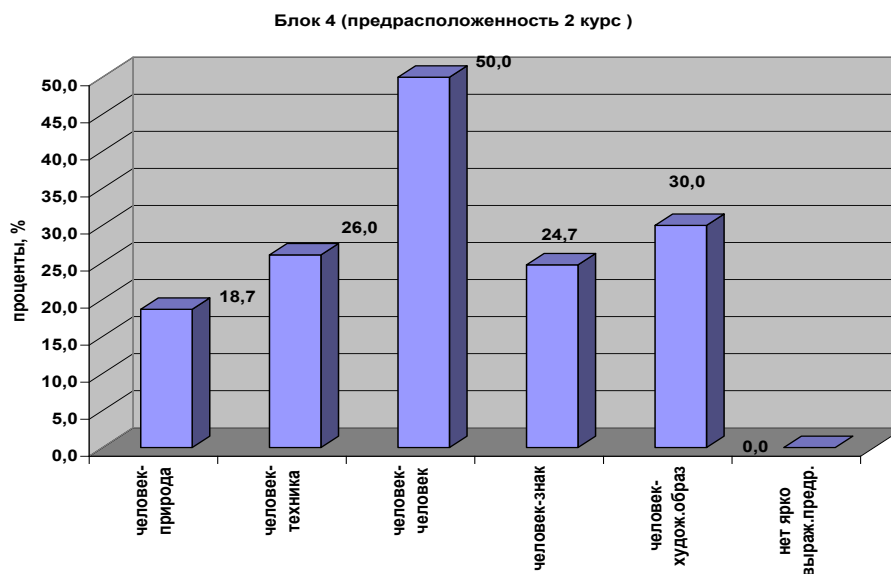


Рис. 4.36. Распределение профессиональной предрасположенности студентов 2 курса ИЦППК.

В соответствии с третьим и четвертым этапами реализации модели ИСОК ВО, статистически обработанные и проанализированные результаты комплексного диагностирования студентов ИУиБ и ИЦППК в графическом

виде, в том числе и представленные выше на рисунках 4.21.-4.36., были соотнесены с весовыми коэффициентами подкритериев и уровней совершенства пятого критерия. Это позволило осуществить расчет по оцениванию деятельности кафедр и ИУиБ в целом, а также ИЦППК в баллах по каждому подкритерию и уровню совершенства пятого критерия (см. табл. 4.15.) и заполнение *таблицы 4.16.* с общими по всем критериям результатами оценки деятельности структурных подразделений в баллах.

Из анализа данных *таблицы 4.15.* следует, что согласно требованиям подкритериев пятого критерия самая большая в процентном соотношении подгруппа мотивированных студентов оказалась на 1-м курсе ИЦППК. Объяснением может служить целевой набор студентов в институт, айыл окмоту совместно с дирекцией школы отбирают, а затем оплачивают обучение тех студентов, которые хотят после окончания вуза работать учителем в родной школе. Немаловажную роль в этом отборе играет и пропедевтическое комплексное диагностирование, проводимое некоторыми преподавателями института в рамках профориентационной работы. Кроме того из *таблицы 4.15.* видно, что развитие элементов компетенций студентов 5-го курса ИУиБ в рамках образовательных программ специалитета практически не осуществлялось, о чём свидетельствуют содержание программ и нулевые оценки знаний, мотивации, умений самоменеджмента и профессиональной predisposedности.

В рамках пятого этапа деятельности по реализации модели ИСОК ВО была заполнена таблица 4.16., с подсчётом баллов по каждому критерию и по 8 критериям в целом. Для этого наряду с полученной базой данных из *таблицы 4.15.*, использовались собранные и изученные экспертной группой в рамках 1-го этапа материалы, собранные из разных документированных источников, в том числе представленных кафедрами и институтами.

Таблица 4.15. – Соотнесение результатов комплексного диагностирования в ИУиБ и ИЦППК с требованиями подкритериев пятого критерия модели ИСОК ВО

Кафедры, институты	Курс	Подкритерии	Результаты диагностирования: количество студентов в процентном соотношении (%), имеющих уровень по элементам компетентности не ниже среднего в числителе, в знаменателе – требования подкритериев в %				Количество баллов, полученных факультетом при соотнесении результатов диагностирования с требованиями подкритериев 5а, 5б, 5в по уровням совершенства:			
			Знания	Мотивация обучения	Умения самоуправления	Профессиональная преданность	1-й уровень (знания)	2-й уровень (мотивация)	3-й уровень (умения самоуправления)	4-й уровень проф.преданность
КМиС		а	62/70	43/10	78,5/20	29,5/25	0	0	10	10
		б	84/70	19,5/20	51/30	44,5/45	10	8	10	8
		в	79,5/80	4/25	34/35	39,5/55	0	0	10	0
КСиУК		а	61/70	40,9/10	77,9/20	29,3/25	0	0	10	10
		б	86/70	23,6/20	56,4/30	45,9/45	0	0	10	10
		в	68,5/80	4,5/25	33/35	38,5/55	0	0	4	0
		г	69/90	26/30	37/40	30/65	0	0	0	0
КЭ, УиИ		а	64/70	41,6/10	78,6/20	32,2/25	0	0	10	10
		б	88/70	22,4/20	50/30	45,8/45	0	0	10	10
		в	80,9/80	3,8/25	45/35	37,9/55	2	0	12	0
КГУиМ		а	63/70	42/10	75,2/20	31,2/25	0	10	10	10
		б	86/70	24,6/20	52,6/30	46/45	10	10	10	10
		в	80,5/80	4/25	46/35	38,5/55	12	0	12	0
ИЦП		а	68/70	50/10	72,5/20	41,2/25	0	10	10	10
		б	89/70	32/20	40,5/30	50/45	10	10	10	10
ИУиБ	1	а	62,5/70	41,9/10	77,5/20	30,5/25	0	10	10	10
	3	б	86/70	22,5/20	52,5/30	45,5/45	10	10	10	10
	4	в	77,3/80	4/25	39,5/35	38,6/55	0	0	12	0
	5	г	69/90	26/30	37/40	30/65	0	0	0	0

Таблица 4.16. – Результаты оценки качества образования в ИЦППК и на кафедрах ИУиБ в баллах по 8 критериям модели ИСОК ВО при формирующем эксперименте (2010-2011 учебный год)

	Наименование критериев и подкритериев	Уровни	Описание уровней совершенства	Вес в баллах	Кафедра менеджмента и статистики (КМиС)	Кафедра стандартизации и управления качеством (КСиУК)	Кафедра экономики, управления и исследования (КЭ, УиИ)	Кафедра государственного управления самоуправления КГУиМС)	ИЦППК
1.Взаимодействие со школами, лицеями и будущими абитуриентами				50	7,5	2,5	2,5	7,5	35
а	Договорная связь со школами КР	1	Вуз имеет договорную связь с 5-ю школами	2,5	0	0	0	0	2,5
		2	Вуз имеет договорную связь с 10-ю школами	5	0	0	0	0	5
		3	Вуз имеет договорную связь с 15-ю школами	7,5	0	0	0	0	7,5
б	Договорная связь с лицеями, гимназиями КР	1	Вуз имеет договорную связь с 1-м лицеем или гимназией	2,5	0	0	0	0	0
		2	Вуз имеет договорную связь с более 5-ти лицеями или гимназиями	5	0	0	0	0	0
		3	Вуз имеет договорную связь с более 10-ти гимназиями и лицеями	7,5	0	0	0	0	0
в	Образовательные центры, п/о вузов	1	Вуз имеет Образовательный центр или п/о, лицей для учащихся до 3-х единиц	2,5	0	0	0	0	2,5

г	Договоры с госучреждениями КР	1	Руководство вуза подписывает договоры с министерствами, администрациями районов, областей и др.	7,5	5	0	0	5	7,5
д	Комплексное диагностирование готовности к профессиональному обучению	1	Вуз проводит диагностирование выпускников школ, лицеев, будущих абитуриентов	10	2,5	2,5	2,5	2,5	10
2. Образовательные процессы вуза				150	76	64	74	62	47
а	Отбор абитуриентов в вуз	1	Отбор абитуриентов в вуз производится по общереспубликанскому тестированию	7,5	7,5	7,5	7,5	7,5	7,5
		2	Отбор абитуриентов производится по предметному тестированию в вузах	7,5	7,5	7,5	7,5	7,5	7,5
		3	Отбор абитуриентов в вуз производится по комплексному диагностированию	15	0	0	0	0	0
б	Реализуемые образов. учебные программы, планы, УМК дисциплин документированы в соответствии с ГОСТ КР по специальностям и направлениям подготовки	1	Более 50% специальностей из общего количества закрепленных за вузом	7,5	0	0	0	0	0
		2	По всем специальностям и направлениям, закрепленным за вузом	12	12	12	12	12	12
в	Качественный состав штатных преподавателей	1	Процент остепененных преподавателей составляет более 30% общей численности в вузе	7,5	7,5	7,5	7,5	7,5	7,5
		2	Процент остепененных преподавателей составляет более 40% общей численности	15	8	8	8	5	0

			в вузе						
		3	Процент остепененных преподавателей составляет более 50% общей численности в вузе	15	0	0	0	0	0
		4	Количество преподавателей, имеющих зарубежные сертификаты, составляет более 5% ППС вуза	7,5	7,5	2,5	7,5	5,5	0
		5	Количество преподавателей, имеющих зарубежные сертификаты, составляет более10% ППС вуза	15	12	5	12	7	0
г	Процесс обучения в традиционных формах	1	Методика и технологии обучения, критерии оценки качества знаний соответствуют требованиям ГОСТ КР	7,5	0	0	0	0	7,5
		2	В технологии обучения используются современные методики	10,5	10	10	8	8	5
д	Обеспеченность учебного процесса учебниками, компьютерами и др. средствами обучения	1	Число учебников, компьютеров соответствует лицензионным среднестатистическим «нормам» КР	7,5	4	4	4	2	0
		2	Число учебников, компьютеров выше лицензионных среднестатистических «норм» КР	15	0	0	0	0	0
3. Контроль и оценка качества образовательного процесса				100	50	55	55	25	45
а	Контроль, полученных знаний и навыков в традиционных формах (зачеты, экзамены, ГАК, ГЭК, дипломные	1	Процент успеваемости студентов «хор.» и «отл.» по специальности в курсах (группах) превышает 80%	5	0	0	0	0	0
		2	Процент успеваемости студентов «хор.» и «отл.» ГАК и ГЭК в учебных группах	10	10	10	10	10	10

	работы)		(курсах) превышает 70%						
		3	Процент успеваемости студентов «хор.» и «отл.» ГАК и ГЭК в учебных группах (курсах) превышает 90%	15	0	0	0	0	0
		4	Процент защитивших дипломную работу на «хор.» и «отл.» в курсах (группах) превышает 70%	15	15	15	15	0	15
б	Промежуточный контроль (срез знаний) успеваемости по спецдисциплинам. Рейтинговая система оценки знаний	1	В вузе внедрена документированная система контроля знаний и навыков (модули, зачеты, экзамены)	10	10	10	10	10	10
		2	Процент оценок «хор.» и «отл.» – у большинства студентов в группе (курсе) по спецдисциплинам	15	5	10	10	0	5
в	Количество «прием» и «выпуск» бакалавриата и дипломир. специалистов по учебным годам	1	Количество «выпуск» превышает 70% по учебным курсам от плана «приема»	5	5	5	5	5	5
		2	Количество «выпуск» превышает 80% по учебным курсам от плана «приема»	10	5	5	5	0	0
		3	Количество «выпуск» достигает 90% по учебным курсам от плана «приема»	15	0	0	0	0	0
4. Процесс обучения на основе интеграции основных элементов мирового образовательного пространства				200	110	80	100	100	45
а	Компьютерные технологии обучения	1	Компьютерное обучение в традиционных формах	20	20	20	20	20	20
		2	ЭУК по основным учебным дисциплинам	20	15	15	15	15	0
		3	СРС на основе компьютерных технологий	20	5	0	10	5	0
		4	Компьютерные обучающие программы	20	10		5	5	
б	Модульно-рейтинговые технологии обучения		Процесс обучения в вузе строится исходя из принципов активизации творческого	10	10	10	10	10	10

в	Кредитная система обучения		мышления и состязательности студентов. Внедряются международные технологии обучения (кредитная, дистанционная, рейтинговая и др.). Процесс обучения полностью документирован по международному стандарту. Внедрена интегрированная информационная система сопровождения образовательного процесса. В процессе обучения участвуют ППС из зарубежных вузов	10	0	0	0	0	0
г	Интерактивное обучение			20	15	15	15	15	15
д	Интегрированные учебные дисциплины, программы и технологии обучения			20	0	0	0	0	0
е	Многоуровневая система подготовки специалистов (бакалавр, дипломирован-ный специалист)			20	20	20	20	20	10
ж	Дистанционная форма обучения			20	0	0	0	0	0
з	Магистратура, аспирантура, докторантура			20	15	5	5	10	0
5. Независимый мониторинг элементов компетенций и компетентности обучающихся				200	86	64	94	99	70
а	Комплексное диагностирование студентов 1 курса	1	% успеваемости (уровень знаний) свыше 70%	10	0	0	0	0	0
		2	Уровень мотивации 10%	10	10	10	10	10	10
		3	Уровень умений самоменеджмента свыше 20%	10	10	10	10	10	10
		4	Уровень профессиональной предрасположенности свыше 25%	10	10	10	10	10	10
б	Комплексное диагностирование	1	% успеваемости (уровень знаний) свыше 70%	10	10	0	10	10	10

	студентов 2 или 3-го курса	2	Уровень мотивации 20%	10	8	10	10	10	10
		3	Уровень умений самоменеджмента свыше 30%	10	10	10	10	10	10
		4	Уровень профессиональной предрасположенности свыше 45%	10	8	10	10	10	10
в	Комплексное диагностирование студентов 4 курса	1	% успеваемости (уровень знаний) свыше 80%	12	10	0	12	12	0
		2	Уровень мотивации 25%	12	0	0	0	0	0
		3	Уровень умений самоменеджмента свыше 35%	12	10	4	12	12	
		4	Уровень профессиональной предрасположенности свыше 55%	12	0	0	0	0	0
г	Комплексное диагностирование студентов 5 курса	1	% успеваемости (уровень знаний) свыше 90%	12	0	0	0	0	0
		2	Уровень мотивации 30%	12	0	0	0	0	0
		3	Уровень умений самоменеджмента свыше 40%	14	0	0	0	0	0
		4	Уровень профессиональной предрасположенности свыше 65%	14	0	0	0	0	0
д	Заключительный этап комплексного диагностирования: вуз–работодатель	1	Удовлетворенность работодателей выпускниками у большинства обучаемых (50%) в группах (курс.)	20	5	5	5	5	0
6. Маркетинговые исследования				150	45	45	25	45	10
а	Маркетинговые исследования рынка труда и обр. услуг	1	Подтверждено документами	10	10	10	10	10	10
	Рентабельность	1	Учитывается, если рентабельность	15	15	15	15	15	0

б	структурных подразделений		структурных подразделений свыше 50%						
в	Трудоустройство выпускников	1	Трудоустроено свыше 70%	30	20	20	0	20	0
		2	Трудоустроено свыше 80%	45	0	0	0	0	0
г	Выдача сертификатов зарубежных вузов	1	Соглашение по международному документообороту	22,5	0	0	0	0	0
д	Выдача дипломов двух и более стран	1	Соглашение по международному документообороту	27,5	0	0	0	0	0
7. Связь с зарубежными вузами, организациями, фондами				100	10			10	
а	Договорные связи с зарубежными вузами	1	Имеются договоры более чем с 5-ю вузами	5	0	0	0	0	0
		2	Участие студентов в международных фору-мах, конкурсах и других мероприятиях в количестве больше 2-х человек в год	10	10	0	0	10	0
		3	Перевод студентов, аспирантов, магистрантов в зарубежные вузы в количестве больше 5 человек в учебный год	15	0	0	0	0	0
б	Договорные связи с фондами и организациями зарубежных стран	1	Имеются договоры более чем с 5-ю организациями и фондами	5	0	0	0	0	0
		2	Имеются договоры с более чем 10-ю организациями и фондами	10	0	0	0	0	0
		3	Имеются договоры более чем с 15-ю организациями и фондами	15	0	0	0	0	0
в	Количество иностранных граждан, работающих в вузах КР	1	В вузе работают до 5 человек в год	5	0	0	0	0	0
		2	В вузе работают выше 10 человек в год	10	0	0	0	0	0
		3	В вузе работают выше 15 человек в год	15	0	0	0	0	0

г	Инвестиции, гранты из зарубежья		Подтверждено документами	10	0	0	0	0	0
8. Взаимодействие с работодателями				50	15	0	0	15	20
а	Связь с организациями, учреждениями КР на договорных условиях	1	Подтверждено документами	25	15	0	0	15	20
б	Связь с работодателями из зарубежных стран	1	Подтверждено документами	25	0	0	0	0	0
			Итого	100 0	399,5	310,5	350,5	363,5	282

Примечание: В период эксперимента в развивающемся ИЦППК было только три курса, в силу этого по подкритериям 5в, 5г, 5д, 6б-6д данные не могли быть представлены.

Анализ данных из *таблицы 4.16.* по горизонтали позволил установить, что лучшие достижения в образовательной деятельности в соответствии с требованиями критериев модели ИСОК ВО показали структурные подразделения:

- ИЦППК по первому критерию, набравший при оценке деятельности 35 из 50 возможных баллов, так как в отличие от других в институте имеется колледж, налажена связь со многими школами, гимназиями, областными и районными отделами образования, айыл окмоту КР;

- КМиС по второму критерию, набравшая при оценке деятельности 76 баллов, так как количество преподавателей кафедры, имеющих зарубежные сертификаты составляет более 10%, процентное соотношение остепененных преподавателей превышает 40%, что наряду с другими достижениями способствует повышению качества организации образовательных процессов;

- по третьему критерию кафедры и ИЦППК имеют незначительное различие в достижениях по организации контроля и оценки качества образовательного процесса, причем выполнили требования критерия в основном на 50% за исключением КГУиМС, набравшей 25 баллов из 100 возможных;

- КМиС по четвертому критерию, так как на кафедре больше других разработано компьютерных обучающих программ, реализуются магистерские программы, большой процент преподавателей обучающихся в аспирантуре, а также осуществляющих руководство аспирантами;

- КГУиМС и КЭ,УиИ по пятому критерию, набравшие соответственно 94 и 99 баллов из 200 возможных, то есть требования критерия не выполнены даже на 50%, к сожалению две другие кафедры были оценены ещё меньшими баллами.

- по шестому критерию три кафедры оказались оцененными в 45 из 150 возможных баллов, меньшими баллами оценены КЭ,УиИ и ИЦППК, так как в институте в 2011 году ещё не было старших курсов и выпуска;

– КМиС и КГУиМС по седьмому критерию набрали по 10 баллов, выполнив требования на 10%, в отличие от других, невыполнивших требования критерия вообще;

– КМиС и КГУиМС по восьмому критерию получили по 15 баллов, так как имеют связь с организациями и учреждениями Кыргызской Республики на договорных условиях в отличие от других структур полностью не выполнивших требования 8-го критерия.

В целом по восьми критериям качество образования КМиС, КСиУК, КЭУиИ, КГУиМС и ИЦППК было оценено соответственно 399,5; 310,5; 350,5; 363,5; 282 баллами. Из чего следует, что самую высокую оценку за качество образования получила КМиС из ИУиБ, а самую низкую – ИЦППК. Низкая оценка вновь созданного ИЦППК обусловлена тем, что требования некоторых критериев институтом не были выполнены из-за объективных причин, связанных с неполным набором курсов. На момент проведения формирующего эксперимента в институте обучались студенты только на первых трёх курсах, не было выпускников бакалавриата, и, следовательно, магистрантов и т.д.

Из анализа данных *таблицы 4.16.* по вертикали можно сделать вывод, что из указанных кафедр больше всего недочётов в образовательной деятельности имеет кафедра стандартизации и управления качеством. В рамках седьмого и восьмого критериев модели ИСОК ВО кафедрой вообще не ведётся никакой работы, требования шестого критерия выполнены на 30%, пятого критерия – на 32%, четвертого – на 40%, третьего – на 55%, второго – на 42%, первого – на 5%. То есть в среднем выполнена только четвёртая часть требований критериев.

Перечисленные выше итоговые результаты деятельности кафедр по горизонтали *из таблицы 4.16.* позволяют выстроить их по рейтингу качества образования (*рис. 4.37.*). На этом же рисунке представлен рейтинг трёх институтов по данным *таблиц 4.10. и 4.16.*, причём за оценку ИУиБ было взято среднее значение оценок кафедр.

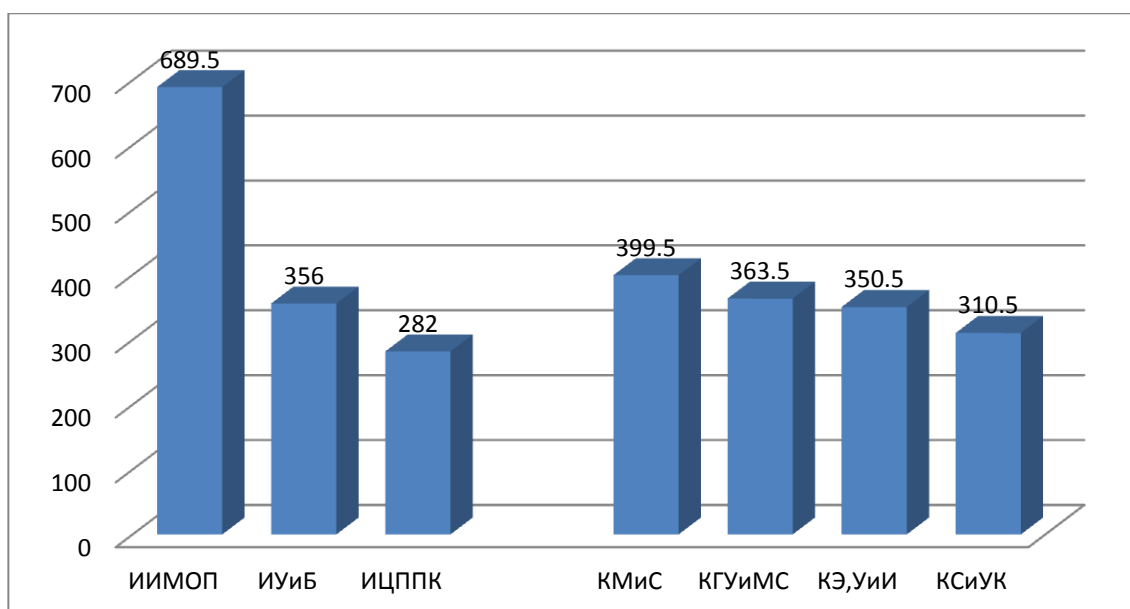


Рис. 4.37. Рейтинг институтов и кафедр ИУиБ КНУ им.Ж.Баласагына по качеству образования при формирующем эксперименте (2010-2011 учебный год).

Из рисунка 4.37. видно, что оценка качества образования в баллах в ИИМОП почти в два раза выше оценки ИУиБ, что обосновывается реализацией в учебном процессе ИИМОП модели ИСОК ВО. Модель ИСОК ВО требует широкого внедрения интеграционных процессов в образовательную деятельность вуза, а на факультетах ИИМОП из известных в мировой практике структурных элементов интеграции реализуются 25 (реализация кредитной системы, применение системы методологии тюнинга, ECTS для перевода студентов в зарубежные вузы и др.). В других же структурных подразделениях реализуется меньше половины из выше перечисленных. Соответственно этому и выстраиваются структурные подразделения КНУ по результатам оценок, полученных в соответствии с требованиями восьми критериев ИСОК ВО.

Кроме того, как указывалось в третьей главе, модель ИСОК ВО позволяет устанавливать недочеты, слабые стороны учебно-воспитательной деятельности структурного подразделения или вуза и своевременно передавать всем заинтересованным субъектам реальную информацию о качестве профессиональной подготовки кадров, сопоставимую с требованиями мирового

образовательного пространства. А это, в свою очередь, создаёт предпосылку для принятия научно обоснованных управленческих решений, как по устранению во время негативных факторов, так и по обеспечению качества образования.

