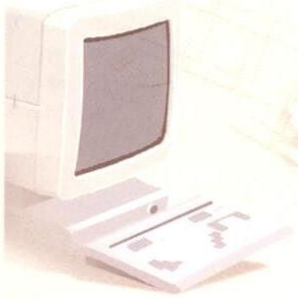


TSI

Transporta un sakaru institūts

MŪSDIENU IZGLĪTĪBAS PROBLĒMAS

starpaugstskolu zinātniski praktiskā
un mācību metodiskā konference

RAKSTI

Transporta un sakaru institūts

MŪSDIENU IZGLĪTĪBAS PROBLĒMAS

Starpaugstskolu zinātniski praktiskā
un mācību metodiskā konference

RAKSTI

ACTUAL PROBLEMS OF EDUCATION

International Inter-higher School Scientific
and Educational Conference

PAPERS

RĪGA
2013

Starpaugstskolu zinātniski praktiskās un mācību metodiskās konferences "Mūsdienu izglītības problēmas" raksti, Transporta un sakaru institūts, Rīga, Latvija.

Труды Межвузовской научно-практической и учебно-методической конференции «Актуальные проблемы образования», Институт транспорта и связи, Рига, Латвия.

ISBN 978-9984-818-66-5

© Transporta un sakaru institūts, 2013

KONFERENCES ORGANIZĀCIJAS KOMITEJAS PRIEKŠSĒDĒTĀJA PRIEKŠVĀRDS

Kārtējās konferences „Mūsdienu izglītības problēmas" rakstu krājumā apkopoti 2013. gadā nolasīto referātu materiāli, kurus publicēšanai ieteica organizācijas komiteja. Rakstu autori ir docētāji un pedagogi, kas ir piedalījušies konferencē.

Publicējamo referātu tematika saistīta ar mūsdienu augstskolas problēmām un atspoguļo galvenos tematus, kas tika apspriesti plenārsēdēs un sekcijās. Referātos aplūkoti gan mācību procesa kvalitātes paaugstināšanas jautājumi uz mūsdienu pedagoģisko un informācijas tehnoloģiju bāzes, gan arī docējamo studiju priekšmetu saturisko izmaiņu jautājumi Latvijas un Eiropas mūsdienu darba tirgus prasību jomā.

Krājumā saglabāts autoru stils un iesniegto materiālu oriģinālais noformējums.

Organizatoriskās komitētas
priekšsēdētājs,
profesors Boriss Mišņevs

ПРЕДИСЛОВИЕ ПРЕДСЕДАТЕЛЯ ОРГАНИЗАЦИОННОГО КОМИТЕТА КОНФЕРЕНЦИИ

Очередной сборник материалов конференции «Актуальные проблемы образования» содержит тексты докладов, прочитанных в 2013 году и рекомендованных к опубликованию организационным комитетом. Авторами статей являются преподаватели вузов, принявшие участие в работе конференции.

Статьи затрагивают как проблемы повышения качества процесса обучения на основе современных педагогических и информационных технологий, так и вопросы изменения содержания читаемых дисциплин с целью их ориентации на требования современного рынка труда Латвии и Европы.

В сборнике сохранен авторский стиль и оригинальное оформление представленных материалов.

Председатель организационного
комитета,
профессор Борис Мишнев

Saturs

Development of Professional Pedagogical Competence
Maria Blinova, Igor Zagainov 5

The System of Distance Learning
Alexey Efremov 10

Assessing Students' Performance in the ESP Course
Larisa Kuzmenko, Yulia Stukalina 15

Knowledge Creation Approach at Higher Education Institution as a Part of Human Capital Development
Yelena Popova 20

Testing Students in the English Language: a Three-Year Experience
Yulia Stukalina, Viktorija Kazanovska 26

Docētāju kvalifikācijas paaugstināšanas iezīmes mūsdienu augstskolā
Išgalejs Išmuhametovs 31

Modulārā modeļa izmantošanas pieredze studiju procesa organizēšanā
Jeļena Jevsjukova 36

Dzīvesdarbības prasmju apguve internātpamatskolā
Aija Studente 41

Разработка концепции модели оценки качества дистанционных курсов
Людмила Баранова 46

Развертывание функций качества образовательных услуг вуза
Борис Мишнев, Георгий Утехин 53

Роль анкетирования студентов в оценке качества образования
Елена Баранова, Александр Граковский 61

Некоторые аспекты организации коллективной работы студентов
Борис Цилькер, Владимир Пятков 68

DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL PEDAGOGICAL COMPETENCE

Maria Blinova, Igor Zagainov

Autonomous Non-Profit Organization of Higher Professional Education
"Interregional Open Social Institute"
Prokhorova Str. 28, Yoshkar-Ola, Republic of Mari El, Russia
Ph.: 8362 635640. E-mail: info@mosi.ru, www.mosi.ru

In the context of modernization of the national education and within the Bologna Process there arises an urgent need for increasing professional competence of teachers. The problem of development of professional pedagogical competence is kept current also due to introduction of the state educational standards of higher professional education of new generation where an important part is assigned to formation of the main structure of competencies; teachers have to master for carrying out their professional pedagogical activity in the innovative educational environment.

Keywords: professionalism, competence, young teacher, diagnostics

Essential characteristics, structure, showings and criteria of the formed professional competence are examined by I. A. Zimnyaya, Yu. G. Tatur (V. E. Medvedev, Yu. G. Tatur, 2007), V. N. Vvedensky, N. V. Kuzmina, L. Yu. Krivtsov, L. A. Muravyeva, Kh. Sh. Gaynutdinov, and others.

The problem of correlation between professional competence and competencies is discussed in the works of M. A. Bocharnikova, E. Zeer, G. K. Selevko, E. Symanyuk, E. V. Grigoryeva, O. V. Akulova, S. E. Shishov, N. A. Voynova, A. F. Prisyazhny, O. M. Karpenko, A. N. Dakhin, E. V. Bondarevskaya, O. A. Kozyreva, M. V. Alekseev, T. N. Pilshchikova, L. N. Nugumanova, and others.

Definition of the main structure of competencies needed for professional formation of a graduate, while introducing the state educational standards of higher professional education of new generation in the context of implementation of the competency-based approach, are examined in the works of V. I. Baydenko (Baydenko, 2004), researches of the Moscow State Pedagogical University under the supervision of V. A. Slastenin (Slastenin, 2008).

The problems of development of professional competence of teachers are covered in theses of V. A. Adolf (Adolf, 1998), L. K. Grebenkina, E. V. Maltseva, O. A. Kozyreva, E. G. Islamgaliev, A. I. Akhulkova, O. A. Bulavenko, and others.

The competency-based approach in the national education system was implemented by O. Larionova, A. Andreev, O. E. Lebedev, V. I. Baydenko (Baydenko, 2004), Yu. G. Tatur (Yu. G. Tatur, 2007), V. V. Serikov, E. B. Mizurina, E. I. Isaev, V. I. Blinov and others. The competency-based approach in modern higher professional education abroad is studied in the works of G. V. Grigoryeva, I. I. Tsyrkun, E. I. Karpovich, V. B. Gargay, K. S. Makhmuryan, G. K. Selevko, and others.

Any pedagogical system, including the system of continuous pedagogical education, can successfully function when implementing the principle of continuity. The conducted research studies the problem of development of professional competence of students and young teachers at two fundamental stages of continuous pedagogical education (university and initial postgraduate). The problems of ensuring continuity are considered in the dissertation works of V. L. Dubinina, A. Yu. Petrov, L. K. Grebenkina, V. N. Nikitenko, N. G. Kalinikova, T. K. Molchanova, G. V. Noskova, N. K. Vinogradova, L. G. Peterson, T. Yu. Lomakina, M. G. Kucheryan, I. V. Kruglova, N. D. Tungusova, and others.

The development of professional competence of a young teacher, difficulties of his or her professional formation is studied in the works of M. Vrazhnova, I. V. Konovalova, L. V. Stebunova, I. V. Kruglova, M. B. Smirnitskaya, L. Nagavkina, and others.

Training a teacher with a high level of professional competence requires step changes in the content of work with students and young teachers.

