

По мнению Б. Недворка и Дж. Нила [2], изучение качества образования вуза связано с решением следующих задач:

- четкое определение миссии, целей, ценностных ориентаций вуза;
- выяснение институциональной политики, определение образовательных и педагогических технологий, используемых данным высшим профессиональным заведением, качественно определяющим результат образования;
- определение организации и разработка инструментов, методик изучения качества образования.

О.А. Фадеева [1] функциональное назначение показателей качества образования в рамках создания общеевропейского образовательного пространства видит в следующем: стандартизация как количественное изучение подходов к функционированию образовательных систем вузов; оценка эффективности деятельности высшего профессионального учебного заведения как изучение степени достижения целей высшего учебного заведения, представленной на "языке" образовательной статистики для совершенствования внутреннего управления системой вуза; выстраивание диалогических отношений между вузами, системами государственного и профессионального управления в рамках единого образовательного пространства; рационализация при формировании единого образовательного пространства как эффективное планирование развития учреждения высшего профессионального образования.

Создание системы обеспечения качества образования в рамках общеевропейского образовательного пространства требует учета следующих факторов: общеевропейская политика в области создания единого образовательного пространства; государственная политика в области образования; комплексная оценка деятельности вуза.

Ключевыми факторами качества образования могут стать:

- качество субъекта получения образовательных услуг;
- качество объекта предоставления образовательных услуг;
- качество процесса предоставления образовательных услуг;
- качество общего менеджмента вуза.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Фадеева О.А. Создание общеевропейского пространства высшего образования //Международное образование. Вопросы реализации идей Болонского процесса: Сборник статей. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2005. – С.11-17.
2. Nedwerk B.P., Neal J.E. Performance Indicators and rational management Tools: A Comparative Assessment of Projects in North America and Europe //Research in Higher education 1994. 35(1). P.75-103.

#### НОВАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПАРАДИГМА: ПРОБЛЕМЫ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

Дудина М.Н.

*Уральский государственный университет  
им. А.М. Горького,  
Екатеринбург*

Проблемы вхождения России в европейское образовательное пространство связаны с приоритетами национальной стратегии успешного развития. Высшее образование, несмотря на кризисные процессы и значительные трудности их преодоления, развивается высокими темпами, имеет много позитивных результатов, однако далеко не всегда измеряемых и измеримых по критериям качества, соответствующим современной образовательной парадигме. Сначала скажем о современной образовательной парадигме и затем в контексте с ней о качестве образования, его критериях и показателях.

В центре образовательного процесса веками стояли знания: давали знания и спрашивали знания; их наличие у обучаемого и у педагога, ценилось превыше всего. За обладание знаниями ставили высокие баллы, давали медали. И до сих пор в школах и вузах на стенах написаны имена лучших выпускников, обладателей серебряных и золотых медалей, «красных» дипломов (думается, в лучшем понимании русского языка, красных, т.е. прекрасных, они и написаны красными чернилами). Об умениях заговорили намного позже, годах в 60-70-х XX в., когда стало все отчетливее проявляться противоречие – можно знать, да не уметь. Оказывается, что многознание уму не научает (имеется ввиду механически не научает). Но выяснилось, что знать и уметь мало, если, конечно, речь идет об обучении по образцу и о репродуктивном воспроизведении умений. Жизнь востребует творческий опыт, которым можно овладеть только в условиях *креативного образования*. Именно этим объясняется застой в системе, явное отставание образования от жизни, которая динамичнее, чем педагогика и образование. В данном контексте встает проблема об *опережающей функции образования*. Оно должно предвидеть жизненные тенденции и своевременно реагировать, компетентно, в соответствии со временем и даже опережая его, решать великие вопросы педагогики – *зачем? чему? как?* человек обучается, образовывается и воспитывается.

Ответы на них требуют пересмотра ценностей, целей, содержания, технологий деятельности и общения в педагогическом процессе, и это парадигмальные основы. Пересмотр обусловлен пониманием императива выживания, сущности самой страшной катастрофы, перед лицом которой оказался современный мир, все люди и каждый человек отдельно. Всякая реальная или предполагаемая катастрофа физического уничтожения человечества, возможно и всего живого, является антропологической и педагогической бедой, вызванной тем, что в человеке не раскрывается истинно человеческое и рано деформируется личность. Есть такая проблема – *как человеку стать человеком*. Теперь люди многому научились – летать, как птицы, плавать, как рыбы, но жить, как люди, не умеют до сих пор. Можно соглашаться или не соглашаться с

тем, что вина лежит на антропосе, которым рождается человек, но вряд ли можно отрицать, что «в личность выделяются, а то так и живут недоделанными» (Ф.М. Достоевский).