Таким образом, можно констатировать, что результаты формирующего эксперимента показали позитивное влияние модели ИСОК ВО на развитие элементов компетентности и компетентностей студентов и на качество образовательной деятельности структурных подразделений и институтов в целом. К доказательствам этого относятся:

- динамика развития элементов компетентности студентов ИИМОП (*см. рис. 4.15.-4.20.*);
- сравнительный анализ результатов комплексного диагностирования компетентности студентов из экспериментальных и контрольных структурных подразделений (*табл. 4.8. и 4.15.*),
- значительное повышение качества образования ИИМОП в целом по критериям ИСОК ВО (*табл. 4.10.*),
- сравнительный анализ результатов оценки качества образования в экспериментальных и контрольных структурных подразделениях университета (*табл. 4.7. и 4.16.*), (*рис.4.37.*).

4.3. Опыт использования модели ИСОК ВО в условиях перехода КНУ на 2-х уровневую структуру обучения с компетентностным подходом

В ходе заключительного этапа опытно-экспериментальной работы в 2012-2013 учебном году был проведен контрольный эксперимент [66], в рамках которого был проведен входной и выходной контроль качества образования, как в экспериментальных факультетах ИИМОП, так и во всех структурных подразделениях КНУ им. Ж. Баласагына.

Период проведения контрольного эксперимента совпал с периодом перехода вузов Кыргызской Республики на двухуровневую подготовку кадров с кредитной системой и компетентностным подходом, в связи, с чем все

структурные подразделения КНУ им. Ж. Баласагына вынуждены были интегрировать в учебно-воспитательный процесс большее количество структурных элементов мирового образовательного пространства. То есть различия в условиях подготовки кадров с высшим образованием в контрольных и экспериментальных структурных подразделениях КНУ начали уменьшаться. Все студенты первого курса с 2012-2013 учебного года начали обучаться по ГОС ВПО КР 3-го поколения, нацеливающих вузы на конечный результат выраженный в компетенциях и компетентностях.

При проведении контрольного эксперимента на первом этапе реализации ИСОК ВО при сборе документированных материалов к ведомостям экзаменационных сессий были добавлены результаты ОРТ выпускников (абитуриентов) в 2012 году в целом по КР. Информация была получена из гистограммы, расположенной на сертификатах выпускников 2012 года (см. рис. 4.38.).

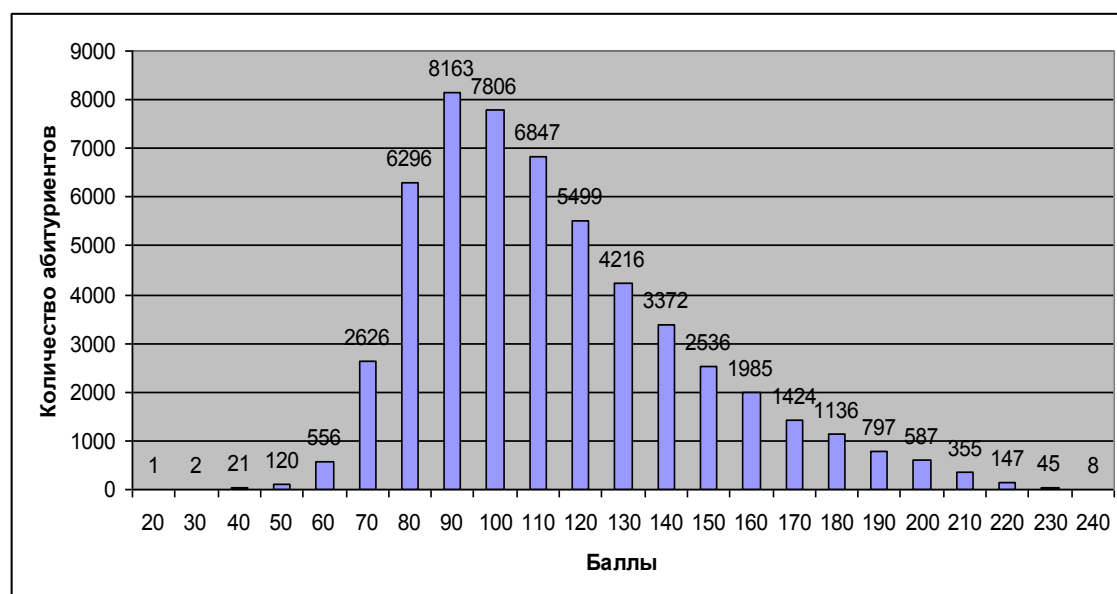


Рис. 4.38. Распределение результатов ОРТ абитуриентов Кыргызстана 2012 года.

На рисунке 4.39. показано распределение результатов ОРТ абитуриентов Кыргызской Республики в сравнении с теоретически рассчитанным Гауссовским нормальным распределением. Из рисунка видно, что реальная

кривая распределения близка к теоретически рассчитанной. Но большая часть абитуриентов Кыргызской Республики попадает в одно из двух составляющих распределений с математическим ожиданием в 95 баллов, в то время как теоретически рассчитанное математическое ожидание равно 120 баллам.

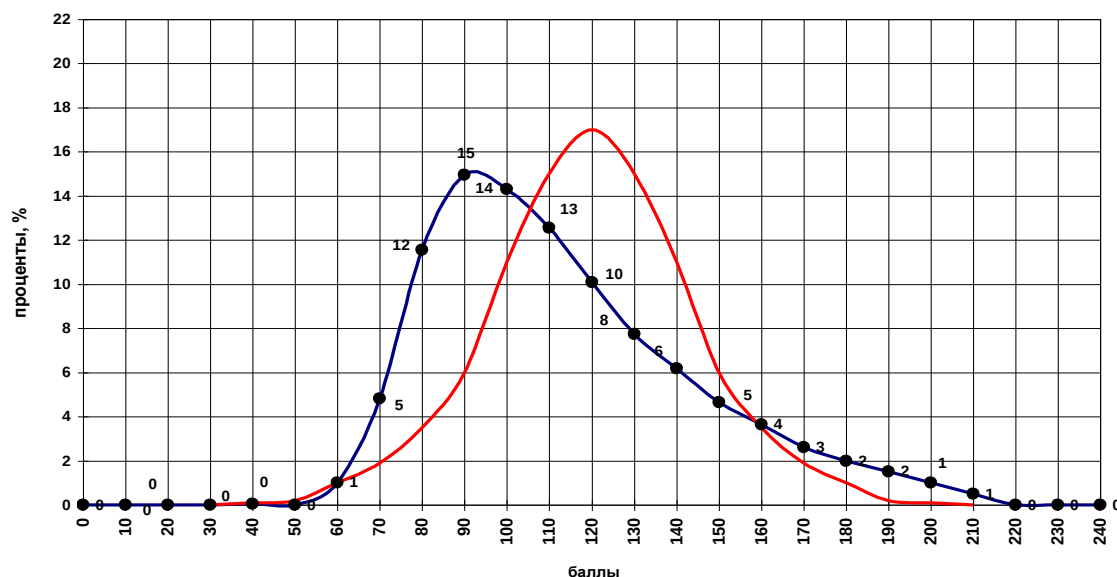


Рис.4.39. Распределение результатов ОРТ абитуриентов Кыргызстана 2012 года (кривая с фиксированными точками) и теоретически рассчитанная Гауссовская кривая.

Из теоретически рассчитанного распределения следовало, что логично было бы, если бы зачисление в вузы осуществлялось только при наличии результата по ОРТ в 120 баллов и выше, но в силу субъективных и объективных причин в 2012 года планка проходного балла МОиН КР была опущена до 105 баллов. И даже в этом случае к зачислению в вузы могло быть рекомендовано только 53% (28954) выпускников из прошедших ОРТ 54545 выпускников (см. рис. 4.38).

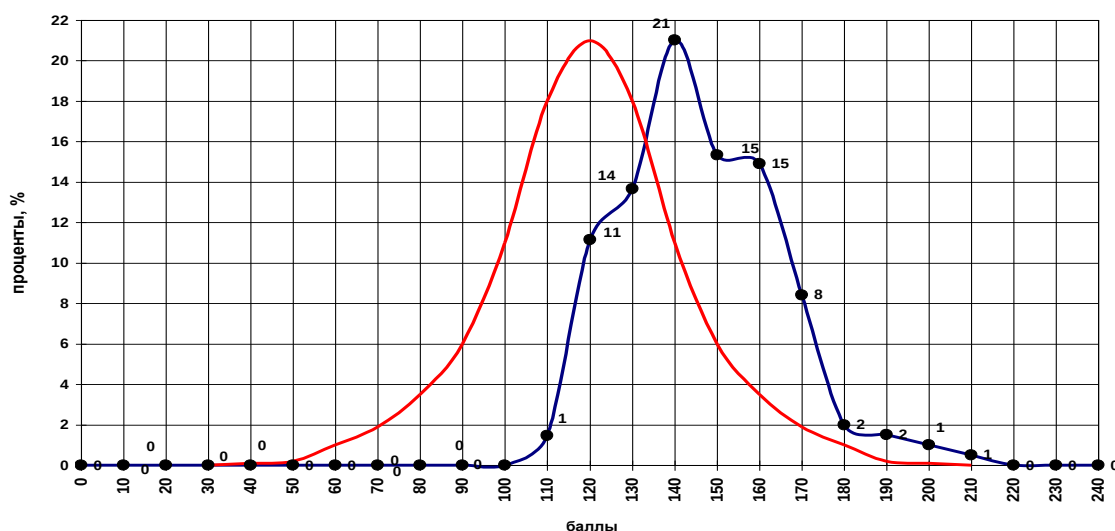


Рис. 4.40. Распределение результатов ОРТ абитуриентов, зачисленных в КНУ для обучения на бюджетной основе (кривая с фиксированными точками) и теоретически рассчитанная Гауссовская кривая.

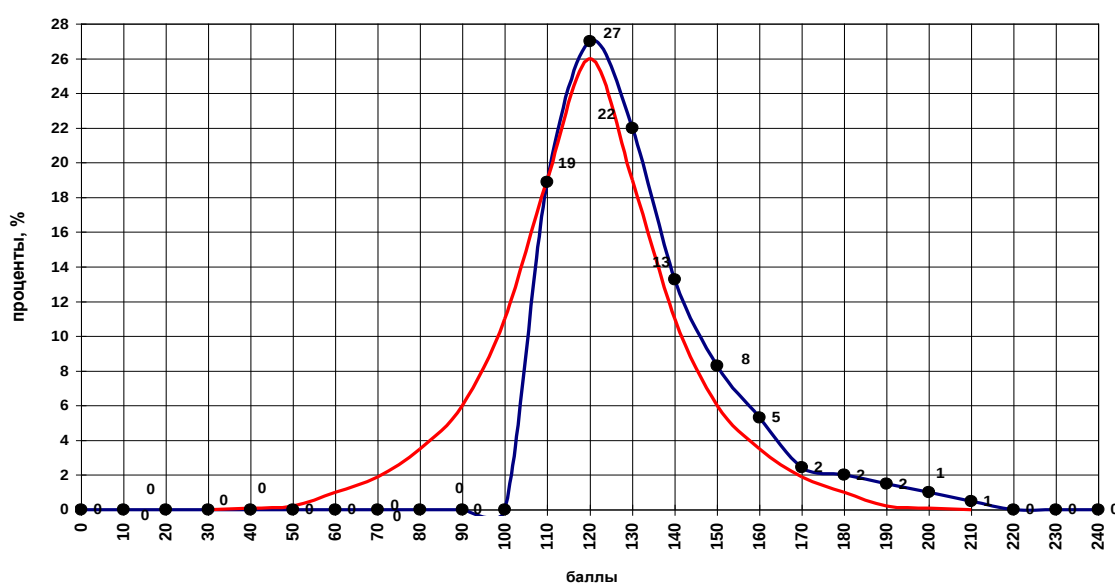


Рис. 4.41. Распределение результатов ОРТ абитуриентов, зачисленных в КНУ для обучения на контрактной основе (кривая с фиксированными точками) и теоретически рассчитанная Гауссовская кривая.

Результаты ОРТ абитуриентов, поступивших в КНУ им. Ж.Баласагына, были взяты из приказов по университету о зачислении студентов первого курса и на рисунках 4.40. и 4.41 приведены распределения результатов ОРТ абитуриентов, зачисленных в КНУ для обучения на бюджетной и контрактной

основе. Из рисунков видно, что абитуриенты с самыми высокими баллами (220-240 баллов) поступили в другие вузы. Большая часть абитуриентов, поступивших в КНУ им. Ж.Баласагына, набрали на ОРТ по 180 и ниже баллов. Только около 4% абитуриентов, набравших от 200 до 210 баллов, стали студентами КНУ (рис. 4.40. и 4.41.).

Сравнительный анализ реальных кривых (рис. 4.40. и 4.41.) позволяет сделать вывод, что на бюджетной основе обучаются студенты с лучшими знаниями, так как среди них 93% студентов с баллами по ОРТ выше 120 (438 из 471 студентов), а на контрактной основе таких оказалось только 69% (1625 из 2355 студентов).

В рамках пятого критерия модели ИСОК ВО по инициативе и непосредственном участии автора был проведен входной контроль в виде стартового диагностирования уровня элементов компетенций (знаний, мотивации учения, умений самоменеджмента, профессиональной предрасположенности). Как было отмечено выше, от первоначального уровня компетенций во многом, если не всецело, зависит уровень профессиональной компетентности выпускников вуза, а по программам ОРТ в основном устанавливался уровень знаний и предметных умений.

В диагностировании принимали участие 2168 первокурсников. Это составило 76% от общего количества первокурсников КНУ, что можно считать достаточным для установления общей картины готовности студентов к обучению в вузе по кредитной системе обучения с компетентностным подходом.

Ниже приведены статистически обработанные результаты этого диагностирования в графическом виде. При чем в отличие от ОРТ оценка осуществлялась по 80-ти балльной шкале.

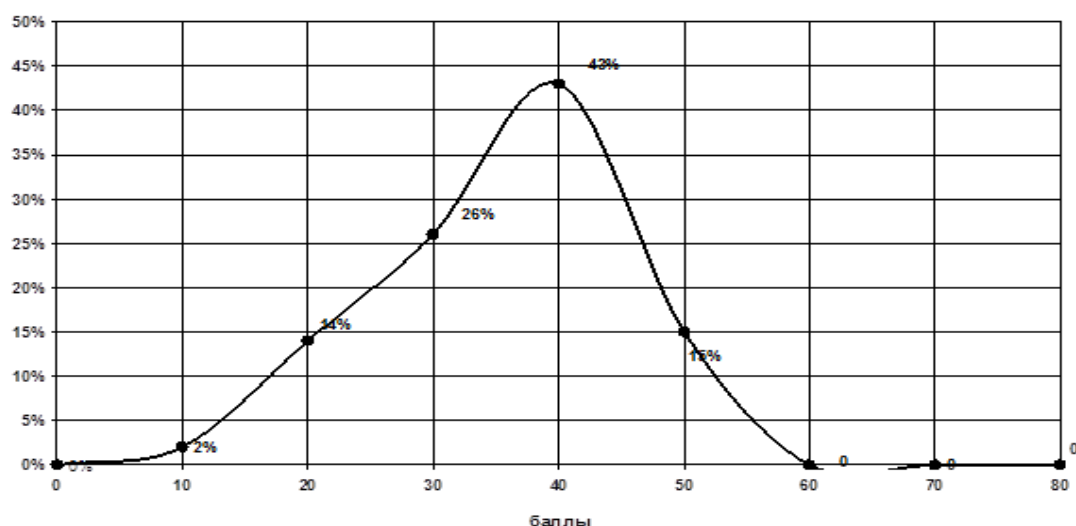


Рис. 4.42. Распределение базовых знаний студентов первого курса, обучающихся на бюджетной основе в КНУ (набор 2012 года).

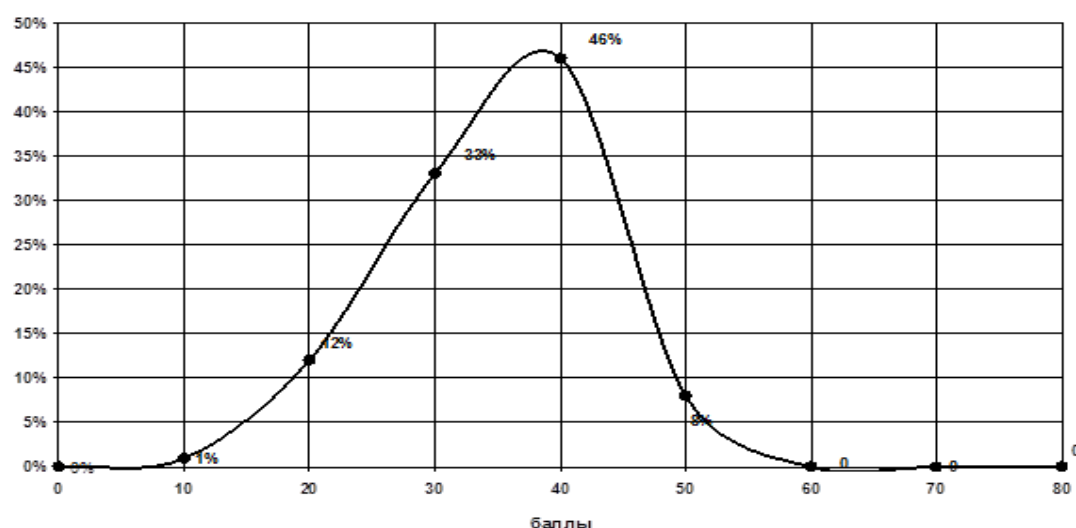


Рис. 4.43. Распределение базовых знаний студентов первого курса, обучающихся на контрактной основе в КНУ (набор 2012 года).

Так на рисунках 4.42. и 4.43. представлены кривые распределения знаний первокурсников, обучающихся в КНУ на бюджетной и контрактной основе. По форме эти кривые мало отличаются от кривых распределения результатов ОРТ, близки к теоретически рассчитанным Гауссовским кривым, но с меньшим математическим ожиданием. Это объясняется тем, что за 4 месяца в связи с наличием эффекта забывания уровень остаточных базовых знаний понизился.

Расчеты кривых показали, что среди студентов, набравших при диагностировании меньше 30 баллов и имеющих соответственно уровень знаний, недостаточный для эффективного обучения в вузе, оказалось 27%, обучающихся на бюджетной основе и 28,9% студентов, обучающихся на контрактной основе. То есть в среднем по университету первокурсников с уровнем знаний, достаточным для эффективного обучения в вузе, обучается 72%.

Из сравнительного анализа уровня мотивации учения и умений самоменеджмента первокурсников (см. рис. 4.44.–4.47.), видно, что кривые распределения студентов по этим элементам компетенций состоят из нескольких составляющих Гауссовских кривых. Каждая из них соответствует подгруппе студентов с соответствующим уровнем мотивации или умений самоменеджмента, сформированных под влиянием разных воздействий (семьи, Интернет, окружающей среды сверстников и др.).

Из расчета кривых следует, что уровень умений самоменеджмента выше среднего имеют 31% и 28% студентов бюджетной и контрактной формы соответственно, уровень мотивации учения выше среднего – 10% и 9% студентов соответственно. Эти данные не противоречат тому, что в 2012 году из 100000 выпускников средних школ Кыргызской Республики изъявили желание принять участие в Общереспубликанском тестировании только 54545, и надо полагать, что только эта часть выпускников имела мотив, склонность и готовность к получению высшего образования. Однако это еще не говорит о том, что все они к этому времени имеют высокий уровень профессионального самоопределения и сразу правильно выбрали вуз и образовательное направление (специальность) с учетом профессиональной предрасположенности. Результаты входного диагностирования (контроля) студентов КНУ показывают, что уровень профессиональной предрасположенности к будущей профессии крайне разнороден и имеет большой разброс по общепризнанным типам профессий Е.А. Климова (рис. 4.48–4.49). К типу профессий «человек-человек» предрасположены только

27,8% студентов-бюджетников, 22% студентов, обучающихся на контрактной основе, хотя выпускники КНУ почти по всем направлениям так или иначе будут связаны по роду своей профессии с обслуживанием людей. Из этого следует, что только 24,8% студентов правильно выбрали траекторию своего обучения в вузе.

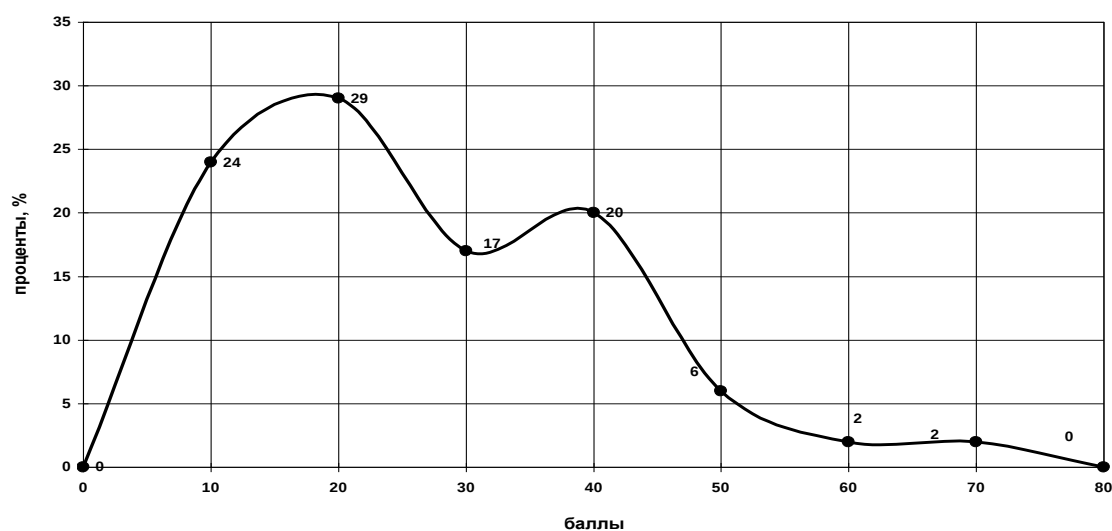


Рис. 4.44. Распределение мотивации студентов первого курса КНУ, обучающихся на бюджетной основе (набор 2012 года).

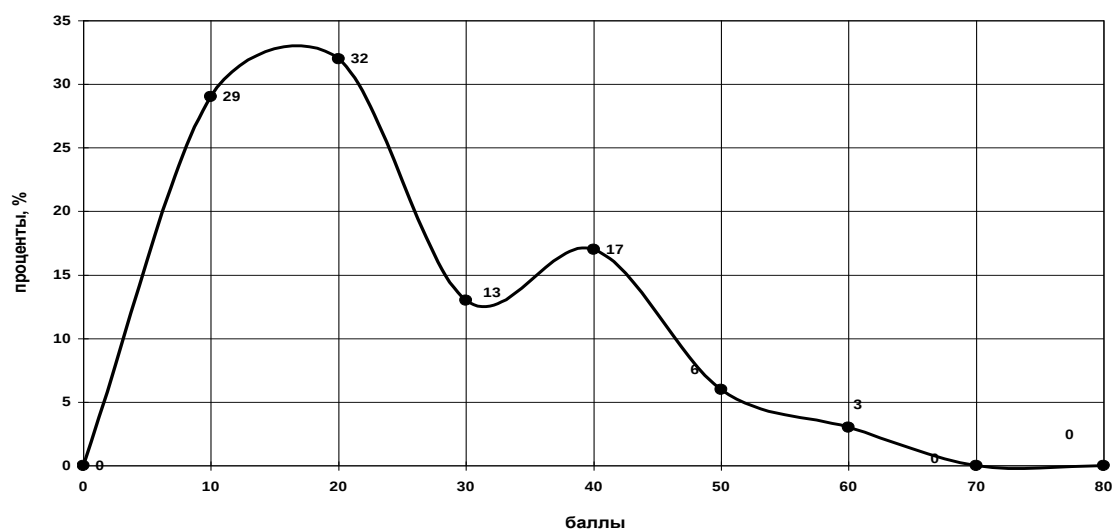


Рис. 4.45. Распределение мотивации студентов первого курса КНУ, обучающихся на контрактной основе (набор 2012 года).