The analysis of psychological and pedagogical literature and courseware of the Russian and foreign authors and the results of the research allowed revealing a contradiction between:

- the required and real level of formation of professional competence among students and young teachers;
- the need for ensuring continuity in the development of professional competence of students and young teachers and discrete nature of its development at the university and initial postgraduate stages.

The objective of research is to reveal, prove theoretically and evaluate pedagogical conditions providing continuity in the development of professional competence among students and young teachers.

The object of research is the development of professional competence of teachers in the system of continuous pedagogical education.

The subject of research is pedagogical conditions for the development of professional competence among students and young teachers.

The hypothesis of research is that the continuity in development of professional competence of

teachers at the university and initial postgraduate levels can be provided if there will be created the following pedagogical conditions:

- to define theoretical bases of development of professional pedagogical competence of teachers;
- to carry out early diagnostics of formation of professional competence among future teachers and young specialists;
- to form a need for professional self-education among students and young specialists;
- to define readiness of experienced teachers for mentoring students and young teachers on development of their professional competence;
- to develop and evaluate the courseware providing development and self-development of professional competence of future teachers and young specialists on the basis of person-centred and system-activity approaches;
- to organize the joint coordinated activity of a higher education institution, education governing bodies and educational institutions, aimed at the development of professional competence of young teachers.

The tasks of research are as follows:

1. To specify the essence and content of the research basic concepts: "competency-based approach", "competence", "key competence", "competency", "key competency", "professional competence", "pedagogical competence".
2. To develop and approve the model of ensuring continuity in development of professional competence in the system "student – young teacher".
3. To theoretically prove and approve the pedagogical conditions providing continuity in development of professional competence in the system "student – young teacher".
4. To generalize the results of research on the problem of ensuring continuity in development of professional competence of students and young teachers.

The theoretical and methodological background to research consists of the modern theories and concepts:

- acmeological regularities of professional and personal development of a teacher (O. S. Anisimov, A. A. Bodalev, N. F. Vishnyakova, A. A. Derkach, N. V. Kuzmin, A. K. Markova, I. P. Rachenko, V. S. Reshetko, I. P. Semenov);
- conceptual bases of continuous pedagogical education presented in the works of G. A. Bordovsky, B. Z. Vulfov, B. S. Gershunsky, V. G. Vorontsova, T. A. Kaplunovich, R. A. Islamshin, R. M. Sheyrazina, S. G. Vershlovsky, L. N. Lesokhina, V. G. Onushkina, T. V. Shadrina;
- theoretical bases of the person-centered training (E. V. Bondarevskaya, V. V. Serikov, I. S. Yakimanskaya, L. V. Shkerina, V. A. Adolf (Adolf, 1998), G. S. Savolaynen, M. B. Shashkina, M. V. Litvintseva, N. G. Kalinikova);
- technological approach in training (V. P. Bespalko, G. K. Selevko, A. I. Akhulkova, L. K. Grebenkina, E. Zeer, A. M. Kushnir);
- personality development (L. I. Bozhovich, L. A. Venger, V. P. Zinchenko, V. S. Mukhin, V. A. Petrovsky);
- competency-based approach in the system of continuous pedagogical education (V. A. Bolotov, N. A. Prokhorov, O. A. Bulavenko, A. Andreev (Andreev,2005), E. Zeer, I. A. Zimnyaya, O. V. Akulov, P. D. Kukharchik, O. A. Kozyrev, N. A. Voynova, G. F. Shaydullina, A. V. Barannikov, Yu. G. Tatur (Tatur, 2007), O. E. Lebedev, L. Yu. Krivtsov, A. Yu. Petrov, E. V. Grigorieva, T. V. Ivanova, V. N. Vvedensky, O. Larionova, M. V. Alekseev, N. V. Kuzmina, A. F. Prisyazhnaya, E. G. Islamgaliyev, A. N. Dakhin, G. Selevko, L. V. Shkerina, V. I. Blinov).

The research was conducted on the basis of the State Educational Institution of Higher Professional Education (SEI HPE) "The Mari State Pedagogical Institute n.a. N. K. Krupskaya"; the SEI HPE "The Mari State University"; the Department of Education of the Administration of the urban district "City of Yoshkar-Ola"; the Municipal educational institution (MEI) "The Bauman Lyceum", the MEI "Gymnasium № 4 n.a. A. S. Pushkin", the MEI "Lyceum No. 11 n.a. T. I. Aleksandrova", the MEI "Gymnasium n.a. S. Radonezhsky", the MEI "Secondary General Education School № 1", the MEI "Secondary General Education School № 15", Petyaly Center of Education.

In the experiment participated 335 respondents, among them there were 174 students, 84 young specialists, 51 teachers-tutors.

Upon the research the theoretical importance is determined: the conducted research broadens modern views of the objectives, principles, forms, showings, criteria, essence and specifics of the development and self-development of professional competence among students and young teachers, making a certain contribution to the theory of continuous pedagogical education at two fundamental stages (university and initial postgraduate) taking into account modernization, features of development of a regional education system. The following regularities are determined: efficiency of development of professional competence of young specialists such as didactic, educational, communicative and research competencies increase in the conditions of system-activity and person-centred approaches to implementation of the program of studies. The number and content of modules of the program of studies is in direct dependence on the results of diagnostics of formation of young specialists' professional competence. The organization of the joint coordinated activity of a higher education institution, education governing bodies and educational

institutions promotes more efficient development of young specialists' professional competence. There is also determined the practical importance, consisting in the fact that the elaborated program on development of young teachers' professional competence on the basis of system-activity and person-centred approaches is successfully approved in the course of an annual intramural and extramural studies of young teachers. This program can be used by the staff of professional development system, offices and departments of education. The created diagnostic techniques defining professional competence of students, young teachers and teachers-tutors are approved in the course of experimental activity and can be successfully applied both in the university studies, and in the professional development system.

Summing up the results of the conducted research, we should note the successful theoretical and methodological approaches, the results of which have been received after solution of the set of problems, to define new prospects for further researches.

The carried-out analysis of the national and foreign psychological and pedagogical literature testifies that the problem of development of professional competence among students and young teachers is of current interest. We revealed essential characteristics of the research basic concepts "competency-based approach", "competence", "key competence", "competency", "key competency", "professional competence", "pedagogical competence". Thus, professional competence of a teacher, being a difficult and multidimensional concept, is treated as a unity of theoretical and practical readiness. It is based on transformation of integrated psychological and pedagogical, methodical knowledge, personal qualities into pedagogical competences showed in pedagogical abilities, the abilities characterized with a set of valuable orientations, motives and requirements for pedagogical improvement and self-development of the teacher's personality.

Development of the teacher's professional competence is considered in conditions of the system of continuous pedagogical education. It is connected with ensuring the principle of continuity at the university and initial postgraduate stages. We developed and approved the pedagogical conditions promoting continuity in the system "student – young teacher" that in turn influences the efficiency of development of professional competence.

Pilot testing of ensuring continuity in development of professional competence of future teachers and young specialists assumes diagnostics of difficulties in development of professional competence of future teachers, development and approbation of the program of advanced training courses for young specialists on the basis of modular approach and description of results of the forming experiment.

1. We conducted research among 174 students of the 4th and 5th years of studies of the Faculty of Philology and Journalism, Faculty of Foreign Languages, Institute of Finno-Ugric Sciences, directed at identification of the main difficulties in the course of teaching practice. There was studied motivation for teacher's profession, the main difficulties in development of didactic, educational, communicative competences, the organization of instructional support services to teachers-tutors.

2. The greatest didactic difficulties of students arise in application of nonconventional forms and training methods; lesson introspection; control and evaluation of pupils' knowledge; discipline organization during lessons; activation of pupils' cognitive activity; ability to bring the contents, applied forms, methods and tutorials into accordance with the set goals.

By the end of the experiment there were fixed improvements in the ability to explain training material; organization of review of training materials; application of didactic training resources; organization of pupils' independent work; creation of a situation of success and stimulation of educational motives; formulation of purposes and problems of a lesson; ability to communicate with pupils.

In the development of educational competence the major difficulty for students was the application of technical means during a class hour and out-of-class activity.

3. In many respects difficulties during teaching practice were arising because of students' non-formed communicative competence: in communication with pupils there were more difficulties among students of 4 m/r; in communication with homeroom teachers-tutors serious difficulties were met by students of 4 r/f, 5 r/f; in communication with school administration there were serious difficulties among students of 4 r/f; in communication with school teachers there were difficulties for students of 4 r/f, 4 r/a, 4 r/i, 4 m/a, 5 r/f, 5 r/a, 5 m/r, 5 i/o.