*Человек* как фундаментальная категория философии, несет в себе смысловые ориентиры и задает методологические основания педагогике. Так, важнейшим аспектом человеческого бытия является жизнь в природе и, значит, взаимоотношения «человек-природа», вопросы сходства с другими представителями биологического мира и отличия человека, имеющего биологическую структуру, от них и, следовательно, об определяющих свойствах человека, его физиологии, психики, душевной и духовной организации, его общении и деятельности.

Кроме отношений «человек-природа» есть социальные отношения «человек-социум», значит, речь идет о взаимоотношениях индивидуумов, групп и общества. Здесь семейные, национальные, социальные и расовые отношения, такие социокультурные феномены, как язык, материальная и духовная культура, религия, нравы, обычаи, мифы, законы, нормы поведения.

Но кроме внешнего мира у человека есть внутренний - отношения с самим собой, и познание собственного внутреннего мира - это проблема отношения *я - мой внутренний мир*. Следовательно, все отношения «человек-природа», «человек-социум», «человек-культура», «человек-бог», «я - мой внутренний мир», исследуемые различными областями познания, наполняются педагогическими целями, средствами и результатами.

Представляя относительно целостную картину человека, педагогика непосредственно влияет на него и через него на все другие сферы жизни, так или иначе связанные с ним. Осмелимся ли сказать: человек и человечество такие, потому что так образованы и воспитаны. Интегрируя методологические и теоретические знания, вбирая практический опыт (науку и искусство воспитания), педагогика берет на себя задачу воспитания подрастающих поколений и, следовательно, несет ответственность за результаты, за качество.

Антропологический фундамент позволяет педагогике быть искусством и наукой. Эта основополагающая идея в отечественной педагогике идет от К. Д. Ушинского, великого учителя русских учителей. Обосновывая антропологический принцип в педагогике, он писал о том, что если мы хотим воспитать человека во всех отношениях, то должны всесторонне знать его. Поэтому воспитатель должен стремиться узнать человека, каков он есть в действительности, со всеми его слабостями и во всем его величии, со всеми его будничными нуждами и потребностями и интересами.

Педагогическая антропология ориентирует в вопросах телесной, душевной и духовной организации человека, его природной и социальной сущности, смысле существования. *Что есть человек? Каково его назначение в природе и социуме?* - к этим антропологическим и педагогическим вопросам сводятся все другие.

Современное звучание этих вопросов усилено набатом колоколов о надвигающейся катастрофе воз-

можного уничтожения жизни, суицида планеты Земля. Экологический, психологический, социальный, культурологический и педагогический кризисы порождены человеком. Не природа угрожает человеку, а человек поставил под угрозу природу и собственную жизнь. Этим обусловлены *предупреждающая функция* антропологии, *профилактирующая роль* этики и педагогики и порождаемый ими новый тип мышления, направленный на гуманизацию жизни и воспитания человека, способного просчитывать возможные губительные последствия развития человеческого разума. Он создает новые супертехнологии и при этом теряет нравственность, духовность, поэтому новая, гуманистически ориентированная этика должна не только догнать научно-технологический процесс, но опережать его.

В условиях императива выживания философская и с ней педагогическая антропология заявляют о конкретном методе мышления, способном отказаться от представлений о линейности развития мира, социума и человека, и предложить самому человеку решать, каким он будет завтра.

Современное мышление исходит из признания будущего человека и человечества открытыми в условиях неравновесности систем, ненадежности, риска, нарастания не желаемых и ненамеренных следствий творчества человеческого разума. Предвидя опасность, можно искать средства спасения. Это увеличивает значимость *рефлексивной функции* философии и педагогики, востребует их рефлексивно - превентивный потенциал. Но для решения столь сложных проблем необходимо определиться с онтологическим статусом человека в мире, ставшим проблемой для самого себя.

Следовательно, качество образования следует рассматривать как социальную и педагогическую категории. В социальном плане речь идет о состоянии и результативности, определяемых показателями соответствия образования потребностям и ожиданиям общества (государства и различных социальных групп) в достижении социальной компетентности, развитии гражданских, профессиональных и личностных свойств.

С педагогических позиций качество образования определяется совокупностью показателей, характеризующих различные аспекты учебной деятельности образовательного учреждения, которые создают условия для успешной социализации и идентификации личности, ее профессионализации. Это касается целей, содержания образования, форм и методов обучения, обеспеченности соответствующей материально-технической базой и профессиональными кадрами.

К сожалению, для оценки качества образования в основном использовались и продолжают использоваться количественные показатели. И хотя в 70-80-г.г. XX века была поставлена проблема научно-педагогического слежения качества образования, но «воз и ныне там». Продолжает существовать самая примитивная дидактическая система оценивания успехов обучаемых с первого класса школы до государственного экзамена в вузе (лотерейная удача-неудача) - отметочная. И количество отличных и хороших отметок до сих пор выдается за качество обучения.

Здесь есть особая проблема педагогической и социальной взаимосвязи: дидактический примитивизм порождает социальный терроризм.