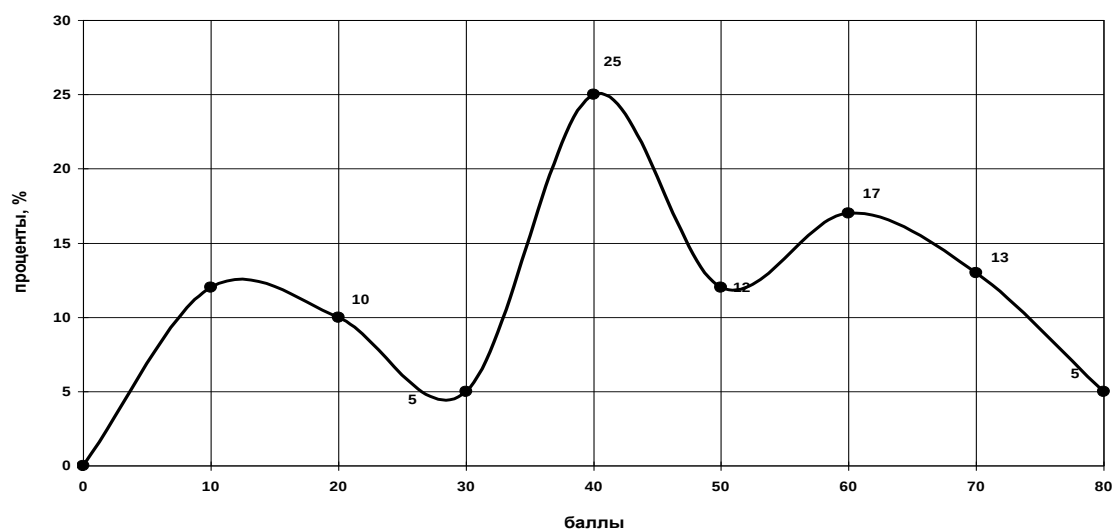


Рис. 4.46. Распределение умений самоменеджмента студентов первого курса КНУ, обучающихся на бюджетной основе (набор 2012 года).

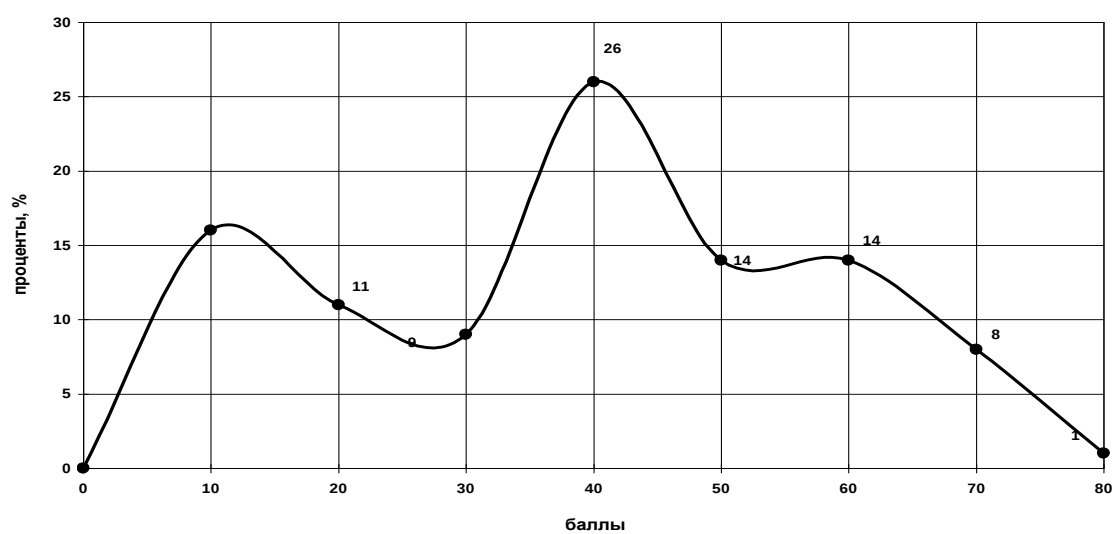


Рис. 4.47. Распределение умений самоменеджмента студентов первого курса КНУ, обучающихся на контрактной основе (набор 2012 года).

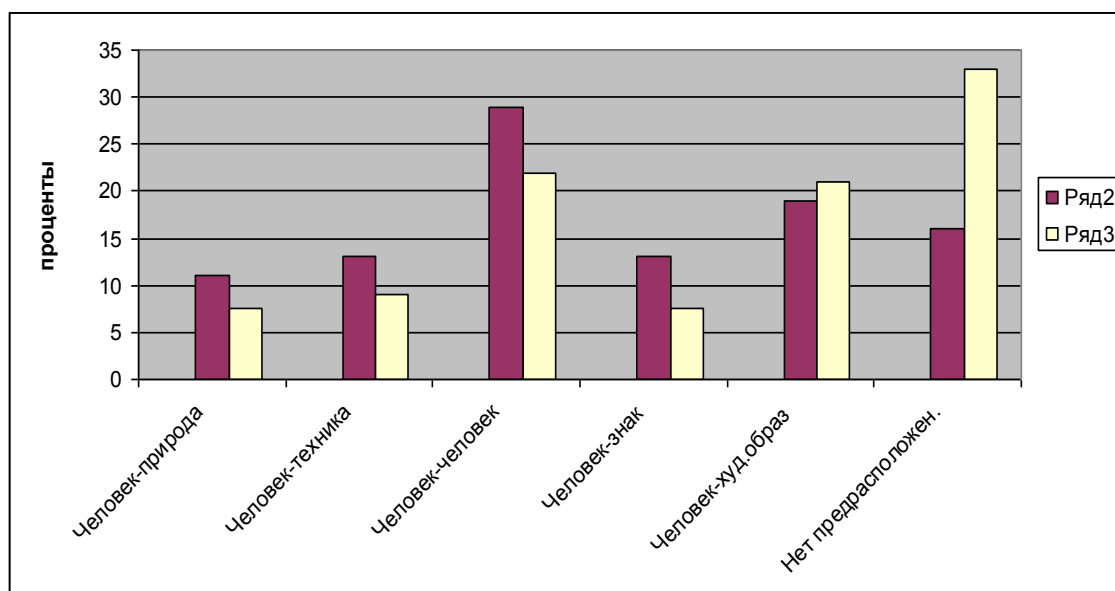


Рис. 4.48. Распределение профессиональной предрасположенности студентов 1 курса КНУ, обучающихся на бюджетной основе (ряд 2) и на контрактной основе (ряд 3).

Не лучшая картина высвечивается, если эту проблему рассматривать в отдельных структурных подразделениях. Так, из распределения профессиональной предрасположенности студентов юридического института, которые по роду своей будущей деятельности должны относиться к типу профессий человек-человек (рис. 4.49), видно, что из них только 29% студентов предрасположены к соответствующему типу профессий.

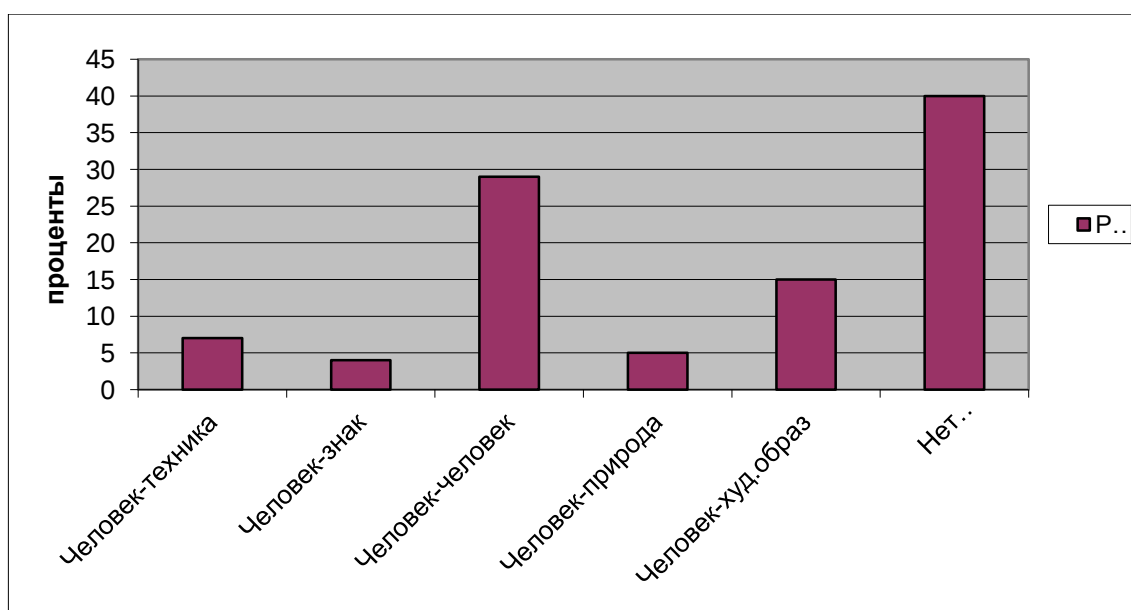


Рис. 4.49. Распределение профессиональной предрасположенности студентов 1 курса юридического института КНУ (набор 2012 года).

К тому же среди студентов контрактной и бюджетной форм обучения юридического института 40% первокурсников не имеют ярко выраженной предрасположенности ни к одному типу профессий.

Почти ничем от этой гистограммы не отличается гистограмма распределения профессиональной предрасположенности студентов ИИМОП на рисунке 4.50. Интерпретируя этот график, можно констатировать, что только 21,4% студентов предрасположены к типу профессий, которые можно получить, обучаясь в ИИМОП, а 31% первокурсников ИИМОП не имеют ярко выраженной предрасположенности ни к одному из пяти типов профессий по Е.А.Климову.

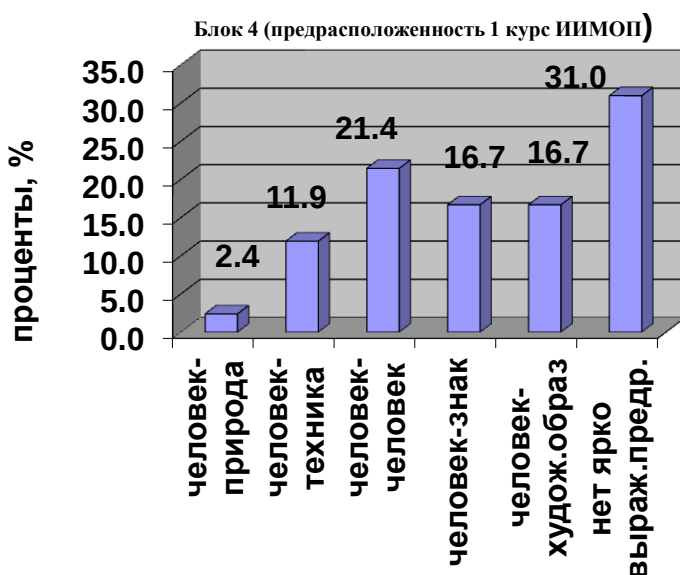


Рис. 4.50. Распределение профессиональной предрасположенности студентов 1 курса ИИМОП (набор 2012 года).

Перечисленные данные позволяют объяснить факт ежегодного перевода огромного числа студентов из одного вуза (до 30% от набора первокурсников) в другой, с одной специальности на другую. Это еще раз доказывает, что при существующих принципах формирования вузовского контингента осмысление, оценка профессиональных возможностей и склонностей у студентов начинает происходить только в стенах вуза.

Стоит отметить, что и другие результаты стартовой диагностики для студентов ИИМОП почти ничем не отличаются от соответствующих для всего университета. Так, из рисунка 4.51. следует, что распределение базовых остаточных знаний первокурсников ИИМОП подчиняется нормальному закону Гаусса с математическим ожиданием в 32 балла, а распределение знаний студентов университета – в 38 баллов (рис. 4.43).

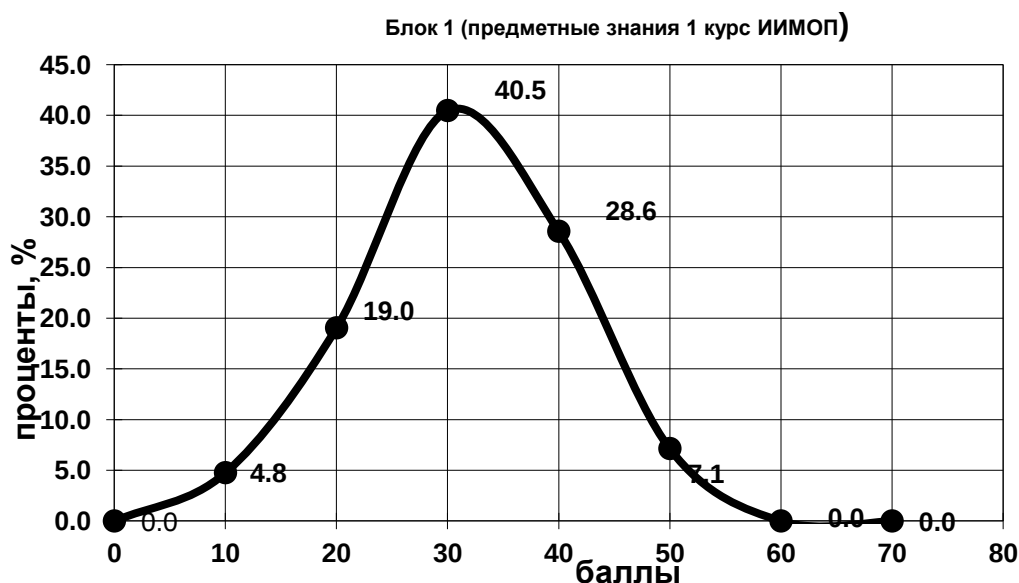


Рис. 4.51. Распределение базовых знаний студентов 1 курса ИИМОП.

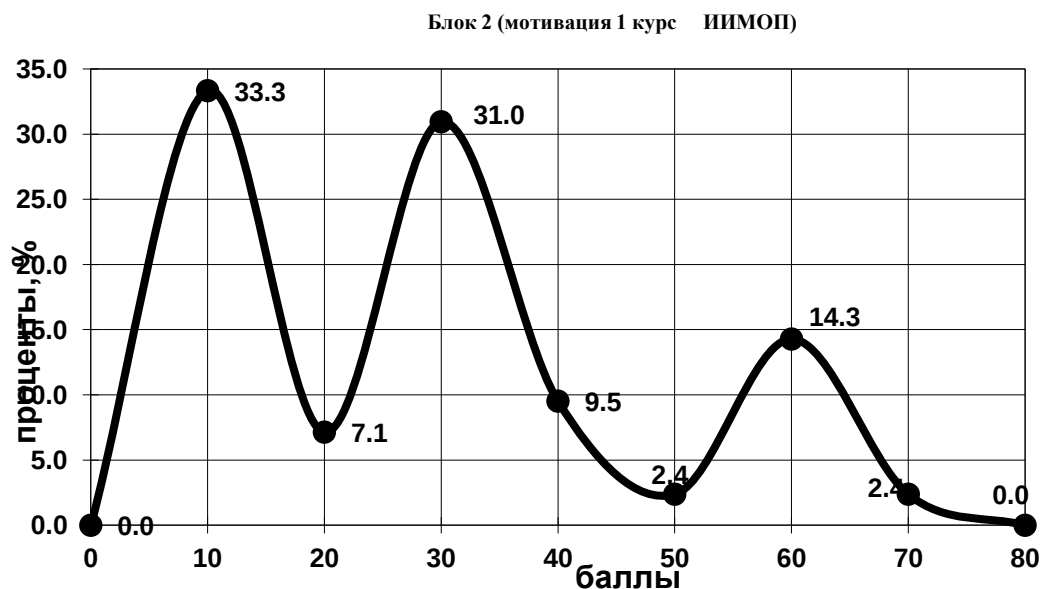


Рис. 4.52. Распределение мотивации студентов 1 курса ИИМОП.

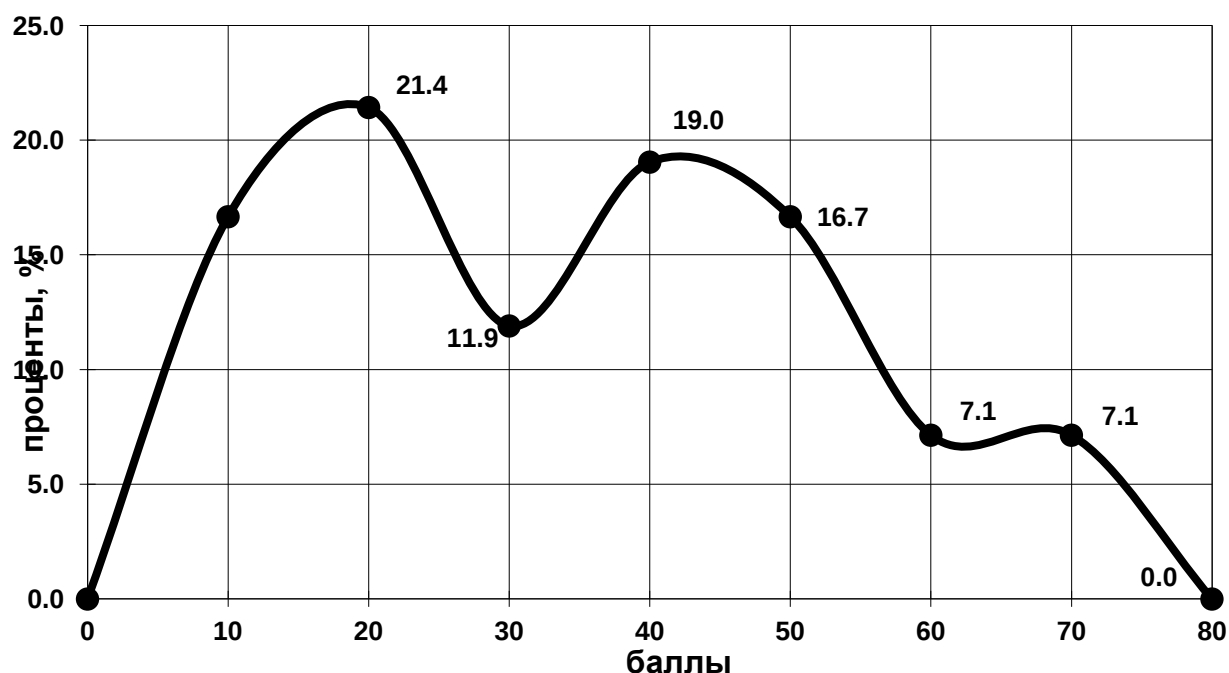


Рис. 4.53. Распределение умений самоменеджмента студентов 1 курса ИИМОП.

То есть распределение знаний студентов университета имеет немного лучше характеристики по сравнению с аналогичным распределением ИИМОП. А составляющие кривой распределения умений самоменеджмента наоборот имеют для ИИМОП лучшие математические ожидания (см. рис. 4.53 и 4.46; 4.47).

Анализ кривых распределений элементов компетенций при стартовом диагностировании (входном контроле) на рисунках 4.42.-4.53. позволяет сделать следующие выводы:

- уровень развития элементов компетенций студентов первого курса КНУ, обучающихся на бюджетной основе, выше по сравнению с таковым у студентов, обучающихся на контрактной основе;
- уровень знаний первокурсников выше уровня других элементов компетенций;
- студенты, обучающиеся как в бюджетных, так и в контрактных группах имеют разный уровень остаточных знаний, мотивации и менеджерских умений

и подразделяются на три подгруппы: со средним уровнем, выше среднего и ниже среднего уровня.

Для каждой из подгрупп в соответствии с уровнем развития компетенций должны быть определены: соответствующий уровень сложности заданий СРС, а также дозы и виды помощи со стороны преподавателей. Поэтому организация учебного процесса в этих условиях требует разработки соответствующего научно-методического, дидактического обеспечения учебного процесса каждым преподавателем по соответствующей дисциплине, определения четких критериев оценки компетенций, разработки соответствующих методик.

Низкий уровень у большинства первокурсников многих элементов компетенций, на наш взгляд, объясняется тем, что вузы начали переход на компетентностный подход в то время, когда средние школы все еще работали по Госстандарту Кыргызской Республики 2006 года, основанному на знаниевой парадигме, и в соответствии с этим принципы ОРТ нацелены, в основном, на проверку уровня знаний и некоторых элементов логического мышления. И это несмотря на то, что 21.12.2009 г. приказом МОиН КР был утвержден «Рамочный Национальный куррикулум среднего общего образования Кыргызской Республики», разработанный при финансовой и организационной поддержке фонда «Сорос–Кыргызстан», который приоритетами школьного образования признавал ключевые компетенции учеников.

Выше перечисленные результаты стартового диагностирования в рамках 3-го этапа реализации модели ИСОК ВО были занесены в *таблицу 4.18*. для соотнесения их с требованиями подкритерия 5а модели ИСОК ВО и для последующего заполнения сводной *таблицы 4.19*. с результатами оценки качества образования университета в целом и ИИМОП.

С целью сбора информации в рамках первого этапа реализации модели ИСОК ВО нами были также статистически обработаны данные из ведомостей с результатами оценки знаний студентов 1 курса при текущем и рубежном контроле (модулям), письменным экзаменам и итоговом контроле по семестрам и за учебный год в целом.

При переходе на ГОС ВПО КР 3-го поколения и кредитную систему обучения с компетентностным подходом в КНУ им. Ж.Баласагына с 2012 года согласно «Регламенту обучения в КНУ» все виды работ студентов оценивались по двадцати балльной шкале, а затем выводилась средняя оценка. В связи с этим при статистической обработке данных интервал выборки был определен в 5 баллов, в связи с чем, количество фиксированных точек на графиках уменьшилось по сравнению с графиками, построенными на основе 80-ти балльной шкалы оценок с интервалом выборки в 10 баллов. Кроме этого на вид кривых распределения знаний при текущем, рубежном и итоговом контроле влиял фактор неготовности многих преподавателей быстро адаптироваться к новым принципам письменного анонимного контроля и установить единые критерии оценок при проверке письменных работ.

И если кривые *на рисунках 4.54, 4.55 и 4.59.* с результатами текущего контроля по модулям и общей итоговой оценкой за семестр хотя бы частично стремятся к Гауссовскому (нормальному) закону, то графики соответствующих результатов письменных работ (*рис. 4.56.-4.58.*) довольно далеки от графического изображения этого фундаментального закона, и по характеру ближе к закону линейной зависимости. Получается чем выше оценочный балл, тем большее количество студентов его получают. И это несмотря на то, что результаты письменных работ и итогового контроля – это случайные величины, зависящие от множества объективных и субъективных факторов и должны при соблюдении общих правил подчиняться Гауссовскому нормальному закону. На этих примерах ещё раз можно убедиться, что по форме кривых распределения случайных величин, можно не только определять уровень развития элементов компетенций студентов и научно обосновывать деление их на подгруппы с разным уровнем развития, но и устанавливать уровень подготовленности преподавателей к адаптации к инновационной образовательной деятельности, вызванной, к примеру, реализацией двухуровневой подготовки кадров по кредитной системе с компетентностным подходом.