To develop the above mentioned competences it is necessary to apply the person-centred approach in work with future teachers and young specialists to achieve positive results in their professional development.

4. In modern society there is a situation when not all students of pedagogical specialties are focused on the teaching profession. At different faculties the motivation for the teaching profession is shown differently. For example, 80% of students of the group 5 r/f are purposefully going to work at school, students of 4 m/r have a lower result – 54%. It is connected with the fact that at the Faculty of Philology and Journalism there were special courses where students were trained for working at school.

5. We developed and approved the program of advanced training courses on development of professional competence of young teachers consisting of the modules (didactic, educational, communicative, research, personal competence) which were determined by the results of diagnostics that revealed the main difficulties in the teachers' professional activity.

6. In the development of young teachers' didactic competence the positive dynamics has been observed: in creation of a situation of success and stimulation of pupils' educational motives (improvement

for 30%); in activation of pupils' cognitive activity (improvement for 26%); in application of non-conventional forms and training methods (improvement for 13%).

7. In the development of young teachers' educational competence the positive dynamics has been observed concerning selection of contents, forms, methods of a class hour and out-of-class activities (improvement for 9%); application of non-conventional forms, methods of conducting class hours and out-of-class activities (improvement for 21%); application of technical means of conducting class hours and out-of-class activities (improvement for 6%); ability to carry out introspection of class hours and out-of-class activities (improvement for 17%).

8. In the development of communicative competence the positive dynamics has been observed concerning communication with pupils' parents (improvement for 14%); communication with pupils of a class (improvement for 13%); communication with teachers-tutors (improvement for 3%); communication with school administration (improvement for 2%).

9. Components of research competence are the following: ability to conduct pedagogical search, initiative and general erudition. The general erudition is shown among 81% of teachers (improvement for 28%); ability to carry out pedagogical search – among 58% (improvement for 27%); initiative – among 54% (improvement for 28%).

In addition to research competence we referred such indicators, as diagnosing of pupils' skills and learning abilities; implementation of diagnostics of a class collective; diagnostic selection of the main tasks in the course of training and education; ability to analyse results of the carried-out diagnostics and to predict further teaching and educational work with pupils; ability to use modern pedagogical technologies in the course of training and education.

10. Studying personal qualities of young teachers in professional activity, we marked out personal competence. According to headmasters of educational institutions and teachers-tutors, the labour discipline improved for 23%, in its turn, performance of public instructions – for 16% and morality – for 11%.

11. Young teachers at the beginning and at the end of the forming experiment evaluated their professional pedagogical activity on a 10-point rating scale (Table 1): 1 point – very low level; 2 points – low; 3 points – below average; 4 points – slightly below average; 5 points – average level; 6 points – slightly above average; 7 points – above average; 8 points – high; 9 points – very high; 10 points – the highest. The number of the young specialists rating their activity as 8 points (improvement for 28%) and as 7 points (improvement for 8%) increased. The number of the teachers rating their activity as 5 points (by 13%), as 6 points (for 9%) and as 10 points (for 2%) has decreased. Thus, at the end of the experiment the most part of young teachers rated themselves as 8 points evaluating their professional activity, but nobody rated as 10 points.

Table 1. Satisfaction of young teachers with their pedagogical activity

Evaluation of degree of satisfaction with pedagogical activity (1 2 3 4 5 6 7 8 9 10)	% of young specialists		
	Method of self-rating		
	Experiment		
	Beginning	End	Dynamics
1 point – very low level	0	0	0
2 points – low	0	0	0
3 points – below average	5	0	0
4 points – slightly below average	5	0	0
5 points – average level	21	8	-13
6 points – slightly above average	24	15	-9
7 points – above average	34	42	+8
8 points – high	7	35	+28
9 points – very high	0	0	0
10 points – the highest	2	0	-2

It should be noted that positive results of the research were promoted by the fact that young teachers had teachers-tutors: for 67% of young elementary school, History, Russian teachers, for 71% of foreign language teachers. At the final lesson talking with young teachers we found out that all teachers work at school with pleasure. The carried-out course training on development of professional pedagogical competence of young specialists, participation in the competition "The Best Young Teacher" where positive results of professional activity were shown, passing of certification and category improvement promoted their creative development. Besides, 20% of teachers decided to be engaged in further research activity, considering that a teacher-researcher could make an essential contribution to school development. Cadets

actively participated in a methodological seminar (Lake Yalchik), in the All-Russian scientific and practical conferences (Kazan, KSU; Yoshkar-Ola, MarSU); they have publications on subjects connected with a problem of their research.

Ensuring continuity in the development of professional competence was reached while observing the following pedagogical conditions: carrying out runtime diagnostics of formation of professional competence among students and young teachers, readiness of teachers-tutors for tutorial activity; development and approbation of the program of a year intramural and extramural course training of young specialists on the basis of the person-centred and system- activity approaches (contents of modules is interconnected with results of the diagnostics of formation of professional competence); the organization of the joint coordinated activity of a higher education institution, educational bodies and educational institutions.

As a result of the research there was developed and approved the model of ensuring continuity in the development of professional competence in the system "student – young teacher", including the objective, tasks, principles, pedagogical conditions for ensuring continuity, forms of courses of development of professional competence among students and young teachers and the result.

In the course of carrying out the forming experiment the positive dynamics in the development of professional competence (didactic, educational, communicative, research, personal) both among students and young teachers was observed. Indicators and criteria of formation of these types of competences were defined.

References

1. Andreev, A. L. (2005). Knowledge or competencies? *Higher Education in Russia*, 2, 2–11.
2. Adolf, V. A. (1998). *Professional competence of the modern teacher*: Monograph. Krasnoyarsk: KSU. 310 p.
3. Baydenko, V. I. (2004). Competencies in professional education (to acquirement of the competency-based approach). *Higher Education in Russia*, 11, 3–13.
4. Baydenko, V. I. *Bologna Process: search of unity of the European systems of higher education* (TUNING project). [Electronic resource]. Available online: http://www.inpro/msu/ru/PDF/tuningl.pdf.
5. Baskaev, R. M. (2007). On tendencies of changes in education and transition to the competency-based approach. *Innovations in Education*, 1, 10–15.
6. Kucheryanu, M. G. *Features of a specialist's training in conditions of continuous pedagogical education in Russia and abroad*. Available online: http://history.yar.ru.
7. Kutsev, G. F. (2004). Ensuring quality of higher education in conditions of market economy. *Pedagogics*, 3, 12–23.
8. Medvedev, V. E. (2007). Training of higher school teachers: competency-based approach [Text]. V. E. Medvedev, Yu. G. Tatur (Eds.). *Higher Education in Russia*, 11, 46–56.
9. Big Russian encyclopaedia. (2002). *Pedagogical encyclopaedic dictionary* [Text]. B. M. Bim-Bad (Ed). M.: Big Russian encyclopaedia. 528 p.
10. Sabirova, D. R. (2005). Training of teachers-tutors in system of continuous pedagogical education (experience of Great Britain). In Materials of the Third All-Russian Scientific and Practical Conference 'Educational Potential of Arts Education in the Conditions of Russia's Entering the Bologna Process', vol. 2, 2005 (pp. 295–298). Kazan: TGGPU.
11. Slastenin, V. A. (2008). Professionalism of the teacher as a phenomenon of pedagogical culture. *Pedagogical Education and Science*, 12, 4–16.

Bļinova, M., Zagainovs, I. PROFESIONĀLĀS PEDAGOĢISKĀS KOMPETENCES PILNVEIDOŠANA

Krievijas izglītības modernizācijas koncepcijas un Boloņas procesa ietvaros rodas nepieciešamība attīstīt pedagogu profesionālo kompetenci. Profesionālas pedagoģiskās kompetences attīstības problāma rodas arī ieviešot jaunās paaudzes augstākās profesionālās izglītības valsts standartus, kur svarīgs aspekts ir pedagoga kompetenču struktūras veidošana sekmīgai profesionālajai darbībai inovatīvā izglītības vidē.