Заметим, что при всей абсурдности количественного разрастания показателей и подмены ими качества, они были относительно адекватными существовавшей в то время образовательной парадигме, центрированной на знаниях (когнитивно - ориентированная образовательная модель, ЗУНовская, Знания, Умения, Навыки), которая все больше приходила в противоречие с жизнью, затратами на образование, как государственными, так и личными усилиями школьников и студентов.

Но если согласиться с утверждением, что в настоящее время суммарный объем знаний удваивается в среднем за десять лет (во времена Ломоносова за 150 лет), 30% знаний, полученных в вузовском образовании, устаревает сразу же по окончании обучения, то становится все более продуктивной педагогическая идея о «непрерывности образования в течение всей жизни человека». Это подчеркивается в Национальной доктрине образования Российской Федерации. Здесь находится большой резерв для модернизации образования путем освоения новой модели – личностно-развивающей и социально ориентированной.

Смена парадигмы обусловлена социокультурными трансформациями, вызванными постиндустриальной, информационной культурой, избыточной информацией и требующей от обучаемых умения и желания добывать ее, а не получать в готовом виде, умения ею творчески пользоваться. *Учить увлеченно познавать, толерантно общаться, творчески работать и достойно жить* – в этом состоит смысл и назначение образования. В этом его качество, которое довольно несложно отследить в отдельном обучаемом и в педагоге, а также и в обществе. Построенное на принципах *универсальности, интегративности, гуманности, коммуникативности и непрерывности* образование через метапредметность, диалогичность, проблематичность, преемственность, дополнительность, открытость, творчество, личностную самоактуализацию и самодостаточность студента и преподавателя создаст *необходимые и достаточные психолого-педагогические условия* для воспитания человека, умеющего жить в единстве с природой и обществом, адаптироваться к ним, принять их как истинные ценности. При этом адаптация (прилаживание, приспособление) к жизни не означает ассимиляции (растворения в других), она не только не исключает, но предполагает развитие индивидуальности, приобретения свойств идентичности (быть самим собой).

Что касается проблемы управления качеством образования, то необходимо сразу же сказать о недопустимости упрощенного понимания образования как услуги, во-первых, и, во-вторых, переноса на систему образования модели для бизнеса и производства. Поэтому речь идет о критериях, созвучных духу новой образовательной парадигмы и разработке системы менеджмента качества на основе его планирования, достижения, мониторинга и своевременной коррекции процесса.

Процесс, реализующий принципы новой образовательной парадигмы, предполагает постоянное увеличение времени на самостоятельную и практическую работу студентов, что позволит быть активным в творческом познании на семинарах, лабораторных, участвовать в дискуссиях, овладевать проектными методиками. В целом опыт творческой деятельности разовьет необходимые умения наблюдать, классифицировать, использовать символы, осуществлять обоснованный выбор, определять, измерять. Практическое использование знаний приведет к развитию умений выделять проблему, объяснять ее сущность, выявлять причинно-следственные связи, намечать пути решения, проводить экспериментальную проверку, моделировать, анализировать и выбирать правильное решение. Наряду с этим разовьются коммуникативные умения сотрудничать с другими, планировать и разрабатывать эксперимент, делать обоснованные выводы и адекватно оценивать полученные результаты.

Так образовательная система будет демократизироваться и гуманизироваться, что станет ее качественной характеристикой.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Загвязинский В.И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования. М.: АCADEMA, 2001.
2. Дудина М.Н. Педагогика: долгий путь к гуманистической этике. Екатеринбург, 1998.
3. Морозов А.В., Чернилевский Д.В. Креативная педагогика и психология: Учебное пособие. – м., Академический Проект, 2004.
4. Попков В.А., Коржуев А.В. Теория и практика высшего профессионального образования. М., 2004.
5. Проблемы вхождения России в европейское образовательное пространство/Материалы зонального совещания. Екатеринбург, 18-20 октября 2004 г. – Екатеринбург, Изд-во Уральского ун-та, 2005.

#### ФИЗИЧЕСКИЕ ПРОЦЕССЫ ПРИ ОБЕЗУГЛЕРАЖИВАНИИ МЕТАЛЛА В КОНВЕРТЕРЕ

Карпенко Г.А.

Старооскольский технологический институт  
(филиал) МИСЦ,  
Старый Оскол

Окисление углерода в подовых сталеплавильных агрегатах во многих случаях протекает в условиях отсутствия поверхностей раздела, создаваемых при слабом внедрении в металл струй окислительных газов. При этом источником кислорода для окисления углерода служит в основном окислительная атмосфера агрегата и присадки твердых окислителей. О месте преимущественного окисления металла кислородом высказано несколько точек зрения, основными из которых являются две.

Согласно первой из них местом преимущественного окисления углерода, являются горизонты металла в ванне, которые характеризуются соотношениями концентраций углерода и кислорода, близкими к равновесным. В соответствии со второй точкой зрения