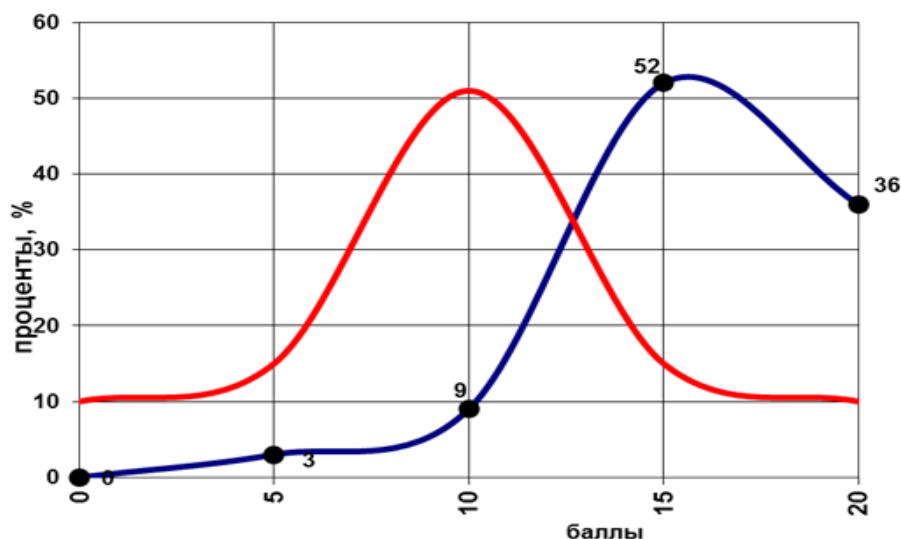


Рис. 4.54. Распределение результатов текущего и рубежного контроля студентов 1 курса, обучающихся на бюджетной основе в КНУ (кривая с фиксированными точками), и теоретически рассчитанная кривая.

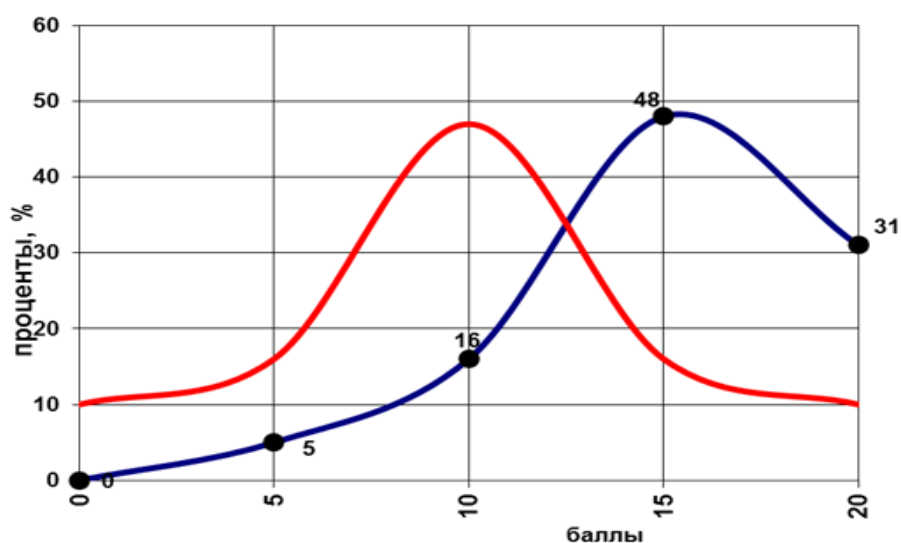


Рис. 4.55. Распределение результатов текущего и рубежного контроля студентов 1 курса, обучающихся на контрактной основе в КНУ (кривая с фиксированными точками), и теоретически рассчитанная кривая.

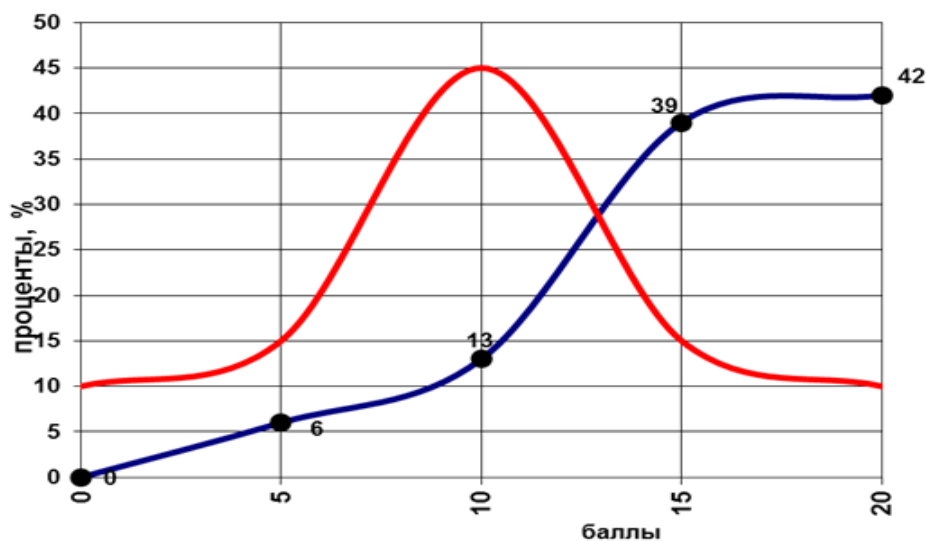


Рис. 4.56. Распределение результатов письменной работы на экзамене за зимнюю сессию студентов 1 курса, обучающихся на бюджете в КНУ (кривая с фиксированными точками), и теоретически рассчитанная кривая.

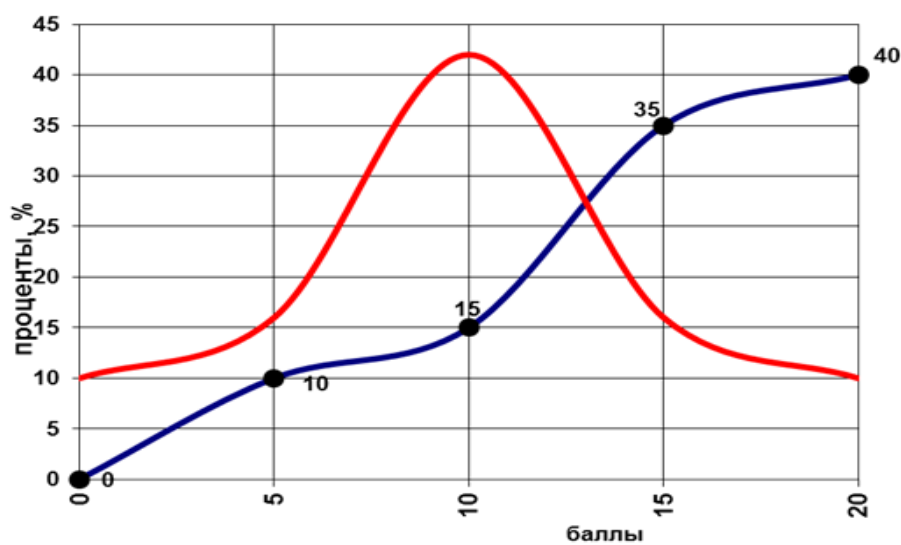


Рис. 4.57. Распределение результатов письменной работы на экзамене за зимнюю сессию студентов 1 курса, обучающихся на контракте в КНУ (кривая с фиксированными точками), и теоретически рассчитанная кривая.

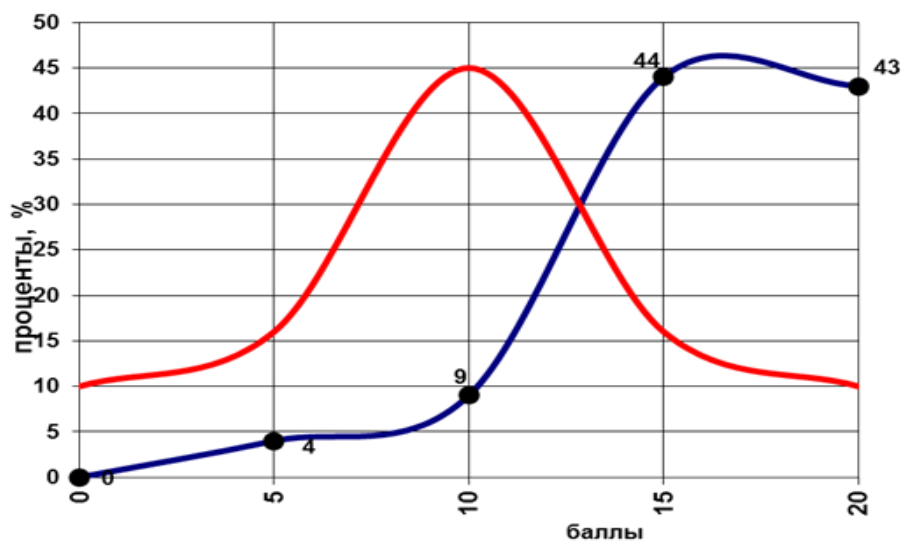


Рис. 4.58. Распределение результатов итогового контроля за зимнюю сессию студентов 1 курса, обучающихся на бюджетной основе в КНУ (кривая с фиксированными точками), и теоретически рассчитанная кривая.

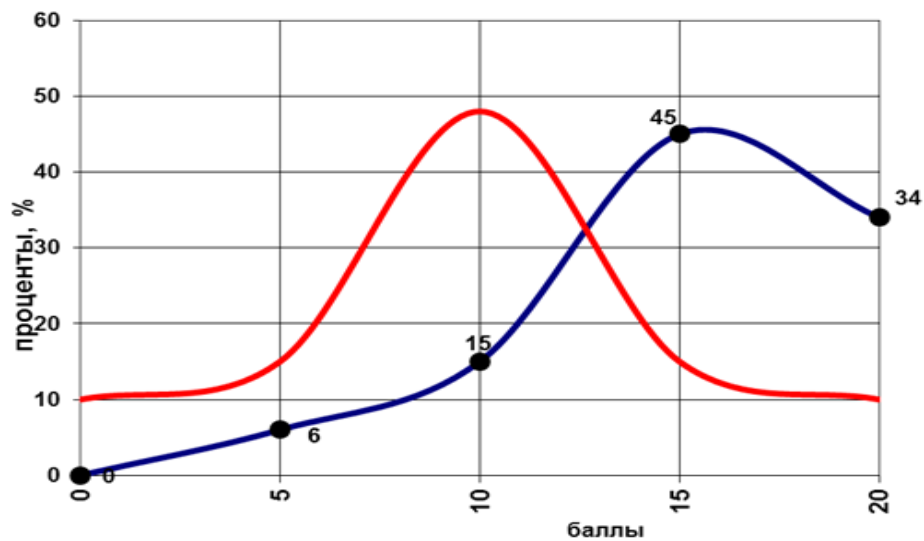


Рис. 4.59. Распределение результатов итогового контроля за зимнюю сессию студентов 1 курса, обучающихся на контрактной основе в КНУ (кривая с фиксированными точками), и теоретически рассчитанная кривая.

Совершенно другая картина вырисовывается при сравнении результатов по всем видам контроля в ИИМОП. Так, результаты студентов ИИМОП по ОРТ и входному (стартовому) контролю (рис. 4.50.-4.53.) практически ничем не отличаются от аналогичных результатов студентов, поступивших в другие структурные подразделения КНУ для обучения на контрактной основе (рис. 4.43.; 4.45.; 4.47.). Однако кривая, построенная по результатам письменных экзаменов, почти полностью совпадает с кривой нормального Гауссовского закона, математическое ожидание которой равно 12,5 баллам (рис. 4.60.).

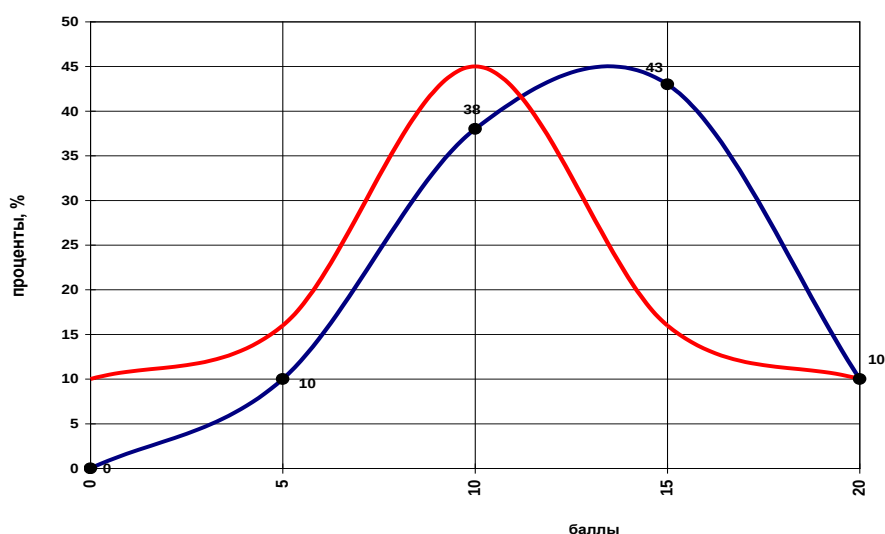


Рис. 4.60. Распределение результатов письменного экзамена в зимнюю экзаменационную сессию студентов 1 курса ИИМОП (кривая с фиксированными точками) и теоретически рассчитанная кривая.

Это, прежде всего, говорит о наличии четких критериев оценки, об объективности оценивания знаний студентов, а также об ответственности наблюдателей, отвечающих за порядок проведения письменного экзамена и вовремя пресекающих списывание и подсказки.

Преимуществом обучения во втором семестре было то, что преподаватели имели обработанные данные стартового (входного) и итогового контроля за первый семестр, что создавало условия для обоснованной реализации в учебном процессе дидактического принципа преемственности.

Знание уровня мотивации учения в вузе, уровня сформированности умений самоуправления при учебной деятельности и результатов итогового контроля студентов за первый семестр, способствовало лучшей организации СРС, реализации дифференцированного подхода к каждой из подгрупп студентов, определению доз и видов помощи со стороны преподавателей. С учётом этого преподаватели организовывали свою деятельность, разрабатывали индивидуальные задания и графики проведения и проверки СРС.

Специально разработанная учебно-методическая документация, в том числе несущая информацию об исходном состоянии качества образования в КНУ на начало учебного года (*табл. 4.19.*), семинары и тренинги, проведённые сотрудниками отдела по реализации кредитной системы в КНУ, пристальное внимание к организации учебного процесса на первом курсе бакалавриата со стороны руководства университета, а также опыт работы в новых условиях, нацеливающих на выполнение требований критериев ИСОК ВО, не могли не сказаться на результатах обучения к концу учебного года.

Чтобы в этом убедиться и проверить выполнение требований пятого критерия ИСОК ВО (независимого мониторинга компетентности обучающихся), нами совместно с сотрудниками отдела по реализации кредитной системы образования в КНУ было проведено выходное комплексное диагностирование студентов (выходной контроль) всего университета по описанной выше методике. Ниже приведены результаты этого диагностирования в сравнении с результатами входного контроля (диагностирования), средним баллом в аттестате, результатами ОРТ и итогового контроля за учебный год в виде таблиц и гистограмм.

Таблица 4.17. – Фрагмент сводной ведомости мониторинга достижений студентов 1 курса набора 2012 года

ФИО	Результаты ОРТ (максимум 240 баллов)	Средний балл в аттестате	Средний балл ит- огового контроля (максимум 20 баллов)	Входной (стартовый) контроль/ выходной контроль								Факультет, Институт	Направление
				Знания (максимум 80 баллов)	Мотивация (максимум 80 баллов)	Умения саоменед- жмента (80 баллов)	Профессиональная предрасположенность (максимум 24 балла)						
							Человек- техника	Человек-знак	Человек- человек	Человек- природа	Человек- худ.образ		
Алтынбек.к. Тахмина	185	5	17,8	32	28/16	34/36	3/2	3/7	13/14	4/10	9/9	ИЦППК	Филологическое
Нурбекова Санира	181	5	18.87	56	52/40	64/76	8/8	4/5	14/13	3/4	13/12	ИЦППК	Филологическое
Мусагулова Мээрим	125	4,47	14,79	40	24/44	48/52	2/2	9/4	7/8	1/2	10/9	ИЦППК	Филологическое
Жапарова Мээрим	105	5	15.38	28	36/28	38/52	8/10	9/9	16/16	1/13	2/2	ИЦППК	Филологическое
Тюреканов Бакай	139	4,7	18,7	44	44/28	72/76	32	4/1	12/12	4\0	2/0	ИУБ	Коммерция
Асаналиева К.	149	4	16,6	46	20/0	52/60	3/1	6/2	12/12	0/ 0	14/3	ИУБ	Маркетинг
Босенко В.	158	5	19,1	44	36/28	56/56	0/0	3/3	1/3	7/8	3/3	ИУБ	Менеджмент
Кадырбаева Мээрим	168	4,5	14,6	28	8/24	60/68	4/5	7/7	5/11	6/1	2/10	ИУБ	Управление Качеством
Исакова Гулназ	140	4,3	15,46	20	4/16	14/28	1/8	4/7	6/10	6/2	5/6	ИУБ	Управление персоналом

Так, в *таблице 4.17.* приведен фрагмент сводной ведомости мониторинга достижений студентов 1 курса набора 2012 года, включающей не только результаты диагностирования, но и документированные данные из приказов о зачислении студентов, из аттестатов зрелости, из ведомостей итогового контроля по семестрам. Данные таких таблиц, которые заполняются для всех студентов по всем курсам обучения, позволяют анализировать результаты комплексного диагностирования в рамках 3-го этапа реализации модели ИСОК ВО и проводить сопоставительный анализ этих результатов и документированных данных в рамках 6-го этапа.

Например, из *таблицы 4.17.* видно, что Алтынбек кызы Тахмина по результатам ОРТ набрала 185 баллов, средний балл аттестата 5, а на стартовом диагностировании (контроле) за знания набрала 32 балла, то есть меньше половины из возможных 80 баллов, что можно объяснить низким уровнем умений самоменеджмента и мотивации учения соответственно (34 балла из 80) и (28 баллов из 80), но на итоговом контроле она подтвердила отличную оценку в аттестате и высокий балл на ОРТ, набрав 17,8 балла из 20 возможных.

Нурбекова Санира по результатам ОРТ имела 181 балл, средний балл аттестата 5, на стартовом контроле - 56 баллов, но она имеет хороший уровень мотивации учения и умений самоменеджмента, оценённых в 52 и 64 балла соответственно.

Из анализа этой таблицы следует зависимость уровня знаний от уровня умений самоменеджмента учебной деятельности, что обосновано в работах многих учёных [46; 87; 182 и др.]. Кроме того, из таблицы видно, что среди студентов с низким уровнем комплекса умений самоменеджмента, чаще прослеживается понижение уровня мотивации в конце первого курса, что может быть объяснено тем, что студент не получил ожидаемых образовательных услуг, на которые рассчитывал при своём уровне развития элементов компетенций, преподаватели не заинтересовали его, не помогли адаптироваться к требованиям высшей школы и можно предположить, что многие из них также будут искать другой вуз для обучения.

Из анализа данных *таблицы 4.17.* можно также сделать вывод, что результаты ОРТ в большинстве своем коррелируют со средним баллом в аттестате, хотя имеются случаи отступления от этой закономерности. Например, Жапарова Мээрим, на ОРТ набрала всего 105 баллов, хотя средний балл в аттестате равнялся 5, или Исакова Гулназ на ОРТ получила 140 баллов, хотя средний балл в аттестате составил 4,3, на стартовом контроле уровень знаний оценен в 20 баллов (60 баллов по 240-балльной шкале) уровень умений самоменеджмента – 4 балла.

Особого внимания заслуживают студенты, набравшие баллы выше среднего при ОРТ и стартовом диагностировании, но не имеющие ярко выраженной предрасположенности ни к одному из типу профессий. Среди таких студентов: Босенко В., Кадырбаева М., Мусагулова М. По результатам ОРТ у них 158, 168, 125 баллов, по уровню умений самоменеджмента при стартовом контроле – 56, 60, 48 баллов соответственно. Если с такими студентами не проводить соответствующей работы по профессиональной направленности, они вероятнее всего переведутся в другой вуз.

Анализ данных аналогичных таблиц позволит руководителям прогнозировать процентное соотношение кандидатов на переводы, на повторное обучение, а также определять качество работы кураторов по адаптации первокурсников к условиям вуза, определять качество работы преподавателей по формированию у студентов умений самоменеджмента, по развитию мотивации и других элементов компетенций.

Данные сводных таблиц, аналогичных *таблице 4.17.*, обработанные с использованием методов математической статистики с интервалом выборки в 10 баллов представлены ниже в виде гистограмм.

Так, из гистограммы с результатами входного и выходного диагностирования (комплексного контроля) *на рисунке 4.61.* видно, что за учебный год подгруппа студентов с первоначальным уровнем умений самоменеджмента выше среднего (с баллами 51-80) увеличилась в 2,9 раза, а

подгруппы со средним (с баллами 31-50) и ниже среднего уровнем (с баллами 0-30) уменьшились соответственно в 2,1 и в 2,4 раза.

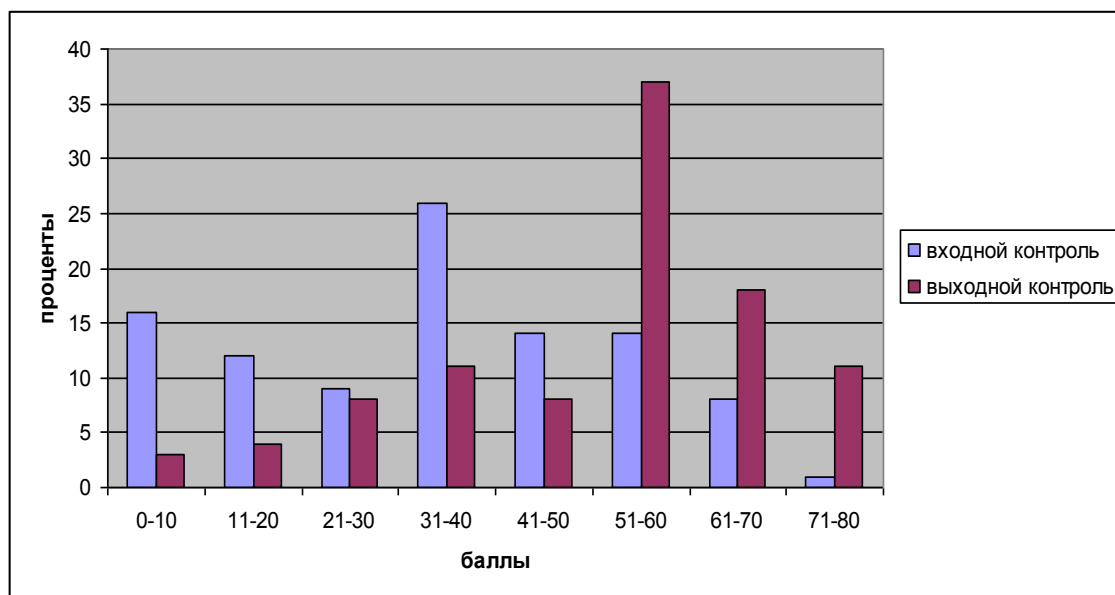


Рис. 4.61. Распределение умений самоменеджмента студентов 1 курса КНУ по результатам входного и выходного диагностирования (контроля) (набор 2012 года).

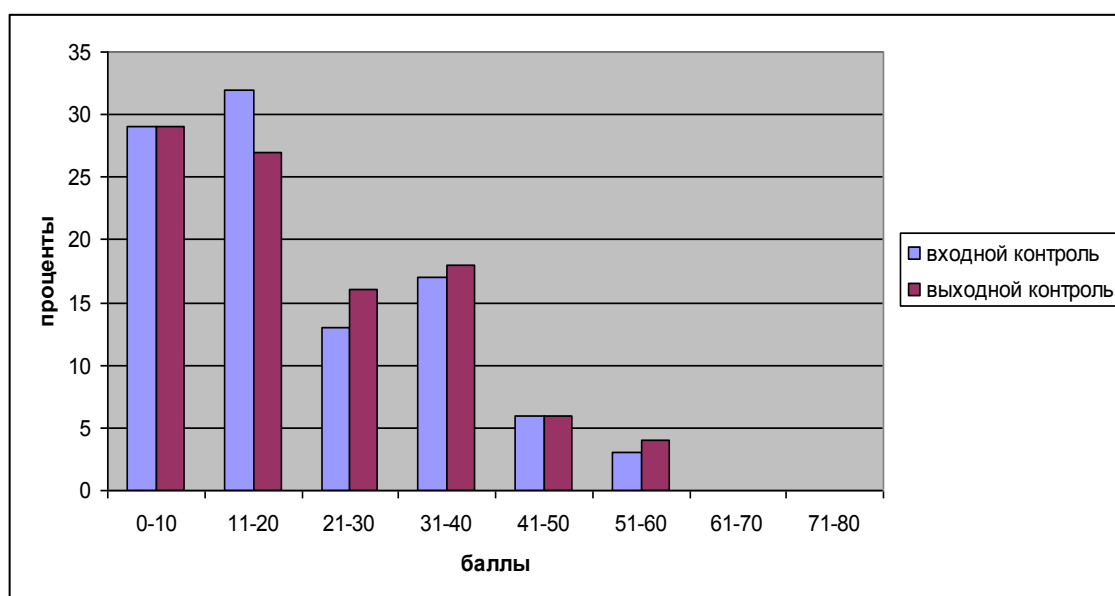


Рис. 4.62. Распределение мотивации учения студентов 1 курса КНУ по результатам входного и выходного диагностирования (контроля) (набор 2012 года).