Atslēgvārdi: profesionālisms, kompetence, jaunais pedagogs, diagnostika

Блинова, М., Загайнов, И. РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

В концепции модернизации образования в России и в рамках Болонского процесса возникает острая необходимость в развитии профессиональной компетентности педагогов. Проблема развития профессиональной педагогической компетентности возникает и в результате внедрения государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения, где важным моментом является формирование структуры компетенций педагога для осуществления профессиональной деятельности в инновационной образовательной среде.

Ключевые слова: профессионализм, компетентность, молодой педагог, диагностика

THE SYSTEM OF DISTANCE LEARNING

Alexey Efremov

Autonomous Non-commercial Organization of Higher Professional Education
"Interregional Open Social Institute"
Yoshkar-Ola, Russian Federation, Petrovst., 18-a, m. 117
Ph.: +7 962 5882427. E-mail: avefremov74@yandex.ru

The subject of this work has considerable importance, especially in modern conditions of construction of a single global information space within the educational process. The most important feature of e-learning, an indicator of its formation and development, is a significant increase in the number of Internet users, which is largely determined by the wide use of Internet technology, the increasing market demand for highly qualified personnel, involving social and legal activities of citizens. Distance learning is designed to the second higher education or training. Monitoring is carried out by conventional methods or using information technology tools. The significance of the topic from the point of view of law and psychology is also undeniable.

Keywords: distance learning, Internet users, Internet technology, chat sessions, web sessions, teleconferences

Introduction

Today, experts in education call distance learning "the educational system of the XXI century". According to foreign experts, by the end of the XXI century, a minimum level of education required for the survival of humanity, will increase. The experience of Russian non-state distance learning centres shows that the cost of preparing their professionals makes up about 60% of the costs in full-time education. The relatively low cost of training provide the highest concentration of the material and its unification, the orientation of the large number of students, more effective use of training areas and technical facilities. Experts predict that in the next five years, two thirds of the students in the developed world will learn remotely.

Distance education is a high-tech product of scientific and technological revolution, the widespread use of the idea of a marketing approach to serving students, which explains its active worldwide distribution. Modern technologies are the link between the student and the teacher, who can share thousands of miles away. Education is a corporate network, via the Internet, e-mail and through other modern means of communication.

The Russian Federation shall establish federal state educational standards and support various forms of education and self-education [1].

Distance learning is a democratic, simple and free system of education. It was invented in the UK and is now being actively used by residents of Europe, to obtain additional education. According to the Constitution, everyone has the right to education. One can say with certainty about the gradual blurring of the boundaries between education systems that have formed in different countries. Migration processes, acquiring global character, forcing universities to follow the principle of "our diploma – for a citizen of the world". In this context, distance learning, more recently taken as an auxiliary component to separate a more independent, well-built system of education, almost all countries, and educational institutions. It allows two basic principles of modern education – "Education for All" and "life-long education". And it is an objective reality. A number of universities such as Cambridge University, Harvard University, MIT, New York University, and other prestigious universities of the world, that's no longer a one-year remote sensing technology is used in various fields.

On March 2, 2012 Russian President Medvedev signed the law "On Education" [2]; according to it, in terms of the use of e-learning, distance learning technologies will help boost the number of students opting for distance learning. In turn, this will help boost the quality of education provided that the following conditions are met:

1) student's desire to acquire knowledge and his ability to learn independently;
2) the presence of the university quality software distance education process and a good electronic content;
3) a high level of faculty members.

At the present stage distance learning is based on the application of the following main elements:

1) communication media (television, radio, information communication networks, mail);
2) methods are dependent on the technical environment of information exchange.

The increase in the number of students mastering basic remote education programs, due to objective circumstances:

1) bringing order to the work of the missions of higher education institutions, in which the first training sessions were conducted in violation of the laws of the Russian Federation in the field of education;
2) the desire to minimize the costs of university training related to the rental of educational areas, travel and salaries of the teaching staff;
3) growing need for young workers to acquire knowledge in the leading educational institutions of other cities and regions without significant material costs and separation from employment.

They are the ones who find it difficult to attend training sessions at a specific place and at a fixed time. These primarily include:

1) employees of corporations – they can get the necessary training, re-training and re-training within their organizations, often without even leaving their jobs, which significantly reduces the cost of corporate training;
2) university students living in remote areas – they are geographically isolated from the academic and research centres, which are located very uneven and concentrated in a few, usually large cities that almost cuts the opportunity to get the desired high-quality education a significant part of the population, as it does not only full-time, but part-time form of traditional teaching involves travel to a large university town and paired with these trips and numerous household financial burden for the student (and the organizational complexity of the educational process for administrators and teachers) are adjacent to the group of foreign students;
3) those who are busy most of the day at work;
4) "Young mothers" and other people who are forced by family circumstances to stay constantly at home, but wishing to return to work in the future, and for this purpose to get (or improve) their education;
5) people suffering from severe physical disabilities and not leaving the limits of their homes – are increasingly disabled rehabilitation centres and similar organizations are turning to e-learning in relation to the improvement of the input and output of information in a computer, and developed medical software products that enable offset the effects of different (especially neurological) disorders, and even improve the condition of the patient, can be easily integrated in the remote system.

According to foreign statistics, most of the distance students, frequently they are people after 25 years of age who are already working and want to expand their professional knowledge without giving up the job.

Distance learning is suitable for learning in all areas. It easily solves the problem of shortage of highly qualified teachers (as well as established distance learning course can easily be replicated) and allows any student to learn from the best teachers. However, this is nothing more than a tribute to tradition. Now e-learning can be successfully applied in the humanities. In particular, distance learning systems with their capabilities embedded in the course of images, sound and video files are very easy to perceive information. However, at present, difficult to teach via distance learning some creative professions (painting, acting, some applied crafts).

Distance learning is embedded perfectly into the traditional system of education, which it is a part, i.e., training can be both fully remote or in part. For example, lectures and examinations are held in the form of distance, and laboratory work – in person; employment at one of the full-time teachers, and others – remote, or all classes full-time, and all the advice – remote. In distance education, is easy to implement training on the individual program and individual schedule. However, keep in mind that the legislation of the Russian Federation defines distance learning as a form of employment. Amendments to the laws "On Education" [3] and "Higher and Postgraduate Professional Education" [4], in which distance education is equated with the rights of the traditional forms of training have been successfully adopted by the State Duma of the Russian Federation of December 25, 2002.

The effectiveness of e-learning is achieved by the most complete and accurate harmonization of educational standards and opportunities for students. Taking into account all the temporal and territorial limitations faced by the teacher and the student. Typically, training is carried out using several means of communication at the same time that allows the student to not only develop good study material, but also learn in the process of learning with the latest achievements and developments in their respective fields of expertise. Distance learning allows the teacher to easily implement continuous monitoring of student learning activities. In the automated control system of distance learning acquired knowledge can be very detailed and almost constant and independent of the teacher.

It should be noted that in general the formation of the distance is much cheaper than traditional education system. First of all, it is because there is no space for which we would have to pay rent. Thus, distance education is more affordable than the formation of the traditional scheme.

Distance learning has an increasingly important role in the modernization of education. According to the order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of May 6, 2005 "On the Use of Distance Learning Technologies" [5], the final test at training with the DOT (distance learning technologies)

can be conducted in person or remotely. The State Duma is considering a draft amendment to the law on education related to distance learning.

Now almost all Russian universities are involved in this process. How effective some kinds of distance learning are, it depends on four factors:

1) effective interaction between the teacher and the student, in spite of the fact that they are separated by distance;
2) used in this educational technology;
3) efficiency of the developed teaching materials and methods of delivery;
4) performance feedback [6].

Everyone can be educated through distance learning. There are no age and territorial, educational, professional restrictions; there are almost no restrictions on health grounds. Distance learning students can not only be students in the traditional sense of the word, but also students (and even pre-school children), and, most important – employees of the organizations engaged in corporate training for their staff.

The advantages of e-learning compared to traditional forms of education for students are as follows:

1) training at any time and in any place where there is a computer with Internet access, which is especially important for those working and provides educational opportunities for those who for reasons of health in general can not leave his house;
2) learning from the best teachers;
3) implementation of the curriculum and individual study plan;
4) the objectivity of the evaluation system of knowledge and independence from the teacher;
5) the use of continuous consultation with the teacher and the student has a constant contact with other students, which contributes to the implementation of group work (e.g. course);
6) no problem finding and acquisition of teaching materials and tools, as the student has access to a set of required training materials immediately upon enrolment;
7) effective training for much-needed integral specialties;
8) less expensive than traditional forms of learning.