Если учесть, что познавательные и коммуникативные элементы компетенций являются ключевыми для всех образовательных направлений

подготовки кадров, то по полученным результатам уже можно утверждать, что разработанная нами модель ИСОК ВО эффективна.

Как уже отмечалось, успех в любой деятельности, в том числе и учебной на 30% зависит от уровня мотивации. Из гистограммы (рис. 4.62.) следует, что в целом уровень мотивации у студентов университета за учебный год повысился незначительно. Но в отдельных структурных подразделениях, например, на факультете информационных и коммуникационных технологий, где особенно активно проводилась целенаправленная работа по развитию интереса к профессиональному обучению, к самой профессии, подгруппа со средним уровнем мотивации увеличилась почти в два раза, а подгруппа с уровнем выше среднего увеличилась в три раза (рис. 4.63.).

К сожалению, на основе результатов входного и выходного контроля разных структурных подразделений КНУ можно утверждать, что работа по развитию мотивационной сферы студентов так эффективно осуществлялась только на одном факультете (рис. 4.63.), не считая факультетов ИИМОП, где в этом направлении работает весь институт.

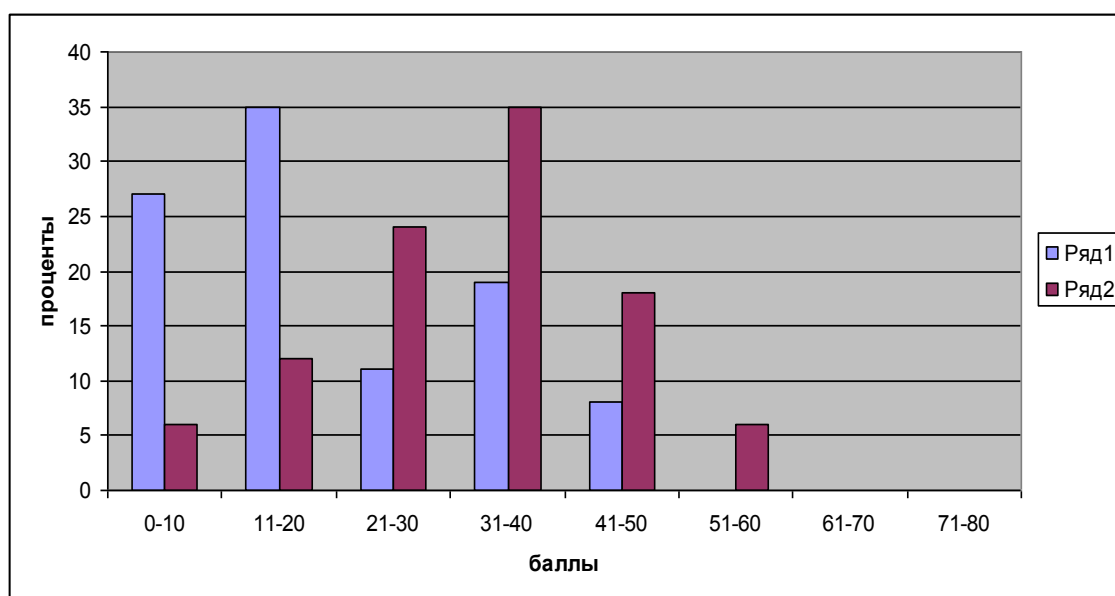


Рис. 4.63. Распределение мотивации учения студентов 1 курса ФИИКТ по результатам диагностирования: входного – ряд 1, выходного – ряд 2.

Результаты итогового контроля также свидетельствуют об эффективности реализуемой в КНУ модели ИСОК ВО с её жесткими критериями, требующими

внедрения интеграционных элементов мирового образовательного пространства, в том числе кредитной системы с компетентностным подходом.

Из сравнительного анализа кривых распределения студентов по результатам итогового контроля в зимнюю и летнюю экзаменационные сессии следует, что в летнюю экзаменационную сессию кривая распределения знаний студентов значительно приблизилась к нормальной Гауссовской кривой (рис. 4.64.). Это говорит о том, что оценивание достижений студентов осуществлялось во втором семестре 2012-2013 учебного года более объективно, чему способствовала, на наш взгляд, замена письменной работы по третьему модулю на более объективную форму контроля – тестирование.

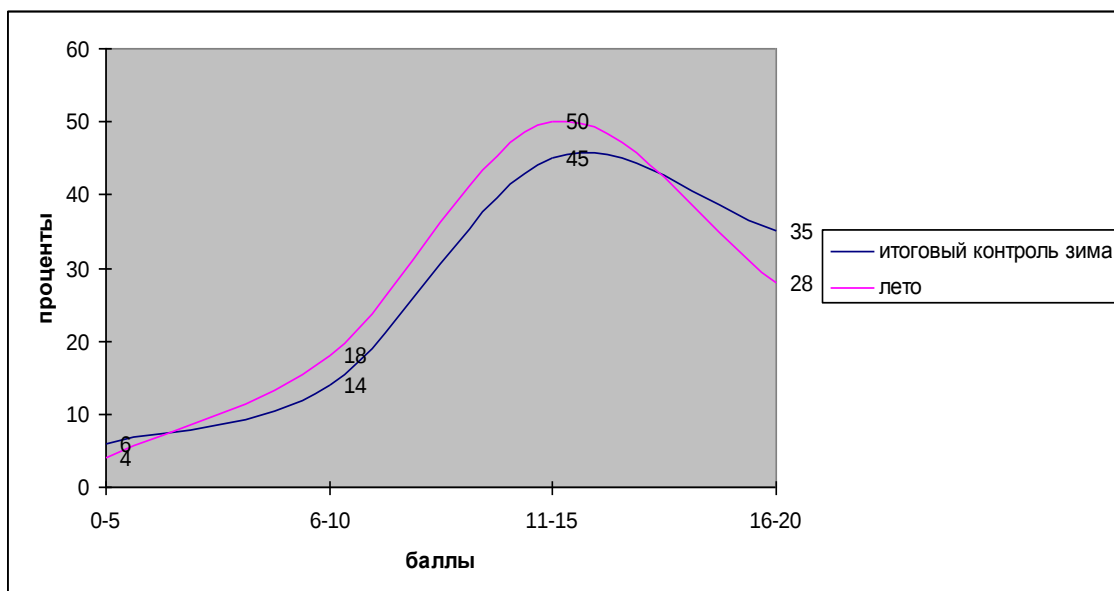


Рис. 4.64. Распределение результатов итогового контроля студентов 1 курса КНУ в зимнюю и летнюю экзаменационную сессию.

Относительное уменьшение отличных оценок на итоговом контроле можно объяснить тем, что во втором семестре осуществлялось оценивание не только знаний, как в первом семестре, но ещё и умений применять их в нестандартных ситуациях. Но здесь стоит отметить, что ещё не все преподаватели подобрали соответствующие методы обучения и контроля, развивающие комплекс указанных умений, а стало быть, и не уделяют должного внимания их формированию.

Кроме того, сравнительный анализ результатов тестирования на итоговом контроле показал, что более объективные оценки были получены при компьютерном тестировании. Во многих группах средний групповой балл по третьему модулю при компьютерном тестировании уменьшился в два раза, что говорит о том, что не все преподаватели психологически готовы к реализации прогрессивной кредитной системы обучения с объективным контролем качества образования, основанном на использовании компьютерной техники.

Но даже при всём при этом имеются факты, свидетельствующие о позитивном влиянии модели ИСОК ВО на учебные достижения студентов. Среди них результаты сравнительного анализа абсолютной успеваемости студентов 1-5-х курсов в зимнюю экзаменационную сессию 2011-2012 учебного года, 2-5-х курсов в 2012-2013 учебном году и студентов 1 курса в 2012-2013 учебном году (рис. 4.65. и 4.66.). На рисунках видно, что абсолютная успеваемость на 1 курсе в зимнюю экзаменационную сессию 2012-2013 учебного года в институтах КНУ выше по сравнению с успеваемостью в 2011-2012 учебном году на 12% (рис. 4.66.). На факультетах аналогичное превышение составило 4% (рис. 4.65.).

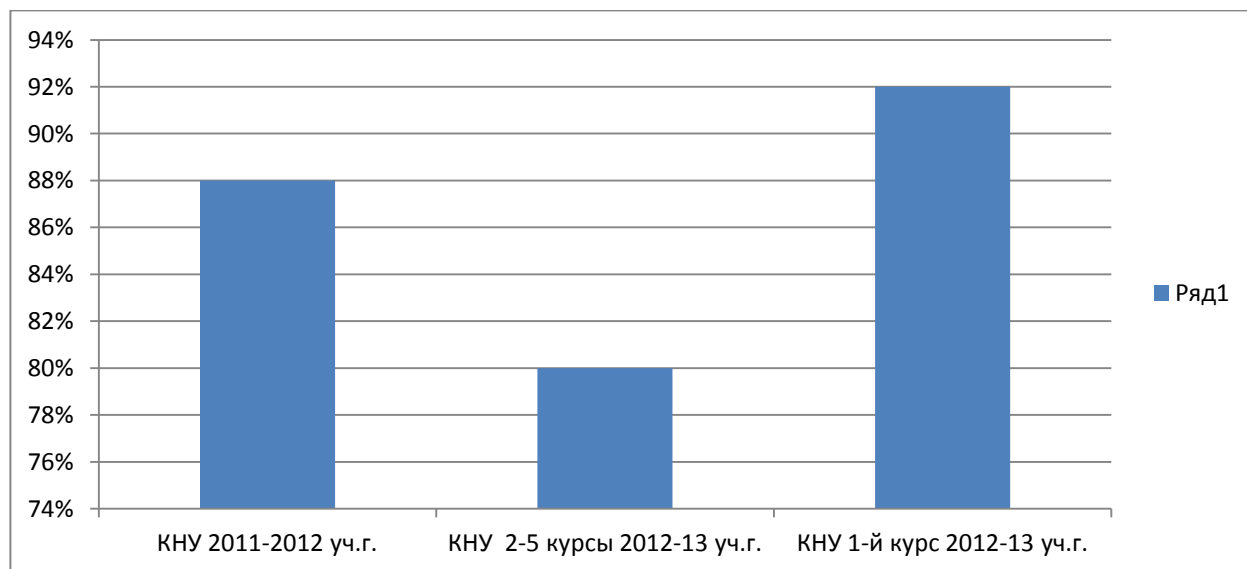


Рис. 4.65. Абсолютная успеваемость студентов на традиционных факультетах КНУ по результатам зимней экзаменационной сессии.

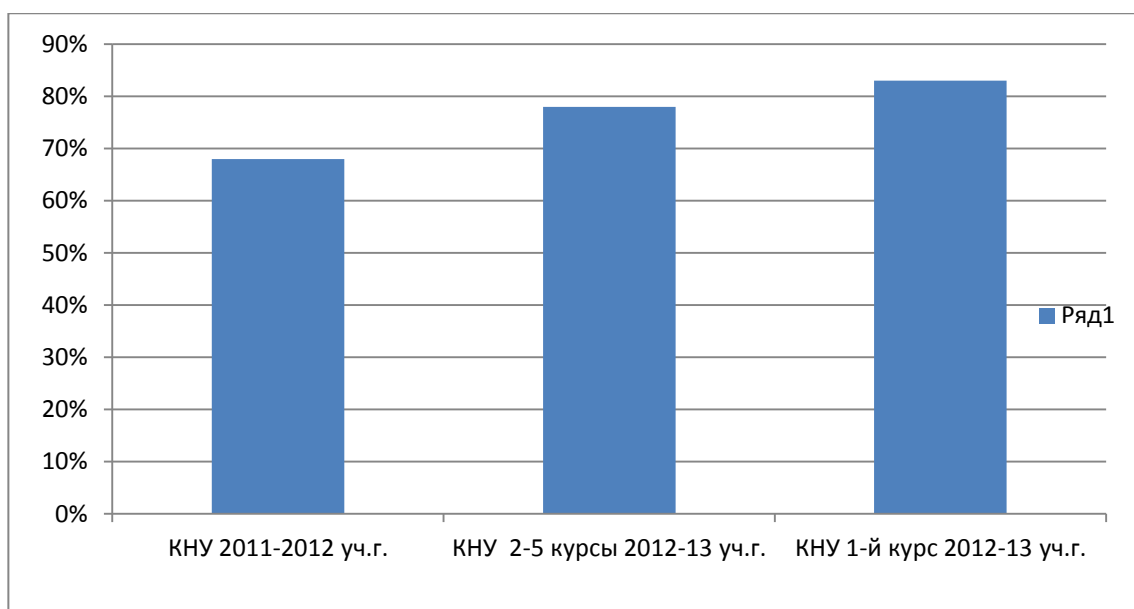


Рис. 4.66. Абсолютная успеваемость студентов в институтах КНУ по результатам зимней экзаменационной сессии.

Кроме того, в 2012-2013 учебном году успеваемость первокурсников на факультетах превысила успеваемость студентов 2-5-х курсов на 12%. И это притом, что в структурных подразделениях КНУ и раньше на всех курсах в учебном процессе использовалась этапно-модульная технология обучения с рейтинговой оценкой знаний студентов, многие преподаватели применяли в своей деятельности интерактивные методы. Однако в учебном процессе не была реализована модель ИСОК ВО, четвертый критерий которой требует более активно внедрять интеграционные процессы мирового образовательного пространства.

В рамках третьего и четвертого этапов реализации модели ИСОК ВО обработанные результаты входного и выходного диагностирования, в том числе представленные в виде таблиц, графиков на рисунках 4.42.-4.53. и 4.61.-4.63., были нами соотнесены с весовыми коэффициентами подкритериев и уровней совершенства пятого критерия ИСОК ВО и занесены в таблицу 4.18.

Из этой таблицы следует, что, несмотря на худшие результаты входного диагностирования в ИИМОП, при выходном диагностировании результаты ИИМОП оказались лучше результатов университета в целом.

Таблица 4.18. – Соотнесение результатов комплексного диагностирования в КНУ с требованиями подкритериев пятого критерия модели ИСОК ВО при контрольном эксперименте в начале и в конце 2012-2013 учебного года

Вузы, институты	Курс	Подкритерии	Результаты диагностирования: количество студентов в процентном соотношении (%), имеющих уровень по элементам компетентности не ниже среднего в числителе, в знаменателе – требования подкритериев в %				Количество баллов, полученных факультетом при соотнесении результатов диагностирования с требованиями подкритерия 5а по уровням совершенства:			
			Знания	Мотивация обучения	Умения самоуправления	Профессиональная predisposition	1-й уровень (знания)	2-й уровень (мотивация)	3-й уровень (умения самоуправления)	4-й уровень проф. predisposition
КНУ без	Входной контроль (комплексное диагностирование)									
	a	72/70	27/10	63/20	24/25	10	10	10	0	
	Выходной контроль (комплексное диагностирование)									
	a	81/70	31/10	78/20	26/25	10	10	10	10	
ИИМОП	Входной контроль (комплексное диагностирование)									
	a	57,3/70	45/10	52,5/20	21,4/25	0	10	10	0	
	Выходной контроль (комплексное диагностирование)									
	a	82/70	49/10	79/20	26/25	10	10	10	10	

В соответствии с пятым этапом соотнесенные результаты диагностирования из таблицы 4.18., а также данные из собранных документированных материалов были занесены в сводные таблицы, аналогичные таблице 4.7., по уровням совершенства и подкритериям модели ИСОК ВО. Но в диссертационной работе данные этих таблиц на начало и на конец учебного года приводятся в свёрнутом по каждому критерию виде (см. табл. 4.19.).

Таблица 4.19. – Результаты оценки качества образования в КНУ и ИИМОП в баллах по 8 критериям модели ИСОК ВО при контрольном эксперименте в свёрнутом виде

№	Критерии	Вес критерия в баллах	Оценка в баллах			
			КНУ в начале 2012-13 учебного года	КНУ в конце 2012-13 учебного года	ИИМОП в начале 2012-13 учебного года	ИИМОП в конце 2012-13 учебного года
1.	Взаимодействие со школами, лицами и абитуриентами	50	11	12,5	17,5	17,5
2.	Образовательные процессы вуза	150	64,6	68,6	64,5	76
3.	Контроль и оценка качества образовательного процесса	100	46	54	48	69
4.	Процесс обучения на основе интеграции элементов мирового образовательного пространства	200	89,6	108,6	200	200
5.	Независимый мониторинг элементов компетенций и компетентностей обучаемых	200	84	94	200	200
6.	Маркетинговые исследования	150	34	41	82,5	90
7.	Договорные связи с зарубежными вузами, фондами и другими организациями	100	4	18	52	64
8.	Взаимодействие с работодателями	50	10	20	25	30
	ИТОГО:	1000	343,2	416,7	689,5	746,5

В соответствии с шестым этапом реализации модели ИСОК ВО нами был проведен сопоставительный анализ результатов комплексного диагностирования и данных документированных материалов, включающих в том числе данные из справки по самооценке структурных подразделений и университета в целом, проведенной перед переходом на двухуровневую подготовку кадров. Из этих материалов следовало, что факультеты обновляют содержание и технологии образовательной деятельности в соответствии переходом на кредитную систему с компетентностным подходом; налаживают взаимоотношения с работодателями через совместную разработку ГОС ВПО КР 3-го поколения; стремятся улучшить взаимодействие со школами, лицеями, гимназиями и совершенствовать профориентационную работу, в том числе через профконсультирование, и др., что позволило постепенно повышать качество образования в целом, увеличивая с течением времени количество выполненных требований уровней совершенства и подкритериев модели ИСОК ВО.

Сопоставительный анализ данных входного диагностирования в КНУ (табл. 4.18.) и зимней экзаменационной сессии (рис.4.64.) показал, что разница в данных составляет 8% , так как при диагностировании уровень знаний составил 72%, а на итоговом контроле успеваемость оказалась равной 80%. В конце учебного года эта разница уменьшилась до 3%, так как процентное соотношение студентов с достаточным уровнем знаний при выходном диагностировании оказалось равным 81%, а успеваемость в летнюю сессию – 78%. Из указанных показателей следует, что результаты коррелируют лучше в конце учебного года при выходном диагностировании, из чего следует, что во время летней экзаменационной сессии знания студентов оценивались с большей объективностью, на что указывалось и выше.

Из сравнительного анализа данных сводной таблицы 4.19. по горизонтали следует позитивная динамика оценки качества образования и в КНУ им. Ж.Баласагына и в отдельно взятом ИИМОП, как по отдельным критериям, так и в целом по 8 критериям. Так, за учебный год общая оценка

качества образования в соответствии с требованиями критериев модели ИСОК ВО в КНУ повысилась на 73,5 балла, а ИИМОП – на 57 баллов. Но в итоговых оценках качества КНУ и ИИМОП видно различие в 329,8 балла, что можно объяснить тем, что ИИМОП в отличие от других структурных подразделений КНУ постепенно интегрирует элементы мирового образовательного пространства более 15 лет, в том числе около 3 лет модель ИСОК ВО.

Анализ данных из *таблицы 4.19.*, относящихся к КНУ по вертикали, позволяет констатировать, что требования критериев модели ИСОК ВО университетом выполнены в целом только на 41,67%. Самые большие недочёты в деятельности КНУ по повышению качества образования по первому, второму, пятому – восьмому критериям. Для выполнения требований этих критериев хотя бы на 50% коллективу университета ещё много надо приложить усилий. Особенно это касается пятого критерия, так как студенты старших курсов многих структурных подразделений не участвовали в эксперименте и комплексном диагностировании и при заполнении *таблицы 4.19.* в развернутом виде по первому уровню совершенства (уровню знаний) подкритериев 5б, 5в, 5г, 5д проставлялись баллы независимого среза знаний, проведенного аттестационной комиссией МОиН КР во время аттестации, а по второму, третьему и четвертому уровням совершенства этих подкритериев были проставлены нулевые оценки.

Таким образом, на основании результатов контрольного эксперимента можно сделать вывод о позитивном влиянии реализации модели ИСОК ВО, как на образовательные достижения ИИМОП с его пятью факультетами, КНУ им.Ж.Баласагына с его другими структурными подразделениями, так и на уровень сформированности компетентности студентов, в том числе при переходе вузов страны на двухуровневую подготовку кадров с высшим образованием и на кредитную систему с компетентностным подходом.

Проведенные эксперименты также доказали, что модель ИСОК ВО позволяет не только оценивать, но и своевременно выявлять слабые стороны деятельности вуза с целью дальнейшего ее совершенствования и обоснованного

принятия решений по обеспечению качества образования в учебном заведении, т.е. создает предпосылку для управления качеством образования, для создания условий гарантии качества. Кроме того использование информации, полученной с помощью пятого критерия модели ИСОК ВО, даёт возможность определять траекторию саморазвития и профессионального самоопределения каждому студенту, а также выявлять факты необъективно выставленных преподавателями оценок. Она способствует организации деятельности структурных подразделений вуза на принципах состязательности, так как позволяет ранжировать кафедры, факультеты и институты по уровню качества подготовки кадров.

ВЫВОДЫ ПО ЧЕТВЁРТОЙ ГЛАВЕ

1. В ходе организации экспериментальной работы по проверке эффективности реализации модели ИСОК ВО в институтах, факультетах и кафедрах КНУ им. Ж.Баласагына установлено, что задачи оценки качества образования в структурных подразделениях и в вузе в целом, поставленные нами перед началом эксперимента, выполнены.

2. Констатирующий эксперимент, осуществлённый с использованием модели ИСОК ВО, позволил установить, что исходный уровень качества образования в экспериментальных факультетах неодинаков и во многом зависит от степени интеграции факультета в мировое образовательное пространство.

3. Результаты формирующего и контрольного экспериментов показали:

– позитивное влияние модели ИСОК ВО на развитие элементов компетенций студентов и на качество образовательной деятельности структурных подразделений и университета в целом, в том числе в условиях реализации двух уровневой структуры подготовки кадров и кредитной системы с компетентностным подходом, что подтверждается динамикой уровня компетентности студентов и значительным повышением оценки качества образования в экспериментальных структурных подразделениях по критериям ИСОК ВО;

– недостаточный исходный уровень элементов компетенций большинства первокурсников КНУ 2012 года набора для эффективного обучения в вузе при реализации кредитной системы с компетентностным подходом, о чём свидетельствуют результаты стартового диагностирования;

– прямую зависимость оценки качества образования по критериям модели ИСОК ВО от количества элементов мирового образовательного пространства, интегрируемых структурным подразделением вуза, и от полноты выполнения требований этих критериев;

– возможность управления (менеджмента) качеством образования структурного подразделения вуза на основании реальной своевременной информации о состоянии профессиональной подготовки кадров, сопоставимой с требованиями мирового образовательного пространства, предоставляемой инструментарием модели ИСОК ВО;

– возможность выявления фактов необъективно выставленных преподавателями оценок студентам на основании сравнения результатов независимого комплексного диагностирования и экзаменационной сессии;

– возможность определения траектории саморазвития и профессионального самоопределения каждому студенту, на основании использования информации, предоставленной инструментарием модели ИСОК ВО.

ОБЩЕЕ ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Исследование, направленное на научно-теоретическое обоснование и практическую реализацию модели институциональной системы оценки качества высшего образования как основного механизма повышения качества подготовки специалистов в условиях интеграции вузов Кыргызской Республики в мировое образовательное пространство, позволяет сделать следующие выводы:

1. Из историко-культурного анализа возникновения и развития высшего образования в Кыргызской Республике следует, что система высшего образования в нашей стране в целом продолжает эволюционировать и функционирует в контексте университетизации и интеграции в мировое образовательное пространство. Интеграционные процессы выступают важным фактором развития университетского образования, связанным с развитием суверенного государства и влечением времени, что приводит к структурным и содержательным изменениям, требующим разработки адекватных нормативно-правовых актов и методологического обеспечения, а также единого подхода в вузах страны к интеграции, в целом, и к системе оценки качества образования, в частности. Данная проблема еще больше актуализировалась, начиная с 2012 года в связи с реализацией обязательств в рамках Болонского процесса.

2. В сложившихся условиях появилась необходимость более глубокого научного осмысления основных теоретических положений, раскрывающих сущность и механизмы интеграции вузов в мировое образовательное пространство, а также определения основных структурных элементов современного мирового образовательного пространства для их реализации в образовательном процессе.

По своей сущности интеграция высшего образования представляет собой всемерное сближение национальных образовательных систем, их взаимодополняемость, превращение высшего образования в мировую социальную систему, в мировую систему глобализации. В рамках этой концепции на первый план выдвигается ценностный аспект, придающий

образованию интердисциплинарность, целостность, открытость и системность. Достижение этого обеспечивают механизмы: координирование, комбинирование, цементация, переплетение, комплексообразование, стержнезация, каждый из которых позволяет осуществлять интеграцию на определенном уровне.

К основным приоритетам и структурным элементам мирового образовательного пространства относятся: Европейская система перезачётов и аккумуляирования кредитов (ECTS), модульно-рейтинговые технологии определения уровня и качества образования, приоритет компетентностной модели образования выпускников, а также независимый бесконтактный (анонимный) письменный контроль, открытые, прозрачные системы оценки качества образования.

3. Анализ психолого-педагогической и методологической литературы по теме диссертационного исследования даёт основание утверждать, что при интеграции вузов в мировое образовательное пространство, система оценки качества образования становится ориентирующим, регулирующим и стимулирующим инструментом в обновлении системы профессионального образования. Одним из важных условий повышения качества вузовского образования является создание модели институциональной системы оценки качества, методологическую основу которой составляют интегративный, системный, компетентностный и процессуально-деятельностный подходы, основанные на принципах научности, целостности, непрерывности, диагностико-прогностической направленности, обеспечивающих своевременный мониторинг уровня компетенций и компетентности. Эти подходы и принципы нами были взяты за основу при определении критериев и разработке научно-обоснованной технологии создания модели ИСОК ВО, представленной в виде «Модели формирования ИСОК ВО в условиях реализации интеграционных процессов в университете».

4. Модель ИСОК ВО, созданная на основании требований Болонского процесса в соответствии с разработанной нами технологией, рассматривается в

качестве одного из главных условий обеспечения доступности и гарантии качества образования на современном этапе обще мировой глобализации. В ходе формирования и развития систем качества образования в контексте внедрения кредитной системы, определены возможности перехода от знаниевой к компетентностной парадигме образования: студент – интегрированная информационная образовательная среда – преподаватель.

ИСОК ВО, охватывающая все основные процессы образовательной деятельности вуза, относится к процессуальному аспекту систем высшего образования и включает оригинальную систему оценки его качества, состоящую из 8 критериев и 37 подкритериев.

Основное отличие модели ИСОК ВО от других моделей систем оценки качества образования состоит в наличии в её структуре таких критериев, как «взаимодействие вуза со средними учебными заведениями» (1-й критерий), «процесс обучения на основе интеграции элементов мирового образовательного пространства» (4-й критерий), и «независимый мониторинг элементов компетентности обучаемого» (5-й критерий), которые на данный момент не имеют точных аналогов. Среди особенностей этих критериев является учёт специфики требований ГОС ВПО КР 3-го поколения и современных мировых интеграционных процессов, что значительно расширяет практические возможности ИСОК ВО, в том числе при оценке уровня компетентности студентов на основе комплексного диагностирования с применением независимого бесконтактного с преподавателем контроля достижений студентов посредством четырёхблочного компьютерного и бланочного тестирования.

5. При реализации модели ИСОК ВО в процессе контроля качества образования в структурных подразделениях КНУ им. Ж.Баласагына установлены её общие и специфические свойства и возможности. Среди общих свойств отмечена непротиворечивость основным положениям Болонского процесса и нормативно-правовым документам в сфере образования Кыргызстана, многокомпонентность в структурном плане, открытость при

взаимодействии с внешней средой (средние учебные заведения, работодатели, зарубежные вузы).

К специфическим свойствам относится то, что она многофункциональна, в частности создаёт необходимые условия для оптимального использования дидактических принципов преемственности и интеграции; позволяет своевременно получать всем заинтересованным субъектам актуальную информацию о качестве профессиональной подготовки кадров, сопоставимую с требованиями мирового образовательного пространства и ГОС ВПО КР 3-го поколения, в том числе сведения об уровне индивидуального овладения студентами, как отдельными элементами компетенций, так и их комплексом.

Модель ИСОК ВО позволяет оценивать не только качество образования, но опосредованно и эффективность управленческого потенциала структурных подразделений университета, может быть использована в процессе аккредитации вузов, как в институциональном, так и специализированном форматах.

6. Проведенные педагогические эксперименты, в том числе при широкомасштабной реализации модели ИСОК ВО в учебном процессе структурных подразделений КНУ, перешедших с 2012 года на двухуровневую подготовку специалистов с использованием кредитной системы и компетентностного подхода, показали достаточно высокую эффективность разработанных педагогических решений и позитивное их влияние, как на уровень формирования и развития элементов компетентностей студентов, так и на повышение качества образования в структурных подразделениях КНУ в целом.

7. На основе проведенного исследования сформулированы следующие **рекомендации:**

– возможности модели ИСОК ВО, разработанной с учётом специфики требований ГОС ВПО КР 3-го поколения и современных интеграционных процессов, использовать:

– в образовательном процессе вузов с целью совершенствования оценивания качества образования при внутривузовском контроле (самооценке), что позволяет обеспечить всех заинтересованных субъектов реальной информацией о качестве профессиональной подготовки кадров, сопоставимой с требованиями мирового образовательного пространства, для своевременного устранения негативных факторов, а также установить рейтинг структурных подразделений вуза для развития их состоятельности;

– в работе преподавателей при диагностировании уровня элементов компетенций студентов с помощью тестов, составленных по алгоритму четырёх тестового диагностического обеспечения ИСОК ВО;

– в работе независимых экспертов при аккредитации образовательных профессиональных программ, реализуемых вузами;

– при организации МОиН лицензирования, аккредитации учебных программ вузов и при их республиканском рейтинговании.

Определяя перспективу исследования, необходимо отметить, что предложенное исследование не исчерпывает всех аспектов рассматриваемой проблемы. Наше исследование, являясь одним из первых, посвященных определению качества образования на уровне институциональной системы оценки образования в условиях интеграции вузов Кыргызской Республики в мировое образовательное пространство, требует дальнейших исследований, направленных на разработку научно-практических путей повышения качества предметной и социальной подготовки выпускников вузов в соответствии с требованиями глобализации образования и конкретных нужд работодателя.

Специального изучения требуют вопросы внедрения системы аккредитации вузов в соответствии с требованиями мировых тенденций развития образования, дальнейшего осмысления требует определение соотношения педагогических условий с динамикой развития компетентности студентов, где немаловажную роль играет совершенствование и унификация методов их оценивания.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абдрахманов, Т.А. Переходные процессы и особенности демократического транзита Кыргызстана [Текст] / Т.А. Абдрахманов. – Бишкек, 2013. – 251 с.
2. Абылкасымова, А.Е. Стратегия развития высшего образования в Республике Казахстан [Текст] / А.Е. Абылкасымова. – Алматы: Билим, 1998. – 232 с.
3. Адамкулова, Ч.У. Развитие Европейской системы перевода и накопления кредитов (ECTS) в системе высшего образования Кыргызстана [Текст] / Ч.У. Адамкулова // Высшее образование Кыргызской Республики. – Бишкек, 2010. – №3/9. – С. 43-46.
4. Акаев, А.А. Образование для всех – ресурс социального транзита в Кыргызстане [Текст] / А.А. Акаев. – Бишкек: Архи, 2003. – 95 с.
5. Актуальные проблемы образования // Материалы Международного семинара. – Кокшетау, 2003.
6. Алимбеков, А. Тарбиянын максатын айкындоонун тарыхый негиздери жана азыркы проблемалары [Текст] / А. Алимбеков // Жалал-Абад мамлекеттик университетинин Жарчысы. – Жалал-Абад, 2012. – №1. – С. 3-7.
7. Амосов, Н.М. Моделирование сложных систем [Текст] / Н.М. Амосов // Киев: Наукова думка, 1968. – 88 с.
8. Ананишев, В.М. Моделирование в сфере образования. Системная психология и социология [Текст] / В.М. Ананишев. – М., 2010. – Т. 1. – №2. URL: http://systempsycho-logy.ru/journal/2010_1_2/36-ananishnev-vm-modelirovanie-v-sfere-obrazovaniya.html (дата обращения: 7.03.2011)
9. Архангельский, С.И. Лекции по научной организации учебного процесса в высшей школе [Текст] / С.И. Архангельский. – М.: Высшая школа, 1976. – 200 с.
10. Асипова, Н.А. Социалдык тарбия [Текст] / Н.А. Асипова. – Бишкек, 2004. – 185 б.

11. Асипова, Н.А. Основы вузовской педагогики [Текст]: учебное пособие для вузов / Н.А. Асипова. – Бишкек, 2001. – 225 с.
12. Атамурадова, З.А. Совершенствование системы мониторинга и оценка качества образования в условиях компетентностного подхода [Текст] / З.А. Атамурадова, У. Махмудов, Г.Ш. Сиддикова // Молодой ученый. – 2016. – №24. – С. 436-438.
13. Афанасьев, В.Г. Социальная информация и управление обществом [Текст] / В.Г. Афанасьев. – М.: ИПЛ, 1975. – 408 с.
14. Бабаев, Д.Б. Дидактические основы профессионального становления учителя физики в процессе непрерывного образования [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Д.Б. Бабаев. – Бишкек, 1994. – 42 с.
15. Байденко, В.И. Болонский процесс: проблемы, опыт, решения [Текст] / В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 111 с.
16. Бедерханова, В.П. Педагогическое проектирование в инновационной деятельности [Текст]: учебное пособие / В.П. Бедерханова, П.Б. Бондарев // Краснодар, 2000.
17. Бейбутова, Ы.А. К культуре мира через предотвращение региональных конфликтов [Текст] / Ы.А. Бейбутова. – Бишкек, 2005. – 106 с.
18. Бекбоев, И.Б. Ориентация на личность [Текст] / И.Б. Бекбоев. – Бишкек: КИО, 2000. – 205 с.
19. Бекбоев, И.Б. Важные вопросы, учитываемые в современных педагогических исследованиях [Текст] / И.Б. Бекбоев // Высшее образование Кыргызской Республики. – Бишкек, 2010. – №3/9. – С. 5-10.
20. Белоглазов, С.Е. Исследование особенностей формирования мотивационно-смысловой сферы студентов [Текст] / С.Е. Белоглазов. – Екатеринбург, 2001. – 125 с.
21. Беспалько, В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения [Текст] / В.П. Беспалько. – М.: Омега, 1995. – 332 с.

22. Богатырев, А.И. Теоретические основы педагогического моделирования: сущность и эффективность [Текст] / А.И. Богатырев, И.М. Устинова. – М., 2000. – 125 с.
23. Болджурова, И.С. История развития системы образования КР в переходный период (1990-2005гг.) [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук / И.С. Болджурова. – М., 2006. – 255 с.
24. Болотов, В.А. Основные подходы к построению общероссийской системы оценки качества образования [Текст] / В.А. Болотов // Наука, высшее образование и развитие современного мира: сб. науч. Статей. – Архангельск, 2007. – С. 6-11.
25. Бондаревская, Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования [Текст] / Е.В. Бондаревская. – Ростов-на-Дону, 2000. – 136 с.
26. Бордовская, Н.В. Педагогика [Текст]: учебник для вузов / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – СПб: Питер, 2000. – 304 с.
27. Бордовский, Г.А. Управление качеством образовательного процесса [Текст] / Г.А. Бордовский, А.А. Нестеров, С.Ю. Трыпицин. – СПб, 2001. – 120 с.
28. Брагина, Н.В. Руководство по организации внутренней системы гарантии качества в вузах Кыргызской Республики [Текст] / Н.В. Брагина, А.Ф. Джаналиев, С.Р. Сирмбард. – Бишкек, 2007. – 149 с.
29. Бредихин, Н.В. Приоритеты развития ИИМОП в контексте курс на обновление страны [Текст] / Н.В. Бредихин // Вестник КНУ им. Ж. Баласагына. – Бишкек, 2009. – №12. – С. 36.
30. Васильев, В. Новая парадигма оценки качества образования [Текст] / В. Васильев, Т. Тягунова // Высшее образование России. – 2007. – №2. – С-19-21.
31. Веников, В.А. О моделировании [Текст] / В.А. Веников. – М.: Знание, 1974. – 63 с.
32. Верклей, А. Принципы проведения самообследования [Текст] / [и др.] // Пилотная версия. Центр исследований политики в области высшего

образования (CHEPS) Университета Твенте (Нидерланды), Научно-информационный центр государственной аккредитации (Российская Федерация).

33. Высшее образование в СССР. – М.: Гостехиздат, 1961. – 398 с.
34. Высшее образование в XXI веке. Подходы и практические меры // Всемирная конференция по высшему образованию ЮНЕСКО. – Париж, 5-9 октября 1998 г. – 136 с.
35. Гастев, Ю.А. О гносеологических аспектах моделирования [Текст] / Ю.А. Гастев // В кн.: Логика и методология науки. – М.: Наука, 1967. – С. 34-53.
36. Гершунский, Б.С. Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций) [Текст] / Б.С. Гершунский. – М.: Совершенство, 1998. – 608 с.
37. Глинский, Б.А. Моделирование как метод научного исследования (Гносеологический анализ) [Текст] / Б.А. Глинский [и др.]. – М., 1965. – 248 с.
38. Гончарова, Е.Б. Формирование мотивации учебной деятельности подростков [Текст] / Е.Б. Гончарова // Вопросы психологии. – 2000. – №6.
39. ГОСТ Р ИСО 9001-2001. Системы менеджмента качества. Требования. – М.: Изд-во стандартов, 2001. – 21 с.
40. ГОСТ Р ИСО 9000-2001. Системы менеджмента качества. Основные положения и словарь. – М.: Изд-во стандартов, 2001. – 26 с.
41. Григорьев, С.И. О показателях квалиметрии оценки качества обучения и воспитания студентов в вузе [Текст] / С.И. Григорьев, Л.Д. Демина // Известия Алтайского государственного университета. – 1999. – №2(12). – С. 64-69.
42. Гальперин, П.Я. Типы ориентировки и типы формирования действий и понятий [Текст] // П.Я. Гальперин // Доклады АПН РСФСР. – 1958. – №2. С. 75-78.
43. Гудимова, А.Н. Роль «обобщенных планов» в изучении «Концепций современного естествознания [Текст] / А.Н. Гудимова, В.Л. Ким, М.А.

Ногаев // Сб. научных докладов юбилейной международной конференции «Современные технологии образования в высшей школе. – Бишкек, 1999. – Ч. 1. – С. 169-174.

44. Гудимова, А.Н. Об интеграционной логике вузов Кыргызстана к Болонскому процессу [Текст] / А.Н. Гудимова, К.Б. Колбаев, С.Ж. Токтомышев // Социальные гуманитарные науки. – Бишкек, 2002. – №1-2.
45. Гудимова, А.Н. Компьютерный метод в диагностировании готовности к профессиональному обучению в вузе [Текст] / А.Н. Гудимова, К.Б. Колбаев, О.Н. Колесникова // Вестник КНУ им.Ж. Баласагына. – Бишкек, 2004. – Вып. 6. – С. 183-194.
46. Гудимова, А.Н. Диагностирование учебного потенциала студентов – один из путей повышения качества обучения [Текст] / А.Н. Гудимова [и др.] // Вестник КНУ им. Ж. Баласагына. – Бишкек, 2008. – Вып. 1. – С. 8-12.
47. Гудимова, А.Н. Диагностическое обеспечение процесса подготовки учителей [Текст] / А.Н. Гудимова, К.Б. Колбаев, З.Н. Максutow // Вестник КНУ им. Ж. Баласагына. – Бишкек, 2008. – Вып. 4. – С. 220-225.
48. Гуревич, К.М. Что такое психологическая диагностика [Текст] / К.М. Гуревич. – М.: Знание, 1985. – 115 с.
49. Данилюк, А.Я. Теория интеграции образования [Текст] / А.Я. Данилюк. – Ростов-на-Дону, 2000. – 440 с.
50. Дахин, А.Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и неопределенность [Текст] / А.Н. Дахин // Педагогика. – 2003. – №4. – С. 21-26.
51. Джонс, Дж.К. Методы проектирования [Текст]: пер. с англ. Т.П. Бурмистровой, И.В. Фриденберга / К.Дж. Джонс. – 2-е изд., доп. – М.: Мир, 1986. – 326 с.
52. Добаев, К.Д. К вопросу о кредитной технологии обучения в вузах Кыргызстана [Текст] / К. Д. Добаев // Высшее образование Кыргызской Республики. – Бишкек, 2013. – №1/13. – С. 50-53.

53. Добаев, К.Д. К вопросу о разработке государственных образовательных стандартов по педагогическим направлениям и специальностям [Текст] / К.Д. Добаев // Высшее образование Кыргызской Республики. – Бишкек, 2010. – №3/9. – С. 15-21.
54. Дюк, В.А. Компьютерная психодиагностика [Текст] / В.А. Дюк. – СПб: Братство, 1994. – 366 с.
55. Дюшеева, Н.К. Психолого-педагогические основы профессионально-личностного формирования будущего учителя [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 // Н.К. Дюшеева. – Бишкек, 2009 – 46 с.
56. Живоглядов, В.П. Построение систем электронного менеджмента в образовании [Текст] / В.П. Живоглядов, Л.Д. Вейс, И.В. Подольский // Вестник КНУ им Ж. Баласагына. – 2009. – №12. – С. 320.
57. Железнова, Л.Б. Управление качеством дополнительного образования [Электронный ресурс] / Л.Б. Железнова: Режим доступа / <http://bank.orenipk.ru/Text/t431.htm>
58. Журавлев, В.М. Учитывая уровень школьных знаний [Текст] / В.М. Журавлев, С.Ж. Токтомышев, А.Н. Гудимова // Вестник высшей школы. – М., 1984. – №8. – С. 72-73.
59. Загвязинский, В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования [Текст]: учебное пособие / В. И. Загвязинский, Р Атаханов. – 2-е изд., стер. – М.: Академия, 2005. – 208 с.
60. Зверев, И.Д. Концепция общего школьного экологического образования [Текст] / И.Д. Зверев [и др.] // Экологическое образование в России: теоретические аспекты. – М., 1997. – С. 17-37.
61. Звонников, В.И. Документированная система менеджмента качества. Концепция системы менеджмента качества университетского образования [Текст]: справочно-методическое пособие / В.И. Звонников, В.А. Нефедов, М.Б. Челышкова. – М., 2006. – Вып.1. – 34 с.
62. Ингенкамп, К. Педагогическая диагностика [Текст]: пер. с нем. / К. Ингенкамп. – М.: Педагогика, 1991. – 240 с.

63. Интеграция высшего образования в Болонский процесс: «проблемы университетского менеджмента» // Материалы Международной научно-практической конференции. – Бишкек, 2003.
64. Исамидинов, И.Ч. Кыргыз орто мектептеринде адабият теориясын окутуу [Текст]: пед. илим. д-ру ... дис. автореф. / И.Ч. Исамидинов. – Бишкек, 2005. – 42 с.
65. Исамидинов, И.Ч. Повышение качества образования через комплексную диагностику [Текст] / И.Ч. Исамидинов [и др.]. – Бишкек, 2012. – 179 с.
66. Исамидинов, И.Ч. Кредитная система и модель институциональной системы оценки качества высшего образования [Текст] / И.Ч. Исамидинов [и др.]. – Бишкек, 2013. – 312 с.
67. Исмаилова, Н.В. Оценка качества образования в вузе средствами нечеткого моделирования [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Н.В. Исмаилова. – Ижевск, 2012. – 199 с.
68. Калдыбаева, А.Т. Элементы слагаемых педагогической деятельности преподавателя педвуза [Текст] / А.Т. Калдыбаева // Материалы международной конференции «Модернизация высшей школы в переходный период: состояние и перспективы». – Бишкек, 2002. – Т. 2. – С. 513-514.
69. Калдыбаев, С.К. Теория и практика педагогических измерений [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / С.К. Калдыбаев. – Бишкек, 2009. – 42 с.
70. Каниметов, Ж.К. Основные направления демократизации образования в КР [Текст] / Ж.К. Каниметов – Бишкек: Промтехком, 2004. – 226 с.
71. Карелина, И.Г. Современные модели оценки качества образования в России и за рубежом: аналитический обзор [Текст] / И.Г. Карелина // Воронеж, 2006. – 181 с.
72. Келс, Г.Р. Процесс самооценки: руководство по самооценке для высшего образования [Текст]: пер. с англ. / Г.Р. Келс. – М., 1999. – 152 с.

73. Ким, В.Л. Теоретические основы совершенствования системы университетского образования в КР [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / В.Л. Ким. – Алматы, 1998. – 256 с.
74. Ким, В.Л. Теория и практика моделирования университетского образования [Текст] / В.Л. Ким. – Бишкек, 1998. – 248 с.
75. Ким, В.Л. Этапно-модульная рейтинговая система контроля знаний студентов [Текст] / В.Л. Ким [и др.] // Наука и новые технологии. – 1998. – №3. – С. 98-111.
76. Климов, Е.А. Как выбрать профессию [Текст] / Е.А. Климов. – М., 1990. – 121 с.
77. Климов, Е.А. Развивающийся человек в мире профессий [Текст] / Е.А. Климов. – М.: Обнинск, 1993. – 328 с.
78. Климов, Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях [Текст] / Е.А. Климов. – М., 1995. – 224 с.
79. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь [Текст] / Г.М. Коджаспирова. – М., 2001. – 104 с.
80. Колбаев, К.Б. Интеграция вузов Кыргызстана в мировые образовательные процессы [Текст] / К.Б. Колбаев. – Бишкек, 2009. – 212 с.
81. Колбаев, К.Б. Интеграционные тенденции национальной системы образования в условиях глобализации [Текст] / К.Б. Колбаев, В.В. Красницкий // Высшее образование Кыргызской Республики. – Бишкек, 2009. – №3/5. – С. 8-12.
82. Колбаев, К.Б. Об интеграционно-структурных элементах мирового образовательного процесса [Текст] / К.Б. Колбаев // Вестник КНУ им. Ж. Баласагына. – Бишкек, 2009. – С. 55-60.
83. Колбаев, К.Б. Глобализация и интеграция вузов Кыргызстана в международное образовательное пространство [Текст] / К.Б. Колбаев, В.В. Красницкий // Вестник КНУ им. Ж. Баласагына. – Бишкек, 2009. – С. 47-51.