There are the following advantages of e-learning for educational administrators:

1) attract the best teachers to collaborate regardless of where they live, which is particularly important for educational institutions that are not in the most densely populated regions;
2) reduction of costs per student in training a large number of students;
3) part of the traditional system of education;
4) no problem having a lot of classrooms, replacement of diseased teachers, individualization of the curriculum.

The advantages of distance learning for teachers are as follows:

1) the changing role of the teacher and the expansion of its capacity – the automation of virtually all processes, except for the personality of the teacher;
2) teaching and learning materials and attendance regardless of employment at home (for example, women who are bringing up young children) and health status (for example, an elderly experienced teachers);
3) free schedule opens up wide possibilities for combining jobs, as required office hours may be reduced to a minimum.

The study and peer review of universities, organizing distance learning, allows to highlight the range of problems faced by the students and teachers implement distance education technologies.

1) definition content (the content of teaching material) – a short course of lectures 1–2 scans with the help of special equipment textbook questions for self, thesaurus, reference materials for testing the knowledge gained;
2) not always scientifically justified the optimal ratio of the studied theoretical material and practical exercises, exercises for independent work;
3) organization of cognitive activity of students – software used in distance learning technologies are often trained teaching material from all the subjects studied in a semester or even a school year. However, access to training material can be opened on the first day of training, without a logical and meaningful sequence of learning a variety of disciplines, established interdisciplinary connections. As a result of repeated attempts by the student passing the test picks up the necessary answers and receives a positive evaluation without a thorough study and understanding the learning material;

4) significant costs to the organization of the work of tutors, technicians, providing distance education – a student for a long time cannot get an answer to a question, the teacher consultation, evaluation or review of doing school assignments.

Existing problems demotivate learning and cognitive activity of students and negatively affect the prestige and quality of distance education.

The disadvantages of distance learning are as follows:

1) difficult to identify students – it is impossible to see who takes the test, but trying to make up for this deficiency, educational institutions, practicing distance learning program and include a mandatory full-time session that students take, for example, in the computer lab. Foreign educational institutions to use for distance learning have created a network of authorized persons who have the right to testify that the exam handed the type of person who has been declared, and thus solve the problem. In the Russian Federation, the network is just beginning to develop;
2) limit the use of fully interactive e-learning – insufficient bandwidth telephone lines in some regions of the Russian Federation and neighbouring countries to conduct training and examination teleconferences.

Accounting for patterns of learning and cognitive activity allowed us to determine the basic educational requirements for the tasks for independent work of students studying remotely:

1) the complexity of the task and the form – they are designed to provide study and understanding of educational material, evaluation, definition of the relationship and the relationship with the previously studied material, reinforcement and application of knowledge in practice. Execution of learning activities must end one week before the scheduled date of the final test, the teacher had the opportunity to check them out, set the assessment and decide whether to admit a student to the test or examination;
2) accounting training and cognitive capabilities and preparedness of students in a particular academic discipline in determining the complexity of the job. For the most talented students and provides additional teaching assignments;
3) clarity, conciseness and clarity of tasks – if necessary, they can be supplemented by reference to the source where you can find the material, allowing to perform a task or make reference to the curriculum, which contains educational literature.

The specific tasks.

The quality of distance education depends on a clear, coordinated work of teachers, tutors and technical personnel to ensure the implementation of distance learning technologies. Them by working together to build a sequence, and the time required for other courses, eliminate duplication and overlap it in the study of related disciplines.

It is essential that all inquiries about the difficulties encountered in the development of educational material, technical failures, all the questions that do not require consultations with the teacher, the students received a response within one hour. As practice shows, the violation of these terms significantly reduces the learning motivation of students.

Currently, the most promising is the online interaction with students through information and communication networks, especially the scale of which is allocated among Internet users. Back in 2003, the initiative group ADL started developing a standard remote interactive learning SCORM, which involves the widespread use of Internet technologies. Introduction of standards contributes to a deepening of requirements to the e-learning and software requirements. Available Russian software developments are widely used by both domestic and foreign organizations that provide services for distance education.

Distance learning applies to the particular form of education (along with full-time, part-time, evening, external studies). The use of distance learning technologies allows you to:

1) create a unified educational environment (especially useful for corporate training);
2) to train a large number of people;
3) improve the quality of education through the use of modern tools, the bulk of digital libraries;
4) reduce the costs of training (not required costs for rent, travel education, both students and teachers).

Distance learning, carried out by means of computer telecommunications has the following forms of study:

1) chat sessions – training sessions carried out with the use of chat technology, they are carried out synchronously, i.e. all participants have simultaneous access to the chat;
2) web classes – remote lessons, conferences, seminars, business games, labs, workshops and other forms of training sessions conducted by means of telecommunications and other opportunities,

"World Wide Web"; chat sessions from web forums differ possibility of more long-term (multi-day) and asynchronous nature of the interaction between students and teachers;

3) teleconference – based on the mailing list by e-mail.

The main conditions for effective teaching are the following principles for the conduct of training [7]:

1) training must be planned and managed;
2) learning objectives must be consistent with the student's individual goals;
3) training is designed to fill the gaps in knowledge and skills.

In addition, there are forms of distance learning, where learning materials are sent by mail to the regions. A student, who is constantly performing practical tasks, becomes resistant automated skills. Theoretical knowledge is assimilated with no additional effort, organically woven into training exercises. Formation of theoretical and practical skills obtained during a systematic study of the materials and listening to and repeating the exercise for the speaker to the audio and video media (if any).

Conclusion

Thus, distance education is not a panacea for all the problems in modern education, as yet not fully utilized the resources of Internet technologies and e-learning opportunities. Indisputable is one – distance learning provides an excellent opportunity to study human life at their own pace, regardless of time and location in space and gives priority to the needs of each individual.

References

1. The Constitution of the Russian Federation (adopted by popular vote on December 12, 1993) (as amended by the Law of the Russian Federation on amendments to the Constitution of the Russian Federation of December 30, 2008, number 6, ERPs, from December 30, 2008, № 7-FCL). Access from the reference and the legal system "ConsultantPlus".
2. The Federal Law of February 28, 2012, № 11-FZ "On Amending the Federal Law" On Education" (as amended on January 13, 1996). Access of legal reference system "Consultant Plus".
3. Law of the Russian Federation of July 10, 1992, № 3266-1 "On education" (as amended on December 1, 2012). Access of legal reference system "ConsultantPlus".
4. The Federal Law of August 22, 1996, № 125-FZ "On Higher and Postgraduate Professional Education" (as amended on December 1, 2012). Access from the legal reference system "ConsultantPlus".
5. Ministry of Education and Science of the Russian Federation of 06.05.2005 №137 "On the use of distance learning technologies". Access of reference and the legal system "ConsultantPlus".
6. Polat, E. S., Moses, M. V., Petrov, A. E. (2006). *Educational technology distance learning*, E. S. Polat (Ed.). M.: "The Academy". 392 pages.
7. Besheleva, M. V. (2010). Distance learning in terms of economy. *Personnel. HR outsourcing*, 2, 80.

Jefremovs, A. TĀLMĀCĪBAS SISTĒMA

Šī darba tēma ir nozīmīga un aktuāla, īpaši apstākļos, kad izglītības procesa ietvaros tiek veidota vienotā pasaules informācijas telpa. Svarīgākā tālmācības pazīme, tās veidošanās un attīstības rādītājs ir būtisks interneta lietotāju skaita pieaugums, ko lielā mērā nosaka plašā interneta tehnoloģiju lietošana, nepieciešamība tirgū pēc augsti kvalificētiem kadriem, kas paredz iedzīvotāju sociāli tiesisko aktivitāti. Tālmācība dod iespēju iegūt otru augstāko izglītību vai arī paaugstināt kvalifikāciju. Kontrole tiek nodrošināta ar tradicionālajām metodēm vai arī izmantojot informācijas tehnoloģiju līdzekļus. Nav apšaubāma arī šīs tēmas nozīmība no tiesību un psiholoģijas viedokļa.