84. Колбаев, К.Б. О международной аккредитации вузов Кыргызстана [Текст] / К.Б. Колбаев // Вестник КНУ им. Ж. Баласагына. – Бишкек, 2010. – №6. – С. 48-51.
85. Колбаев, К.Б. Содержание и результаты педагогического эксперимента по менеджменту качества в ИИМОП КНУ им. Ж. Баласагына [Текст] / К.Б. Колбаев, В.В. Красницкий // Высшее образование Кыргызской Республики. – Бишкек, 2010. – №3/9. – С. 19-25.
86. Колбаев, К.Б. Внутривузовская модель менеджмента качества образования КНУ им. Ж. Баласагына [Текст] / К.Б. Колбаев // Материалы международного научно-образовательного конгресса «Наука будущего». – Алматы, 2010. – С. 179.
87. Колбаев, К.Б. О формировании контингента студентов в вузах в условиях развития парламентаризма в Кыргызской Республике [Текст] / К.Б. Колбаев // Высшее образование Кыргызской Республики. – Бишкек, 2010. – №4/10. – С. 10-14.
88. Колбаев, К.Б. О роли интернационализации в подготовке высококвалифицированных специалистов [Текст] / К.Б. Колбаев // Вестник КНУ им. Ж. Баласагына. – Бишкек, 2012. – С. 56-58.
89. Колбаев, К.Б. О переходе на двухуровневую структуру подготовки кадров в КНУ [Текст] / К.Б. Колбаев, А.Н. Гудимова, В.В. Красницкий // Высшее образование Кыргызской Республики. – Бишкек, 2013. – №1/13. – С. 10-12.
90. Колбаев, К.Б. Модель институциональной системы оценки качества высшего образования [Текст] / К.Б. Колбаев // Инновации и инвестиции. – М., 2015. – №10. – С. 51-56.
91. Колбаев, К.Б. Из опыта повышения качества образования в контексте конкурентоспособности [Текст] / К.Б. Колбаев // Российская социологическая ассоциация. – М., 2015. – №3. – С. 171-178.
92. Колбаев, К.Б. Как повысить престиж и экономическую ценность образования и науки в Кыргызстане [Текст] / К.Б. Колбаев, В.В.

- Красницкий, К.М. Алиева // Труды международной научно-практической конференции СИТ-2015. – М., 2015. – Т. 1. – С. 70-75.
93. Колбаев, К.Б. Качество образования с позиции компетентностного подхода в условиях глобализации [Текст] / К.Б. Колбаев, К.М. Алиева // Вестник Московского государственного лингвистического университета. – М., 2015. – №16. – С. 141-151.
94. Колбаев, К.Б. Результаты социолого-педагогического эксперимента по определению компетентности обучаемых студентов в КНУ [Текст] / К.Б. Колбаев, Ж. Хухлачева // Вестник Московского государственного лингвистического университета. – М., 2015. – №16. – С. 152-159.
95. Колбаев, К.Б. Кыргызско-Европейский факультет опыт и перспективы реформирования системы высшего образования [Текст] / К.Б. Колбаев, В.В. Красницкий // Вестник РХТУ им. Д.И. Менделеева. – М., 2016. – №1.
96. Колбаев, К.Б. Начало пути к Болонскому процессу: первые результаты и проблемы [Текст] / К.Б. Колбаев, В.В. Красницкий, К.М. Алиева // Вестник Московского финансово-юридического университета. – М., 2016. – №1. – С. 268-275.
97. Колбаев, К.Б. Модель институциональной оценки качества высшего образования в условиях реализации кредитной системы с компетентностным подходом [Текст] / К.Б. Колбаев, В.В. Красницкий // Вестник МГПУ. – М., 2016. – №1.
98. Коротков, Э.М. Система комплексной оценки качества образования [Текст] / Э.М. Коротков // Высшее образование в России. – 1995. – №2. – С. 72-78.
99. Коротков, Э.М. Управление качеством образования: учебное пособие для вузов [Текст] / Э.М. Коротков. – 2-е изд. – М.: Академический проект, 2007. – 320 с.
100. Колесникова, Э.М. Педагогическое проектирование [Текст]: учебное пособие для высших учебных заведений / И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская. – М.-СПб, 2003. – 346 с.

101. Корнев, Г.П. Физические модели [Текст]: методическое пособие для системы повышения квалификации учителей физики / Г.П. Корнев, И.В. Непрокина // Тольяти, 1993. – 103 с.
102. Красницкий, В.В. Интеграционно-дидактические аспекты высшего образования в условиях всемирной глобализации [Текст] / [и др.]. – Бишкек, 2009. – 100 с.
103. Кулемин, Н.А. Квалиметрический мониторинг качества образования: концепция, технология, модель [Текст] / Н.А. Кулемин. – Ижевск, Алфавит, 2000. – 189 с.
104. Кулекеев, Ж. Основы кредитной системы обучения в Казахстане [Текст] / Ж. Кулекеева, Г. Тамарника. – Алмата: Казахстанский университет, 2004.
105. Курманбаев, С.Э. Моделирование процесса обучения в вузе в условиях демократизации общества [Текст] / С.Э. Курманбаев, М.С. Акчекеева, А.Н. Гудимова // Наука и новые технологии. – 1997. – №1. – С. 3-16.
106. Лазарев, В.С. Управление школой: теоретические основы и методы. [Текст] / В.С. Лазарев. – М.: ЦС и ЭИ, 1997. – 336 с.
107. Лаврентьев, Г.В. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов [Текст] / Г.В. Лаврентьев, Н.Б. Лаврентьева, Н.А. Неудахина. – Барнаул, 2002. – Ч. 2. – 232 с.
108. Лапина, С.В. Моделирование в системе социологического познания [Текст]: дис. ... д-ра социол. наук / С.В. Лапина. – Минск, 1994. – 333 с.
109. Левченко, В.В. Интегрированный подход к профессионально-педагогической подготовке специалистов [Текст]: монография / В.В. Левченко. – М., 2007.
110. Леонтьев, А.Н. Избранные психологические произведения [Текст] / А.Н. Леонтьев. – М., 1983. – Т. 1. – 297 с.
111. Макарова, Л.В. Преподаватель: модель деятельности и аттестация [Текст] / Л.В. Макарова. – М., 1992. – 161 с.

112. Максutow, З.Н. Система диагностического обеспечения процесса подготовки учителей [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / З.Н. Максutow. – Бишкек, 2000. – 176 с.
113. Мамбетакунов, Э.М. Историко-педагогические аспекты гуманизации университетского образования [Текст] / Э.М. Мамбетакунов, С.Э. Курманбаев. – Бишкек, 1997. – 47 с.
114. Мамбетакунов, Э.М. Дидактические функции межпредметных связей в формировании у учащихся естественнонаучных понятий [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Э.М. Мамбетакунов. – Ташкент, 1992. – 290 с.
115. Мамытов, А.М. Модернизация системы высшего профессионального образования Кыргызстана: проблемы и перспективы [Текст] / А. Мамытов // Известия КАО. – Бишкек, 2012. – №1. – С. 3-11.
116. Мамытов, А.М. Пути интеграции высшего физкультурного образования Кыргызстана в международное образовательное пространство [Текст]: авторефер. дис. ... д-ра пед. наук / А. Мамытов. – Алматы, 1998. – 50 с.
117. Мамытов, А.М. Интервью журналу «Высшее образование Кыргызской Республики» [Текст] / А. Мамытов // Высшее образование Кыргызской Республики. – Бишкек, 2010. – №2/8. – С. 12-18.
118. Мануйлов, Ю.С. Современные гуманитарные подходы в теории и практике воспитания [Текст] / Ю.С. Мануйлов // Сборник научных статей. – Пермь, 2001. – С. 58-69.
119. Марданов, М.В. Системообразующие компоненты содержания общепедагогической подготовки преподавателя вуза [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / М.В. Варданов. – Казань, 1999. – 171 с.
120. Маслова, Л.Д. О системах оценки качества высшего образования [Текст]: монография / Л.Д. Маслова. – М.-Ижевск, 2000. – 187 с.
121. Материалы Республиканского семинара по реформированию педагогического образования при поддержке «Образовательная реформа Фонда Сорос Кыргызстан». – Бишкек, 2009.

122. Международные и национальные академические рейтинги: сходства и различия // Материалы конференции «Международной экспертной группы в области академических рейтингов (IREG-4). – Астана, 2009.
123. Мирошниченко, Л.Н. Современная школа Кыргызстана: теория и практика обновления [Текст] / Л.Н. Мирошниченко. – Бишкек: Кыргызстан, 1996. – 220 с.
124. Михеев, В.И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике [Текст] / В.И. Михеев. – М.: Высшая школа, 1987. – 200 с.
125. Модернизация внутренней и внешней систем гарантии качества высшего образования в Центральной Азии // Материалы Международной конференции. – Бишкек, 2009.
126. Монахов, В.М. О возможностях методологии нечеткого моделирования как нового инструментария информатизации педагогических объектов [Текст] / В.М. Монахов // Материалы III Международной научно-практической конференции «Современные информационные технологии и ИТ-образование». – М., 2008. – С. 123-126.
127. Мониторинг учебно-предметных компетенций в школе. / Под ред. П.Г. Нежнова, Б.И. Хасана, Б.Д. Элькониной. – М.: Университетская книга, 2007.
128. Мырзалимов, Р.М. Институциональная модель менеджмента качества образования [Текст] / Р.М. Мырзалимов, А.Н. Гудимова, К.Б. Колбаев. – Бишкек, КНУ, 2010. – 112 с.
129. Наркозиев, А.К. Проектирование образовательно-профессиональных программ в вузе на основе компетентного подхода по кредитной технологии [Текст] / А.К. Наркозиев. – Бишкек: Илим, 2009. – 264 с.
130. Наркозиев, А.К. Теоретические основы компетентного подхода при проектировании образовательных программ по кредитной технологии [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / А.К. Наркозиев. – Бишкек, 2011. – 37 с.

131. Наркозиев, А.К. Опыт и перспективы реформирования системы образования в Кыргызстане [Текст] / А.К. Наркозиев, В.К. Янцен. – Бишкек, 2013. – 170 с.
132. Непрокина, И.В. Метод моделирования как основа педагогического исследования [Текст] / И.В. Непрокина // Теория и практика общественного развития. – 2013. – №7. – С. 61-64.
133. Новик, И.Б. О моделировании сложных систем [Текст] / И.Б. Новик. – М.: Мысль, 1965. – 335 с.
134. Панасюк, В.П. Теория и практика мониторинга качества образования в Воронежской области [Текст] / В.П. Панасюк, В.М. Егорова, Л.В. Мозгарев. – Воронеж, 2007. – 112 с.
135. Панкова, Т.В. Научно-педагогические основы сравнительной этнопедагогики [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Т.В. Панкова. – Бишкек, 2006. – 38 с.
136. Панкова, Г.Д. Оценка качества обучения в информационно-образовательной профессиональной среде [Текст] / Г.Д. Панкова // Вестник МГПУ. – М., 2004. – №1 (2). – С. 134-139.
137. Панкова, Г.Д. Теоретические и практические проблемы совершенствования СРС на основе использования информационных технологий [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Г.Д. Панкова. – Бишкек, 2005. – 40 с.
138. Плакий, С.И. Качество высшего образования [Текст] / С.И. Плакий. – М., 2003. – 474 с.
139. Полонский, В.М. Словарь по образованию и педагогике [Текст] / В.М. Полонский. – М.: Высшая школа, 2004.
140. Поташник, М.М. Качество образования: проблемы и технология управления (в вопросах и ответах) [Текст] / М.М. Поташкин. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 352 с.

141. Педагогическая энциклопедия: актуальные понятия современной педагогики. / Под ред. Н.Н. Тулькибаевой, Л.В. Трубайчук. – М.: Восток, 2003.
142. Проблемы науки и образования в условиях глобализации // Материалы Международной конференции. – Бишкек, 2008. – С. 77-83
143. Проблемы интеграции вузов Центральной Азии в мировое образовательное пространство // Сборник материалов семинара ректоров Центрально-Азиатских вузов. – Бишкек: Кыргызстан, 1997. – 142 с.
144. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация [Текст] / Дж. Равен. – М.: Когито-Центр, 2002. – 396 с.
145. Радионов, В.Е. Нетрадиционное педагогическое проектирование [Текст]: учебное пособие / В.Е. Радионов. – СПб, 1996. – 140 с.
146. Раимкулова, А.С. Научно-педагогические основы формирования профессиональных компетенций будущего учителя по активизации познавательной деятельности школьников [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / А.С. Раимкулова. – Бишкек, 2012. – 41 с.
147. Руководство для участников конкурса 2003 года «Внутривузовские системы обеспечения качества подготовки специалистов». – М.: Министерство образования РФ, 2002. – 27 с.
148. Салина, Р.М. Диагностика качества подготовки специалистов в КазГУ и стратегия непрерывного педагогического образования [Текст] / Р.М. Салина. – Алматы, 1998. – Ч. 2.
149. Сартов, Т.Э. Технология создания информационных ресурсов для перехода на обучение в высшей школе по системе кредит часов [Текст] / Т.Э. Сартов, У.Б. Мусаев // Кн. «Интеграция высшего образования Кыргызстана в Болонский процесс: проблемы университетского менеджмента. – Бишкек, 2003. – С. 131-132.
150. Сборник тестовых заданий для учащихся общеобразовательных школ и поступающих в высшие учебные заведения. – 5-е изд. – Бишкек, 2003.

151. Свиридов, А.П. Введение в статистическую теорию обучения и контроля знаний [Текст] / А.П. Свиридов. – М., 1974 – Ч. 2. – 151 с.
152. Сейтешев, А.П. Профессиональная направленность личности: теория и практика воспитания [Текст] / А.П. Сейтешев. – Алматы: Наука, 1990. – 326 с.
153. Селезнева, Н.А. Квалиметрия человека и образования: методология и практика [Текст] / Н.А. Селезнева // Пятый симпозиум «Национальная система оценки качества образования в России». – М., 1996. – 212 с.
154. Селезнева, Н.А. Системы обеспечения качества и управления качеством высшего образования по специальностям (направлениям подготовки) как главные объекты комплексного исследования и модернизации: Доклад в слайдах [Текст] / Н.А. Селезнева // Материалы XIV Всероссийского совещания «Проблемы качества образования». –2-е изд. – М.-Уфа, 2004. – 45 с.
155. Сергеев, А.А. Модель специалиста в условиях непрерывного профессионального образования [Текст] / А.А. Сергеев, М.Г. Сергеева // Тверь, 2009. – 204 с.
156. Сияев, Т.М. Контроль и проверка учебного процесса [Текст] / Т.М. Сияев // Высшее образование Кыргызской Республики. – Бишкек, 2010. – №3/9. – С. 27.
157. Соболев, В.С. Ключевые факторы качества высшего профессионального образования [Текст] / В.С. Соболев // Материалы конференции-совещания «Менеджмент качества в образовании». – СПб, 2002. – С. 78-79.
158. Соболев, В.С. Концепция, модель и критерии эффективности внутривузовской системы управления качеством высшего профессионального образования [Текст] / В.С. Соболев, С.А. Степанов // Университетское управление. – 2004. –№2(30). – С. 102-110.
159. Соколов, В.М. Основы проектирования образовательных стандартов (методология, теория, практический опыт) [Текст] / В.М. Соколов. – М., 1996. – 116 с.

160. Солодова, Е.А. Математическое моделирование педагогических систем [Текст] / Е.А. Солодова, Ю.П. Антонов. – М., 2005. – Ч. 1.
161. Степанова, Е.О. Система оценивания результатов деятельности школ с применением самооценки [Текст] / Е.О. Степанова // Директор сельской школы. – 2008. – №1. – С. 88-93.
162. Субетто, А.И. Качество образования как синтезатор. Качество образования: концепции, проблемы [Текст] / А.И. Субетто, Н.А. Селезнева // Материалы III Международной научно-методической конференции. – Новосибирск, 2000. – С. 15-16.
163. Субетто, А.И. Квалиметрия [Текст] / А.И. Субетто. – СПб: Астерон, 2002. – 288 с.
164. Суходольский, Г.В. Структурно-алгоритмический анализ и синтез деятельности [Текст] / Г.В. Суходольский. – Л., 1976. – 120 с.
165. Табышалиев, С.Т. Кузница подготовки кадров [Текст] / С.Т. Табышалиев. – Фрунзе: Кыргызстан, 1975.
166. Татура, Ю.Г. Компетентностный подход в описании результатов проектирования стандартов высшего профессионального образования [Текст] / Ю.Г. Татура. – М., 2004.
167. Тихонов, А.Н. Математическая модель [Текст]: математическая энциклопедия / А.Н. Тихонов. – М.: Советская энциклопедия, 1982. – Т. 3.
168. Токсонбаев, Р.Н. Основы развития компетентностного подхода у студентов высшей школы в будущей профессиональной деятельности [Текст] / Р.Н. Токсонбаев // Хабаршы. – 2013. – №3 (36). – С. 50-54.
169. Талызина, Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний [Текст] / Н.Ф. Талызина. – М., 1984.
170. Токтомышев, С.Ж. Интеграционные аспекты информационной образовательной среды вуза [Текст] / С.Ж. Токтомышев, С.С. Кузнецова // Вестник КНУ им. Ж. Баласагына. – Бишкек, 2010. – Вып. 6. – С. 30-35.

171. Токтомышев, С.Ж. Университет будущего: Кыргызский государственный национальный университет – прошлое, настоящее, шаги в XXI век [Текст] / С.Ж. Токтомышев. – Бишкек, 1997 – 149 с.
172. Токтомышев, С.Ж. Информационная технология в диагностировании готовности к обучению в вузе [Текст] / С.Ж. Токтомышев, А.Н. Гудимова, К.Б. Колбаев // Вестник КГУСТА им. Н. Исанова. – Бишкек, 2003. – №1(2). – С. 161-165.
173. Токтомышев, С.Ж. Страновой отчет по образованию для Всех [Текст] / [и др.]. – Бишкек, 2009. – 209 с.
174. Токтомышев, С.Ж. Высшее образование в Кыргызстане: выбор пути [Текст] / С.Ж. Токтомышев, К.Б. Колбаев, В.В. Красницкий // Известия НАН КР. – Бишкек, 2010. – №1. – С. 114-119.
175. Токтомышев, С.Ж. Кыргызский национальный университет: прошлое, настоящее, шаги в интеграцию XXI – век всемирной глобализации [Текст] / [и др.] // Материалы международного научно-образовательного конгресса «Наука будущего». – Алматы, 2010. – С. 214-221.
176. Томильцев, А.В. Моделирование – ведущий принцип совершенствования организации учебного процесса в педагогическом колледже [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / А.В. Томильцев. – Екатеринбург, 1997.
177. Тоялиев, С.Т. Маркетинговая деятельность в сфере высшего образования [Текст] / С.Т. Тоялиев, К.Б. Колбаев // Материалы международного семинара «Актуальные проблемы образования». – Кокшетау, 2003.
178. Трофимов, А.Б. Дидактические возможности компьютерных технологий обучения курсантов в высших военно-учебных заведениях МВД России [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / А.Б. Трофимов. – СПб, 1995.
179. Турчанинова, Ю.И. Обучение технике общения как средство повышения готовности студентов педвузов к профессиональной деятельности [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Ю.И. Турчанинова. – М., 1989. – 151 с.
180. Уметов, Т.Э. Теория и практика высшего образования в Кыргызстане [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук / Т.Э. Уметов. – Бишкек, 2002. – 335 с.

181. Управление качеством образования / Под ред. М.М. Поташника. – М.: ПО России, 2000. – 448 с.
182. Усова, А.В. Дидактические основы формирования у студентов обобщенных умений и навыков [Текст] / А.В. Усова // Совершенствование педагогической работы в вузе. – Челябинск, 1979.
183. Усова, А.В. Межпредметные связи как необходимое дидактическое условие повышения научного уровня преподавания основ наук в школе [Текст] / А.В. Усова // Межпредметные связи в преподавании основ наук в школе. – Челябинск, 1973. – Вып. 1. – С. 23-38
184. Философский словарь. / Под ред. И.Т. Фролова. – 5-е изд. – М.: Политиздат, 1987. – 590 с.
185. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Электронный журнал] / А.В. Хуторской// Эйдос: интернет-журнал. –2002.
186. Чандра, М.Ю. Системный мониторинг как средство управления качеством образовательного процесса в вузе [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / М.Ю. Чандра. – Волгоград, 2008.
187. Чапаев, Н.К. Структура и содержание теоретико-методологического обеспечения педагогической интеграции [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук / Н.К. Чапаев. – Екатеринбург, 1998. – 252 с.
188. Чоров, М.Ж. Сущность, структура и пути формирования у будущих учителей эколого-правовой культуры [Текст] / М.Ж. Чоров // Материалы Республиканской научно-практической конференции «Экологическое образование для устойчивого развития Кыргызстана». – Бишкек, 2001. – С. 160.
189. Чурина, Л.А. Мониторинг учебной деятельности в инновационном образовательном учреждении как фактор рефлексивного управления [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Л.А. Чурина. – Киров, 2001. – 183 с.
190. Шацкий, С.Т. Избранные педагогические сочинения в двух томах [Текст] / С.Т. Шацкий. – М., 1980. – Т. 2.

191. Щедровицкий, Г.П. Система педагогических исследований (методологический аспект) [Текст] / Г.П. Щедровицкий // Педагогика и логика. – М., 1993. – С. 7.
192. Шишов, С.Е. Концептуальные проблемы мониторинга качества образования [Текст] / С.Е. Шишов. – М., 2008. – 404 с.
193. Штофф, В.А. Моделирование и философия [Текст] / В.А. Штофф. – М.: Наука, 1966. – 301 с.
194. Шадриков, В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход [Текст] / В.Д. Шадриков. – М., 1994.
195. Яковлева, Н.О. Педагогическое проектирование инновационных систем [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук / Н.О. Яковлева. – Челябинск, 2003. – 346 с.
196. Янцен, В.К. Роль новых образовательных технологий в обновлении высшего образования [Текст] / В.К. Янцен // Новые технологии обучения в высшей школе. – Бишкек, 1995. – С. 69-70.
197. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию [Текст] / В.А. Ясвин. – М., 1997. – 248 с.
198. Юцявичене, П.А. Основы модульного обучения [Текст] / П.А. Юцявичене. – Вильнюс, 1989. – 68 с.
199. Deming, W. Edwards. Out of the Crisis [Text] / W. Deming. – USA: MIT Center Adv. Eng. S., 1986.
200. 2000 Education Criteria for Performance Excellence Baldrige National Quality Program. – National Institute of Standards and Technology, 2000. – 80 p.
201. Hegazi, M.F. Future of language teaching [Text] / M.F. Hegazi // Материалы международного конгресса «Наука будущего». – Алматы, 2010. – С. 52.
202. Method for Improving the Quality of Higher Education based on the EFQM Model, the HBO Expert Group, Second English version. – October, 1990. – 88 p.
203. McKinnon, K.R. Эталонное тестирование [Text]: руководство для австралийских университетов / K.R. McKinnon, S. Walker, D. Davis //

Департамент образования, обучения и дел молодежи. – 2000. – 141 с.
(Интерактивная версия доступна на сайте www/detya.gov.au/highred/).

204. Bateson, D. Alternative Assessment and Tables of Specification for the Third International Mathematics and Science Study [Text] / D. Bateson, C. Nicol, T. Achroede. – ICC, 1991.

Нормативные документы:

205. Государственная Доктрина образования Кыргызской Республики: Указ Президента КР от 27 августа 2000 г. – УП №244.
206. Приказ Министерства образования Кыргызской Республики за №100/1 от 28.02.07г. «О внедрении кредитной системы ECTS в ИИМОП КНУ».
207. Закон Кыргызской Республики «Об образовании». – Бишкек, 2003. – №92.
208. Концепция развития образования в Кыргызской Республике до 2010 года: Постановление Правительства Кыргызской Республики от 29 апреля 2002 г. №259 /Общенациональная стратегия. – Бишкек, 2001. – 165 с.
209. Концепция развития высшего профессионального образования Кыргызской Республики до 2017 года: Приказ Министерства образования и науки Кыргызской Республики от 30 июля 2007 г. – №474/1.
210. Перечень направлений подготовки и специальностей высшего профессионального образования и Указатели соответствия между Перечнем направлений подготовки и специальностей высшего профессионального образования и ранее действовавшим Классификатором (перечнем) направлений и специальностей высшего образования: сб. учебно-методич. материалов. – Бишкек, 2011.
211. Национальная стратегия устойчивого развития Кыргызской Республики на период 2013-2017 годы: Указ Президента КР от 21 января 2013 года №11.
212. Постановление Правительства Кыргызской Республики «Об установлении двухуровневой структуры высшего профессионального образования в Кыргызской Республике от 23 августа 2011 г. №496.
213. Стратегия развития образования в Кыргызской Республике на 2012-2020 годы: Постановление Правительства КР от 23 марта 2012 г. №201.