Atslēgvārdi: tālmācība, interneta lietotāji, interneta lietotāji, nodarbības čatā, telekonference

Ефремов, А. СИСТЕМА ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Тема настоящей работы имеет значительную актуальность, особенно в современных условиях построения единого мирового информационного пространства в рамках образовательного процесса. Важнейшим признаком дистанционного обучения, показателем его становления и развития является существенное увеличение количества интернет-пользователей, что во многом определяется широким применением интернет-технологий, возрастающими потребностями рынка в высококвалифицированных кадрах, предполагающих социально-правовую активность граждан. Дистанционное обучение дает возможность получить второе высшее образование или повысить квалификацию. Контроль осуществляется традиционными методами или с использованием информационно-технологических средств. Значительность данной темы с точки зрения права и психологии также несомненна.

Ключевые слова: дистанционное обучение, интернет-пользователи, интернет-технологии, чат-занятия, веб-занятия, телеконференции

ASSESSING STUDENTS' PERFORMANCE IN THE ESP COURSE

Larisa Kuzmenko, Yulia Stukalina

Transport and Telecommunication Institute
Lomonosova str.1, Riga, LV-1019, Latvia
Ph.: +371 26714382. Fax: +371 7100658. E-mail: larisa.kuzmenko@hotmail.com; alina_s@tsi.lv

Students' knowledge assessment is one of the most significant issues in education. The assessment process lets the teacher and the student know about the student's progress. Students' performance assessment is a helpful learning experience; it provides constructive feedback for both the teacher and the learner as it helps measuring learning outcomes. Students are required to undergo regular assessment as part of their ESP course. Assessing students' performance is always a challenge no matter what the delivery format. This paper addresses some issues related to assessing students' performance in the ESP course including the basic assessment formats, assessment criteria, validity and objectivity of the assessment.

Keywords: higher education, English for Specific Purposes (ESP), assessment

I. Introduction

Assessment of students' knowledge is one of the most important issues in higher education. Assessment can be defined as "any method used to better understand the current knowledge that a student possesses", which implies that "assessment can be as simple as a teacher's subjective judgment based on a single observation of student performance, or as complex as a five-hour standardized test" [1].

The assessment provides the teacher and the student with necessary information about the student's progress. Students' performance assessment is a helpful learning experience; it provides constructive feedback for both the teacher and the learner as it helps measuring learning outcomes. Students are required to undergo regular assessment as part of their ESP course. Assessing students' performance is always a challenge no matter what the delivery format. The types of assessments selected should be appropriate for a particular study course. Besides, we have to take into consideration a few factors that may influence the assessment of the English language learners [2]:

1. *Language factors*:
   - Different linguistic backgrounds
   - Varying levels of proficiency in English
   - Varying levels of proficiency in native language
2. *Educational background factors*:
   - Varying degrees of formal schooling in native language
   - Varying degrees of formal schooling in English
   - Varying degrees of exposure to standardized testing
3. *Cultural factors*: a wide range of cultural backgrounds.

On the one hand, to create an assessment procedure is rather easy, but to create a good assessment procedure is extremely difficult. It should suit several requirements. First of all, all exercises and tests for check-ups should be valid, concise and fair. Of course, it's a great challenge to make up assessment tests, especially tests, which are not predictable and fair, that is, all the possible options of the answer should be foreseen. Another point an ESP teacher should consider is: every time we should decide what we are going to assess, what is more important for us – language skills or students' knowledge of the subject. This paper addresses some issues related to assessing students' performance in the ESP course including the basic assessment formats, assessment criteria, validity and objectivity of the assessment.

2. Basic Types of Assessment in the ESP Course

Methodologists offer different terms to characterize different modes of assessment. *Formative assessment* (also called "diagnostic testing") comprises formal and informal assessment procedures used by teachers for modifying teaching and learning activities to improve student achievement [3]; it normally involves qualitative feedback for both student and teacher, the focus being on content and performance [4]. Formative assessment is carried in the course of studying to monitor the students' progress,

i.e. to make them learn more effectively. *Summative assessment* is another type of assessment. The name speaks for itself. This is a test or tests that are carried out at the end of the course to see what results he/she has achieved. Summative assessment seeks to monitor educational outcomes, often for purposes of external accountability [5].

We are for continuous, formative assessment as it gives us a more objective picture of the knowledge acquired than final, summative assessment. One can also find other terms to define different modes of assessment. For example, external, tutor, peer assessment, and self-assessment. "Pass and fail" tests are perceived well by language students. The standard mode of assessment is tutor assessment, which is conducted regularly. External assessment is conducted by an external organisation.

In the ESP course, teachers can actually make a lot of assessment. Traditionally ESP teachers use various in-course assessment procedures including regular class evaluations and observations (that offer excellent feedback about the students' performance). They also evaluate their students' knowledge by giving examinations and tests. The instructor may employ subjective assessment, such as essays, extended-response questions and teacher observation of performance, in which the teacher's judgment determines the grade, and objective assessment, such as multiple-choice tests, which are practiced not only as one of the most popular forms of the final test, but also during the whole course of instruction.

Objective question types involve true/false answers, multiple choice, multiple-response and matching questions. Typically, language teachers employ multiple-choice test items format, since multiple-choice test items provide greater coverage of study material and they can cover a wide range of difficulty levels; tests items are normally easily scored and graded and they require less time for test takers to answer. It should be mentioned that objective assessment does not always inform teachers about their students' ability to communicate what has been learned as well as their ability to collaborate with other students for solving more complicated problems. That is why a subjective assessment is needed to compliment the objective assessment.

Pre-testing (a preliminary test) may be used to find out if students meet the basic knowledge and skill levels required in order to work with current study materials – to determine the students' readiness for an educational experience or course of study. Depending on the results of the pre-testing ESP teachers can challenge their students by providing enriching activities or accelerating the pace of instruction. If certain students do not show mastery on a pre-test, the test provides teachers with knowledge of what particular skills the students have mastered. Thus, teachers will be able to focus on the needs of their students. Teachers can save time by using online resources for pre-testing and regular testing as well.

For instance, computer-based testing (e-testing) in the English language has become a good tradition in Transport and Telecommunication Institute (TTI). The teachers of the Linguistics Department have developed an original online English language test. This diagnostic test is aimed at monitoring progress students have made in mastering their language skills. E-testing is very important for TTI teachers as it collects necessary statistics and provides the opportunity to offer ways of improving the learning process.

Using the obtained data TTI language teachers can design their lesson plans to strengthen weak areas or enrich strong ones. Self-assessment types of assignments (games and quizzes, simulations, peer reviews) are rather helpful for providing quick students' feedback as well. Peer assessment is quite popular among ESP teachers as it may be less traumatic for students, especially first-year students, and at this period of the time, when they don't know each other very well, may be quite objective. Self-assessment is also widespread in higher education institutions, since students monitor their own progress; this way, a certain degree of responsibility for learning is transferred to students.

In a lot of cases language teacher can use open-book assessment provided the time for such a test is limited. Such tests enable a teacher to see how well and how quickly students can use resources that are at their disposal in order to perform certain tasks.

Speaking about different modes of assessment we should pay attention to the length of tests. It's evident that mid-term, regular assessment such as dictations, quizzes, grammar tests, etc. must be short. Practice shows that short quizzes, dictations conducted at the end of every theme help students achieve good results at the end of the course. From our practice, we can also say that the task for the students to prepare short check ups for their fellow students help them to consolidate their knowledge. It should be also noted that in the ESP course, assessment should not be left to the end of the course.

3. Assessment Criteria, Validity and Reliability

The most disputable questions in the domain of students' knowledge assessment are the criteria and objectivity of assessment. Written tests are traditionally considered to be more objective, but the validity of the results depends a lot on the quality of the tests. Quite a lot of students manage to get positive results using "random choice" technique. Then in teaching a foreign language there are skills (speaking, for example) that should be checked orally, and it's almost impossible to exclude subjectivity in assessment, though different scales have been worked out. Besides, we can't but speak about the quality of the teaching materials.

It's vital to think carefully about the criteria for assessment. The criteria can be based on the ESP course aims. The assessment process should be aligned with the learning outcomes, which are concerned with the achievements of students. The learning outcomes are expressed in terms what students are expected to know and be able to do after completing the ESP course. In their work, ESP teachers make use of *The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR)* – a guideline designed to describe achievements of learners of foreign languages across Europe [6]. Its main aim is to provide a method of learning, teaching and assessing which applies to all languages in Europe. In November 2001, a European Union Council Resolution recommended using the CEFR to set up systems of validation of language ability. The CEFR adopts an action-oriented approach describing language learning outcomes in terms of language usage.

The CEFR's scales of foreign language proficiency are accompanied by a detailed analysis of communicative contexts, themes, tasks and purposes as well as descriptions of the communicative competences. The CEFR describes foreign language proficiency at six levels: A1 and A2, B1 and B2, C1 and C2. It also defines three 'plus' levels (A2+, B1+, B2+). The CEFR describes what a learner is supposed to be able to do in reading, listening, speaking and writing at each level (Table 1).

Table 1. Common reference levels (the CEFR) [6]

level group	A		B		C	
level group name	Basic User		Independent User		Proficient User	
level	A1	A2	B1	B2	C1	C2
level name	Breakthrough or beginner	Waystage or elementary	Threshold or intermediate	Vantage or upper intermediate	Effective Operational Proficiency or advanced	Mastery or proficiency
description	• Can understand and use familiar everyday expressions and very basic phrases aimed at the satisfaction of needs of a concrete type. • Can introduce him/herself and others and can ask and answer questions about personal details such as where he/she lives, people he/she knows and things he/she has. • Can interact in a simple way provided the other person talks slowly and clearly and is prepared to help.	• Can understand sentences and frequently used expressions related to areas of most immediate relevance (e.g. very basic personal and family information, shopping, local geography, employment). • Can communicate in simple and routine tasks requiring a simple and direct exchange of information on familiar and routine matters. • Can describe in simple terms aspects of his/her background, immediate environment and matters in areas of immediate need.	• Can understand the main points of clear standard input on familiar matters regularly encountered in work, school, leisure, etc. • Can deal with most situations likely to arise while travelling in an area where the language is spoken. • Can produce simple connected text on topics that are familiar or of personal interest. • Can describe experiences and events, dreams, hopes and ambitions and briefly give reasons and explanations for opinions and plans.	• Can understand the main ideas of complex text on both concrete and abstract topics, including technical discussions in his/her field of specialisation. • Can interact with a degree of fluency and spontaneity that makes regular interaction with native speakers quite possible without strain for either party. • Can produce clear, detailed text on a wide range of subjects and explain a viewpoint on a topical issue giving the advantages and disadvantages of various options.	• Can understand a wide range of demanding, longer texts, and recognise implicit meaning. • Can express ideas fluently and spontaneously without much obvious searching for expressions. • Can use language flexibly and effectively for social, academic and professional purposes. • Can produce clear, well-structured, detailed text on complex subjects, showing controlled use of organisational patterns, connectors and cohesive devices.	• Can understand with ease virtually everything heard or read. • Can summarise information from different spoken and written sources, reconstructing arguments and accounts in a coherent presentation. • Can express him/herself spontaneously, very fluently and precisely, differentiating finer shades of meaning even in the most complex situations.

Each assessment test must be valid for its use. The concept of test validity is associated with validating the use of a test in a specific context. Validity can be defined as the scope to which a test "measures what it claims to measure"; in order to be valid, the inferences made from certain scores must be "appropriate, meaningful, and useful" [7]. When determining the validity of an assessment test, it is essential to study the test results in the setting in which they are used. Thus, test validity is connected with the extent to which an assessment test can be used for making some generalizations about students' language skills. According to Dietel et al. [1], test validity is related to the purposes for which an assessment is used: a test may be be valid for one purpose but inappropriate for other purposes, so it should actually measure what it is intended to measure. For instance, the ESP test can be suitable for assessing students' mastery of their writing skills, but inappropriate for identifying students who have good listening skills.

As said by Dietel et al., another "important characteristic of good assessment information is its consistency, or reliability". Reliability is related to repeatedly producing very similar scores. Reliability (consistence is measure by using different statistical methods. Such factors as poorly written test items or an excessively broad content area of measure, test items difficulty, imposed time limits, the length of the test

can lower internal consistency of the test [7], [8], [9], [10]. Therefore, the above issues should be carefully analysed when designing an assessment test.

So validity and objectivity of the final assessment of the students' knowledge is still an open question that needs a lot of discussion and consideration.

4. Conclusions

Students' performance assessment is a never-ending process, and an issue of heated discussions and debates. Assessment is an essential part of an ESP course. All assessment needs to be aim-based; it is important to think carefully about assessment criteria – they should be based on the ESP course aims.

The choice of the assessment form, the number of points a test should consist of, the variety of test forms depends both on the subject matter or the skills the teacher is planning to check up and also on the experience the teacher has on compiling and conducting different forms of checkups. As a rule, the more experienced the teacher, the more valid and reliable are the forms of checkups he/she chooses. Special emphasis should be laid on the reliability of the tests, that's why team work is preferable while compiling tests in order to exclude misunderstanding on the student's part, and also "double" right answers. So we may conclude that students' performance assessment has become one of these eternal issues that need discussion and reconsideration on a permanent basis.

References

1. Dietel, R. J., Herman, J. L, Knuth, R. A. (1991). *What Does Research Say about Assessment?* North Central Regional Educational Laboratory: American Institute for Research; available from: http://methodenpool.uni-koeln.de/portfolio/What%20Does%20Research%20Say%20About%20Assessment.htm, retrieved April 25, 2013.
2. *Guidelines for the Assessment of English Language Learners* (2009); avalable from: http://www.ets.org/s/about/pdf/ell_guidelines.pdf, retrieved March 11, 2013.
3. Crooks, T. (2001). *The Validity of Formative Assessments. British Educational Research Association Annual Conference*, University of Leeds.
4. Huhta, A. (2010). Diagnostic and Formative Assessment. In Spolsky, Bernard and Hult, Francis M. *The Handbook of Educational Linguistics*, Oxford, UK: Blackwell, 469–482.
5. Shepard, L. A. (2005). Formative assessment: Caveat emptor. ETS Invitational Conference *The Future of Assessment: Shaping Teaching and Learning*, New York, October 10–11, 2005; available from: http://www.cpre.org/ccii/images/stories/ccii_pdfs/shepard%20formative%20assessment%20caveat%20emptor.pdf, retrieved April 20, 2013.
6. The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (2001); available from: http://www.pearsonlongman.com/ae/cef/cefguide.pdf, retrieved February 14, 2013.
7. Gregory, R. J. (1992). *Psychological Testing: History, Principles and Applications,* Allyn and Bacon: Boston.
8. Crocker, L. & Algina, J. (1986). *Introduction to Classical and Modern Test Theory,* Harcourt Brace Jovanovich College Publishers: Philadelphia.
9. Mehrens, W. A. & LehmaN, I. J. (1991) *Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, (4th edition) Holt, Rinehart and Winston Inc: Orlando, Fl.
10. Devellis, R. F. (1991). *Scale Development: Theory and Applications, Applied Social Research Methods Series* 26, Sage: Newbury Park.

Kuzmenko, L., Stukaļina, J. STUDENTU SNIEGUMA NOVĒRTĒŠANA PROFESIONĀLĀS ANGĻU VALODAS STUDIJU KURSA IETVAROS

Studentu zināšanu novērtēšana ir viens no svarīgākajiem aspektiem izglītības jomā. Zināšanu novērtēšanas process ļauj studentam un pasniedzējam redzēt, kā un cik lielā mērā students virzās uz priekšu. Studentu snieguma novērtēšana ir noderīga mācīšanas pieredze; tas sniedz konstruktīvu atgrieznisko saiti gan pasniedzējam, gan studentam, jo ļauj izmērīt mācību rezultātu. Regulāras pārbaudes un novērtēšana ir obligāta ESP kursa sastāvdaļa. Snieguma novērtēšana vienmēr ir izaicinājums, neatkarīgi no pārbaudes formāta. Šis raksts apskata dažus jautājumus, kas ir saistīti ar studentu snieguma novērtēšanu ESP kursa ietvaros, tai skaitā – vērtēšanas pamatformātus, vērtēšanas kritērijus, vērtējuma pamatotību un objektivitāti.