Электронные ресурсы:

214. Акматов, А.А. Оценка качества образования: обзор международного опыта [Электронный ресурс] / А.А. Акматов. – Режим доступа: <http://www.edc.in.kg/conference1/13.doc>. – Заглавие с экрана.
215. Баева, Г.И. Формирование теоретических основ профессиональной компетентности будущего педагога [Электронный ресурс]: методическая разработка / Г.И. Баева. – Режим доступа: <http://www.bibliofond.ru>. – Заглавие с экрана.
216. Бермус, А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании [Электронный ресурс] / А.Г. Бермус // Интернет-журнал "Эйдос". – Режим доступа: <http://www.eidos.ru>. – Заглавие с экрана.
217. Болотов, В.А. Система оценки качества российского образования [Электронный ресурс] / В.А. Болотов, Н.Ф. Ефремова. – Режим доступа: URL: <http://www.den-za-dnem.ru/page.php?article=150>. – Заглавие с экрана.
218. Боровкова, Т.И. Мониторинг развития системы образования. Часть 1. Теоретические аспекты: [Электронный ресурс]: учебное пособие / Т.И. Боровкова, И.А. Морев. – Режим доступа: http://www.pedlib.ru/Books/1/0208/1_0208-1.shtml. – Заглавие с экрана.
219. Борисова, Е.М. Основы психодиагностики [Электронный ресурс] / Е.М. Борисова. – Режим доступа: testolog@mtu-net.ru. – Заглавие с экрана.
220. Васильева, О. Игра как метод повышения мотивации учения [Электронный ресурс] / О. Васильева. – Режим доступа: <http://rspu.edu.ru/li/journal/vasilieva.Htmweb>. – Заглавие с экрана.
221. Восточный университет имени Махмуда Кашгари-Барскани [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://bestvuz.biz/vostochniy_universitet_imeni_mahmuda_kashgari_barskani_315_7455.html. – Заглавие с экрана.
222. Жалал-Абадский государственный университет [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://dojasu.kg/mod/page/view.php?id=1707>. – Заглавие с экрана.

223. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования [Электронный ресурс] / И.А. Зимняя // Интернет-журнал «Эйдос». – Режим доступа к журналу: <http://eidos.ru/journal/2006/0505.htm>. – Заглавие с экрана.
224. Иванова, Е.О. Компетентностный подход в соотношении со знаниево-ориентированным и культурологическим [Электронный ресурс] / Е.О. Иванова // Интернет-журнал «Эйдос». – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-23.htm>. – Заглавие с экрана.
225. Исамидинов, И.Ч. Кыргызский национальный университет в свете Болонского процесса [Электронный ресурс] / И.Ч. Исамидинов, С.Ж. Токтомышев, А.Н. Гудимова, К.Б. Колбаев // Материалы Международного форума «Евразийский образовательный диалог». – Режим доступа: <http://forum.yar.ru/index.php?id=161>. – Заглавие с экрана.
226. Исамидинов, И.Ч. Опыт разработки и реализации (ИСОКО). – [Электронный ресурс] / И.Ч. Исамидинов, А.Н. Гудимова, К.Б. Колбаев, В.В. Красницкий // Материалы Международного форума «Евразийский Образовательный диалог». – Режим доступа: <http://forum.yar.ru/index.php?id=161>. – Заглавие с экрана.
227. Иссык-Кульский государственный университет имени Касыма Тыныстанова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fpitur.narod.ru/oigu.html>. – Заглавие с экрана.
228. История АУЦА [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.auca.kg/ru/auca_history/. – Заглавие с экрана.
229. Ишекеев: Н. Этап развития системы образования в Кыргызстане придется на 2014-2020 годы [Электронный ресурс] / Н. Ишекеев. – Режим доступа: <http://jalal-abad.turmush.kg/ru/news:73584>. – Заглавие с экрана.
230. Кыргызский государственный педагогический университет им. И.Арабаева [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://bishkek-996312.my1.ru/publ/izbrannoe/vse_professii_knu_bishkek/7-1-0-219. – Заглавие с экрана.

231. Кыргызско-Казахский Университет [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://kku.edu.kg/>. – Заглавие с экрана.
232. Кыргызско-Турецкий университет «Манас» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://courses.kg/2014/06/manas/>. – Заглавие с экрана.
233. Матушанский, Г.У. Проектирование моделей подготовки и профессиональной деятельности преподавателей высшей школы педагога [Электронный ресурс] / Г.У. Матушанский, А.Г. Фролов. – Режим доступа fpk@cnit.ksu.ras.ru. – Заглавие с экрана.
234. Международный университет Кыргызстана [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.bolognakg.net/ru/kg2/iuk.htm>. – Заглавие с экрана.
235. Модель Ассоциации университетов Нидерландов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: lib/euro/model/98/. – Заглавие с экрана.
236. О внесении изменения в Указ Президента Кыргызской Республики «О создании Американского университета в Кыргызстане» от 11 ноября 1997 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://online.adviser.kg/Document/?doc_id=30233142. – Заглавие с экрана.
237. Ошский технологический университет [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://oshtu.kg/index.php/svedeniy/ob-universitete>. – Заглавие с экрана.
238. После защиты диплома выпускников снова ждет экзамен [Электронный ресурс]. – Стандарты и качество – Электрон. дан. – М.: [б. и.], 2011. – Режим доступа: URL: http://ria-stk.ru/news/detail.php?ID=54872&SECTION_ID=. – Заглавие с экрана.
239. Постановление правительства Кыргызской Республики «О реализации Указа исполняющего обязанности Президента Кыргызской Республики» "О создании Кыргызского государственного технического университета им.И.Раззакова" от 3 мая 2005 года №159[Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://cbd.minjust.gov.kg/act/view/ru-ru/56449>. – Заглавие с экрана.

240. Постановление Правительства Кыргызской Республики «О мерах по реализации Указа Президента Кыргызской Республики от 22 мая 1996 года "О создании Нарынского государственного университета» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://cbd.minjust.gov.kg/act/view/ky-kg/35708>. – Заглавие с экрана.
241. Постановление Правительства Кыргызской Республики от 30 мая 1997 года №309 «О реализации Указа Президента Кыргызской Республики» от 31 марта 1997 года «О преобразовании Кыргызско-Узбекского высшего технологического колледжа в Кыргызско-Узбекский университет» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://online.adviser.kg/Document/?doc_id=30217042. – Заглавие с экрана.
242. Постановление правительства Кыргызской республики «О реорганизации Кыргызской аграрной академии в Кыргызский аграрный университет им. К.И. Скрябина» от 7 марта 2002 года N 126 (в редакции постановления правительства КР [от 17 августа 2004 года №622](#) от [5 февраля 2007 года №35](#)) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://cbd.minjust.gov.kg/act/view/ru-ru/53239>. – Заглавие с экрана.
243. Преобразование ОшПИ в ОшГУ указом Президента Кыргызской Республики от 17.06.92 г. УП-202, Постановлением Правительства Кыргызской Республики от 5.11.92г. №552 и на основании приказа МОиК КР за №20/4 от 02.06.92 г., а также приказа Министерства здравоохранения КР за №324 от 17.11.92 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://wikimapia.org/7789553/ru/%D0%9C%D0%B5%D0%B4%D0%B8%D1%86%D0%B8%D0%BD%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9-%D1%84%D0%B0%D0%BA%D1%83%D0%BB%D1%8C%D1%82%D0%B5%D1%82-%D0%9E%D1%88%D0%93%D0%A3>. – Заглавие с экрана.
244. Система оценивания качества образовательного процесса в европейских странах (Великобритания, Дания, Нидерланды, Норвегия, Финляндия, Швеция) и США [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL:

<http://www.pssw.vspu.ru/other/science/publications/klicheva>. – Заглавие с экрана.

245. Соглашение правительства российской федерации и правительства Киргизской Республики от 9 сентября 1993г. №б/н "Об условиях учреждения и деятельности в городе Бишкеке Кыргызско-российского славянского университета" [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.lexed.ru/search/detail.php?element_id=4713. – Заглавие с экрана.
246. Система аккредитаций университетов США. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.studyamerica.ru/?action=article&ar_id=685. – Заглавие с экрана.
247. Система кредитов в Азиатском Тихоокеанском регионах (UCTS) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://mybiblioteka.su/9-83275.html>. – Заглавие с экрана.
248. Система высшего профессионального образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.open.kg/about-kyrgyzstan/socio-economic-resources/education/259-sistema-vysshego-professionalnogo-obrazovaniya.html>. – Заглавие с экрана.
249. Страны мира – Население Киргизии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ru-world.net/kirgiziya-naselenie>. – Заглавие с экрана.
250. Указ президента Кыргызской республики «О преобразовании Бишкекского политехнического института и создании на его базе КАСИ и КТУ» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://kutbilim.journalist.kg/2016/02/26/nezauradnaya-lichnost-pedagog-s-bolshoy-bukvyi/>. – Заглавие с экрана.
251. Указ Президента Кыргызской Республики «О преобразовании Кыргызского архитектурно-строительного института в Кыргызский государственный университет строительства, транспорта и архитектуры» (В редакции Указа Президента КР от 20 октября 2004 года [УП №359](#)) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://cbd.minjust.gov.kg/act/view/ru-ru/2552>. – Заглавие с экрана.

252. Указ исполняющего обязанности Президента Кыргызской Республики «О создании Кыргызского государственного университета имени И. Арабаева» от 3 мая 2005 года №160 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://cbd.minjust.gov.kg/act/view/ru-ru/56381>. – Заглавие с экрана.
253. Указ Президента. Кыргызской Республики №189 от 25.07.2000 г. и Постановление Правительства КР №. 546 от 04.09.2000 «О создании Таласского государственного университета» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.bolognakg.net/doc/TSU.pdf>. – Заглавие с экрана.
254. Центр магистратуры, аспирантуры и национальных образовательных программ КНУ им. Ж. Баласагына [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://kutbilim.journalist.kg/kg/2015/06/12/tsentr-nepreryivnogo-obrazovaniya-i-povyisheniya-kvalifikatsii-knu-im-zh-balasagyina/>. – Заглавие с экрана.
255. Фейгенбаум Арманд создатель TQM [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://quality.eup.ru/MATERIALY14/Feigenbaum.htm>. – Заглавие с экрана.

«АНКЕТА-ТЕСТ» (образец для Факультета таможенного дела)

Предлагаем Вам ответить на вопросы 4-х блоков, чтобы получить небольшую информацию о Ваших знаниях, умениях, интересах, мотивах получения высшего образования. 1-й блок состоит из 20 вопросов по учебной программе вашего факультета: по дисциплине: «Экономика таможенного дела» – 10 вопросов, по дисциплине Таможенно-тарифное регулирование ВЭД – 10 вопросов. 2-й блок содержит 20 вопросов по определению Ваших мотивов получения высшего образования вообще и специальности в частности. 3-й блок содержит 20 вопросов по определению перечня Ваших умений. 4-й блок содержит 20 суждений по определению профессиональной предрасположенности.

БЛОК 1 – уровень предметных знаний

Из предложенных ответов (а, б, в, г, д), один наиболее полный и правильный, номер, которого Вы должны указать в соответствующей строке 1-м столбце «бланка-ответов»

«Экономика таможенного дела»

1. Корпорация – это:

- а) акционерное общество, объединяющее несколько товариществ для достижения общих целей, несущее ответственность по долгам входящих в него предприятий;
- б) акционерное общество, объединяющее несколько предприятий для достижения общих целей, несущее ответственность по долгам входящих в него предприятий;
- в) акционерное общество, объединяющее несколько предприятий для достижения поставленных целей, несущее ответственность по долгам входящих в него предприятий;

г) все не верные.

2. Концерн – это:

- а) договорное монопольное объединение акционерных обществ, позволяющее использовать положительные стороны комбинирования, кооперирования, специализации и интеграции;
- б) договорное монопольное объединение предприятий, позволяющее использовать положительные стороны комбинирования, кооперирования, специализации и интеграции;
- в) договорное монопольное объединение предприятий, позволяющее использовать положительные стороны крупных мощностей;
- г) все ответы правильные.

3. Консорциум – это:

- а) временное объединение предприятий для выполнения крупной экономической программы;
- б) временное объединение предприятий для выполнения разовых экономических проектов;
- в) временное объединение корпораций для выполнения крупной экономической программы;
- г) ответ б и в.

4. Картель – это:

- а) соглашение о разделе рынков, доли в производстве продукции, сроках платежей и т.д.;
- б) соглашение о разделе рынков, уровня цен, сроках платежей и т.д.;
- в) соглашение о разделе рынков, уровня цен, доли в производстве продукции, сроках платежей и т.д.;
- г) соглашение между двумя людьми.

5. Трест – это:

- а) объединение системы управления для выработки общей политики развития, входящих в трест и подчиненных одному органу (предприятию);
- б) полная потеря самостоятельности предприятий, входящих в трест и подчиненных одному органу (предприятию);
- в) объединение финансовых ресурсов предприятий, входящих в трест и подчиненных одному органу (предприятию);
- г) ответ а и в.

6. Синдикат – это:

- а) добровольное объединение с целью координации и централизации снабжения и сбыта;
- б) добровольное объединение с целью захвата рынка;
- в) добровольное объединение с целью координации и централизации управления;
- г) все ответы не верные.

7. Холдинг – это:

- а) акционерное общество, использующее свой капитал для приобретения контрольных пакетов акций поставщиков с целью установления над ними контроля;
- б) акционерное общество, использующее свой капитал для приобретения контрольных пакетов акций партнеров с целью расширения рынков сбыта;
- в) акционерное общество, использующее свой капитал для приобретения контрольных пакетов акций других компаний с целью установления над ними контроля;
- г) все ответы верные.

8. Финансово-промышленные группы – это:

- а) совокупность юридических лиц, объединивших свои активы с целью реализации крупных инвестиционных программ;

- б) совокупность юридических лиц, объединивших свои активы с целью реализации крупных разовых экономических проектов;
- в) совокупность юридических лиц, объединивших свои активы с целью укрепления своей финансовой мощи;
- г) все ответы не верные.

9. Что не относится к правонарушениям в области таможенного дела?

- а) недоставка товаров от границы во внутренние таможенные органы;
- б) несвоевременное представление товаров таможенным органам;
- в) оформление товаров не под своим наименованием;
- г) проведение таможенной очистки товаров на территории собственника товаров.

10. Какие этапы развития не включает в себя жизненный цикл предприятия?

- а) создание;
- б) становление;
- в) развитие;
- г) зрелость.

«Таможенно-тарифное регулирование ВЭД»

1. Назовите один из инструментов экономических методов регулирования ВЭД.

- а) тарифные льготы;
- б) тарифные преференции;
- в) таможенные платежи;
- г) квотирование.

2. В каком веке появились административные методы регулирования ВЭД?

- а) в начале 20 в.;

- б) в конце 19 в.;
- в) в середине 20 в.;
- г) в начале 19 в.

3. Что такое «эмбарго»?

- а) полный запрет;
- б) условный запрет;
- в) частичный запрет;
- г) завуалированный запрет.

4. Какой вид квотирования предполагает ограничение размера поставки какого-либо товара из одной страны в другую?

- а) глобальная квота;
- б) индивидуальная квота;
- в) сезонная квота;
- г) тарифные квоты.

5. В каком году была разработана и принята ТНВЭД членами ВТО-ГАТТ?

- а) в 1988 г.;
- б) в 1990 г.;
- в) в 1987 г.;
- г) в 2001 г.

6. Сколько позиций ТНВЭД включает в себя тариф Кыргызской Республики?

- а) 1300 позиций;
- б) 1800 позиций;
- в) 1650 позиций;
- г) 1200 позиций.

7. Назовите самую высокую ставку таможенной пошлины в соответствии с Законом « О таможенном тарифе».

- а) 70%;
- б) 100%;
- в) 15%;
- г) 35%.

8. Что предполагает собой протекционистическая функция таможенного тарифа?

- а) угроза;
- б) ограничение;
- в) защита;
- г) снижение.

9. Когда был принят первый Закон «О таможенном тарифе» в Кыргызской Республике?

- а) 15 декабря 1992г.;
- б) 2 февраля 1995 г.;
- в) 18 января 1992 г.;
- г) 15 декабря 1994 г.

10. Какой тариф предусматривает дифференциацию ставок таможенных пошлин в зависимости от Страны происхождения?

- а) простой тариф;
- б) средний тариф;
- в) автономно-конвенционный тариф;
- г) сложный тариф.

АНКЕТА-ТЕСТ (ОБРАЗЕЦ ДЛЯ Кыргызско-Европейского Факультета)

Предлагаем Вам ответить на вопросы 4-х блоков, чтобы получить небольшую информацию о Ваших знаниях, умениях, интересах, мотивах получения высшего образования. 1-й блок состоит из 40 вопросов по учебной программе вашего факультета: по дисциплине: «Экономический расчет» - 10 вопросов, по дисциплине Компьютерное экономическое моделирование – 10 вопросов. 2-й блок содержит 20 вопросов по определению Ваших мотивов получения высшего образования вообще и специальности в частности. 3-й блок содержит 20 вопросов по определению перечня Ваших умений. 4-й блок содержит 20 суждений по определению профессиональной предрасположенности.

«Экономический расчет»

1. Какие факторы влияют на величину наращенной суммы при начислении простых процентов'?

- а) срок;
- б) процентная ставка;
- в) первоначальный долг;
- г) процентные деньги.

2. Абсолютная величина дохода от предоставления денег в долг это ...

- а) наращенная сумма;
- б) процентные деньги;
- в) норма прибыли;
- г) дивиденд.

3. График определения наращенной суммы по сложным процентам является ...

- а) степенной функцией;
- б) экспоненциальной функцией;

- в) линейной функцией;
- г) логарифмической функцией.

4. Если проценты начисляются ежегодно, процентные ставки равны, то начисление сложных процентов даст больший результат, чем начисление простых процентов, ...

- а) при сроке начисления один год;
- б) при сроке начисления менее одного года;
- в) при сроке начисления более одного года;
- г) независимо от срока начисления.

5. Годовая процентная ставка, применяемая при непрерывном начислении процентов, называется ...

- а) номинальной ставкой;
- б) ставкой наращивания;
- в) дисконтной ставкой;
- г) силой роста.

6. Разность между наращенной суммой и современной стоимостью в случае, когда современная стоимость определена дисконтированием, называют ...

- а) процентными деньгами;
- б) дисконтированной суммой;
- в) нормой прибыли;
- г) дисконтом.

7. Метод, согласно которому проценты за пользование ссудой в виде дисконта начисляются на сумму, подлежащую уплате в конце срока, называется ...

- а) банковский учет;
- б) математическое дисконтирование;
- в) наращение;

г) консолидация.

8. Ставки, приводящие к одному финансовому результату при едином первоначальном капитале и одном сроке инвестирования – это ...

- а) эффективные ставки;
- б) ставки наращеня;
- в) процентные ставки;
- г) эквивалентные ставки.

9. Объединение ряда платежных обязательств называется ...

- а) консолидацией;
- б) капитализацией;
- в) реинвестированием;
- г) наращением.

10. Сумма реальной процентной ставки и инфляционной премии называется ...

- а) номинальной процентной ставкой;
- б) эффективной процентной ставкой;
- в) брутто-ставкой;
- г) положительной ставкой процента.

Тестовые вопросы по математике.

1. Группа студентов составляет множество:

- а) рациональных чисел;
- б) натуральных чисел;
- в) иррациональных чисел;
- г) целых чисел.

2. Студенты построились по принципу: мальчик, девочка, мальчик девочка...

Студенты мужского пола образует множество:

- а) нечетных чисел;
- б) четных чисел;
- в) рациональных чисел;
- г) иррациональных чисел.

3. Какое расположение студентов женского пола при построении по линии образует нечетное множество чисел.

- а) принцип мальчик девочка , мальчик девочка...;
- б) принцип девочка мальчик, девочка мальчик...;
- в) принцип по росту;
- г) принцип по возрасту.

4. Если одно множество взаимно-однозначно отображается на другое множество по некоторому закону ,то оно является :

- а) прямой;
- б) функцией;
- в) пределом;
- г) производной.

5. Прямая, парабола, окружность являются ли функцией и каков аналитический вид?

- а) $y = x^2$;
- б) $y = kx + b$;
- в) $y = x^2 + 2$;
- г) $y^2 + x^2 = 9$.

6. Если функции $f(x)$ и $g(x)$ непрерывны в точке x_0 , то функция $f(x) \pm g(x)$ обладает свойством:

- а) $\lim_{x \rightarrow x_0} (f(x) \pm g(x)) = A \pm B$;

$$\text{б) } \lim_{x \rightarrow x_0} (f(x) \pm r(x)) = A/B;$$

$$\text{в) } \lim_{x \rightarrow x_0} (f(x) \pm r(x)) = A * B;$$

$$\text{г) } \lim_{x \rightarrow x_0} (f(x) \pm r(x)) = \lim_{x \rightarrow x_0} f(x) \pm \lim_{x \rightarrow x_0} r(x) = f(x_0) \pm r(x_0).$$

7. Если функции $f(x)$ и $r(x)$ непрерывны в точке x_0 , то функция $f(x)/r(x)$ обладает свойством:

$$\text{а) } \lim_{x \rightarrow x_0} (f(x) / r(x)) = A/B;$$

$$\text{б) } \lim_{x \rightarrow x_0} (f(x) / r(x)) = A - B;$$

$$\text{в) } \lim_{x \rightarrow x_0} (f(x) / r(x)) = A * B;$$

$$\text{г) } \lim_{x \rightarrow x_0} (f(x) / r(x)) = f(x_0)/r(x_0).$$

8. Точка x_0 называется точкой разрыва первого рода функции $f(x)$, если:

- а) значение функции $f(x_0)$ не существует;
- б) значение функции $f(x_0)$ существует и равно нулю;
- в) значение функции $f(x_0)$ конечное число;
- г) значение функции $f(x_0)$ бесконечное число.

9. Точка x_0 называется точкой разрыва второго рода функции $f(x)$, если:

- а) значение функции $f(x_0)$ не существует;
- б) значение функции $f(x_0)$ существует и равно нулю;
- в) значение функции $f(x_0)$ конечное число;
- г) значение функции $f(x_0)$ бесконечное число.

10. Если функция $f(x)$ непрерывна на отрезке (a,b) , то она обладает свойством:

- а) она там неограниченна;
- б) она там ограничена;
- в) она там имеет разные знаки;
- г) она там дифференцируема.

«Компьютерное экономическое моделирование»

1. Пакет Mathcad разработан фирмой:

- а) Microsoft;
- б) Mathsoft;
- в) Apple.

2. Математический аппарат Mathcad имеет встроенные инструменты для:

- а) численного, графического и аналитического решения;
- б) только для численного решения;
- в) текстовых операций.

3. Вычисляемое математическое выражение конструируется из:

- а) встроенных функций;
- б) символических операций;
- в) типичных функций.

4. Для построения в Mathcad графика функций достаточно:

- а) вывести функцию;
- б) щелкнуть по функции мышью;
- в) инициализировать кнопку с графиком.

5. Выбором команды Matrix... в меню Insert

- а) выводится диалоговое окно, задающий шаблон вектора;
- б) выводится диалоговое окно, задающее математическую функцию;
- в) организуется обработка данных.

6. Систематизация данных в Mathcad предполагает:

- а) задание числа интервалов группирования;

- б) системное обновление данных;
- в) систематическую проверку данных.

7. Эксцесс выводится встроенной функцией:

- а) `mean (X)`;
- б) `stdev (X)`;
- в) `skew (X)`;
- г) `kurt (X)`.

8. Для приближенной оценки среднеквадратичных погрешностей выборочных параметров:

- а) используются встроенные функции;
- б) вводятся формулы;
- в) не существует функций и формул.

9. К этапам построения экономико-математических моделей относится:

- а) решение задачи графическим методом;
- б) математическая запись модели;
- в) выполнение расчетов прямой задачи.

10. Функция `line`:

- а) выводит уравнение регрессии;
- б) встроенная функция, возвращающая коэффициенты корреляции;
- в) встроенная функция, возвращающая векторы с коэффициентами уравнения регрессии.