Atslēgvārdi: augstākā izglītība, profesionālā angļu valoda (ESP), novērtēšana

Кузьменко, Л., Стукалина, Ю. ОЦЕНКА РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В КУРСЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО АНГЛИЙСКОГО

Оценка уровня знаний студентов является одним из наиболее важных вопросов в сфере образования. Оценка дает учителю и обучаемому информацию о прогрессе обучаемого. Процесс оценивания является полезным опытом для обеих сторон; во время оценивания преподавателю и студенту предоставляется конструктивная обратная связь, поскольку измеряется результат обучения. Регулярные проверки и оценки уровня знаний являются обязательными для студентов, проходящих обучение по курсу ESP. Оценить уровень знаний студентов всегда является сложной задачей, независимо от формы проверки. Данная статья рассматривает некоторые вопросы, связанные с проблематикой оценивания знаний студентов в рамках курса ESP, в том числе основные форматы оценивания, критерии оценивания, обоснованность и объективность оценки.

Ключевые слова: высшее образование, профессиональный английский язык (ESP), оценка

KNOWLEDGE CREATION APPROACH AT HIGHER EDUCATION INSTITUTION AS A PART OF HUMAN CAPITAL DEVELOPMENT

Yelena Popova

Transport and Telecommunication Institute
Lomonosova str.1, Riga, LV-1019, Latvia
E-mail: yelenagp@gmail.com

The contemporary economy operates with the brand new concept concerning resources in general and human resource in particular. One of the most urgent and debated issues is knowledge as an inseparable part of human capital. Global economy is in the process of transiting to a knowledge economy, which in its turn is a part of an information society. The knowledge resources, such as know-how or expertise are not less important than the other economic resources, and are active in determining and providing the success in the industrial economy.

Keywords: human capital, Higher Education Institution, knowledge economy

1. Knowledge Economy

The issue of knowledge in the form of knowledge management or knowledge sharing or knowledge creation, etc. has raised great interest since the early 1990's. This interest is mostly related to knowledge capability of creating the additional value for organizations; organizations rely on innovation for new products and services to provide them with growth in revenue; as a result both the popular and the scholarly literature has been involved in the process of investigating knowledge (Nonaka, I. and von Krogh, G., 2009). So, the interest to knowledge as a category of scientific research has quite practical fundamental, and as it often happens in applied fields, the process of practical development in the area of knowledge management and knowledge creation is much more accelerated compared to scientific scholarly works able to explain the knowledge phenomena. This the way how the practice can combine the theory of post-industrial, or knowledge based economy, developed in the 1960's and the intentions of contemporary businesses to implement knowledge in the form of innovations capable of creating additional cash flows.

The term "knowledge economy" refers to the so-called *economy of knowledge* oriented on the knowledge production and management, or to a *knowledge-based economy*. It means, the knowledge technologies are used for creating the economic benefits (Drucker, P., 2008).

In this relation it is possible to speak about two different concepts of the new type of post-industrial economy; the principal difference between these two concepts is the following: the *knowledge economy* supposes knowledge to be a product, while the *knowledge-based economy* assumes the knowledge to be a tool. These concepts are still not examined well enough, and the researchers in many fields apply their efforts in considering them. Many of them suppose that today's global economy is in the process of transition to a knowledge economy, which in its turn is a part of an information society (Rooney, D., Hearn, G., Mandeville, T., & Joseph, R., 2003). In any case, the principal component of this new economy is the idea that knowledge and education, or human capital, is a product of business or a productive asset. Peter Drucker wrote "The concept that supports creation of knowledge by organizational employees and helps and encourages them to transfer and better utilize their knowledge that is in line with company/organization goals" (Drucker, P., 2008). Another Drucker's research distinguishes between the manual worker and the knowledge worker, and the first one produces the goods and services, while the second one, on the contrary, produces only intangible things – ideas, knowledge, and information (Drucker, P., 2006).

But the concept of the knowledge economy is not formalized and modelled enough, and it still requires a lot of working over. The driving forces of this economy are not finally determined either, but there are some of them, supposed to be important:

- Globalisation
- Information technology, comprising:
  - information or knowledge intensity and know-how (nowadays 79% of workers practically employ not their hands, but heads),
  - new media, simplifying and increasing the distribution of information and/or knowledge, providing interaction between the producer and the user, and supporting the generation of the collective intelligence,
  - networks, providing connection to every part of the world and making the access to information and knowledge easily available.

The new vision of the global economy is absolutely different from the traditional one. The traditional economy postulate is the scarcity of resources, and all the concepts base on this postulate. But the main

postulate of the knowledge economy is the idea of abundance – information and knowledge cannot deplete but vice versa they enrich when shared with other people or employed. The fact of location changes its importance in the process of the knowledge economy application – it diminishes with the Internet applying, as far as the network functions 24 hours 7 days a week, and the location does not influence the capabilities of doing economic activities and it is reinforced by creating the business clusters around the universities and research centres. Globalisation breaks the boundaries of the national economies, knowledge and information leak to the economies with the lowest barriers and the highest demand. Speaking about products, the products with highly embedded knowledge can be priced better than the products with low knowledge intensity. This type of economy creates possibilities for price discrimination because the same information/knowledge can have different value for different people or in different moments of time. Knowledge is measured in different scales depending on the fact of being implemented into some process or being in people's heads without any employment; in the first case its value is immeasurably higher, than in the second one. That is why employees' competences become the key value in a knowledge-based company, and human capital becomes not only one of the resources the company employs, but the principal one. Communication in this economy has a very specific function. If we say the knowledge and information are the key components of this economy, they should have certain ways of distribution and communication through the social structures. Communication obtains the fundamental importance.

2. Knowledge Creation Approach

In 1995 Nonaka and Takeuchi presented their Theory of Organizational Knowledge Creation in their book "The Knowledge-Creating Company". Nonaka and Takeuchi proposed a theory explaining the phenomenon of organizational knowledge creation. They defined knowledge as "justified true belief" (Nonaka, I., Takeuchi H., 1995, p. 21) to reflect the context in which knowledge exists. Organizational knowledge creation was defined as "…the capability of a company as a whole to create new knowledge, disseminate it throughout the organization, and embody it in products, services and systems" (Nonaka, I, Takeuchi, H., 1995, p. 3).

According to them, it is possible to separate the following levels of knowledge:

1. Individual: it concerns not only knowledge as a system of organized information; it can be presented by skills, competences, facts, scientific knowledge; the key factor is that this knowledge has been adopted and accumulated by certain person as a result of study, work, living within the society and social system. This knowledge is adopted during the whole life, it is not a purposeful process in many cases, but it results in accumulating the certain amount of knowledge, skills and competences;
2. Organisational: this level of knowledge cannot belong to certain person, it is the one, existing at the level of the entire organisation and it comprises first of all intellectual property of organisation, the existing databases, adopted system of rules, system of management, administration and controlling functions.

By all means, it is impossible to isolate these two levels. The process of working presupposes that the knowledge of separate person is enriched by organisational one, and simultaneously organisation employs the personal knowledge of the employee and also changes. The capabilities of organisation increase with employment the person possessing the necessary level of important skills, knowledge and competences. If the process of socialisation of knowledge is organised well enough, the procedure of mutual enrichment – of organisation and employee – becomes natural and routine.

Nonaka and Takeuchi argued that knowledge, which has been initially created by individuals, becomes organizational knowledge through a process described by their theory (see Figure 1) (Nonaka, I, Takeuchi, H., 1995).

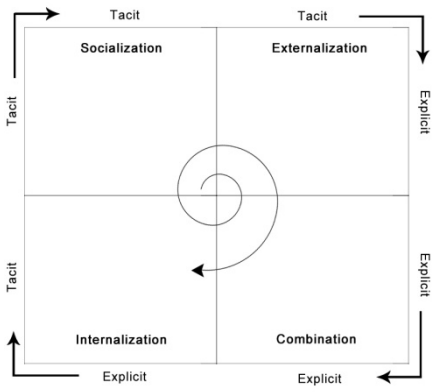


Figure 1. Spiral of organizational knowledge creation (source: GNU Free Documentation License)

According to their theory there are two dimensions of organizational knowledge creation – epistemological and ontological. The epistemological component reveals two types of knowledge – tacit and explicit. Explicit knowledge is the knowledge that can be written down and relatively easily transferred from one person to another. Explicit knowledge can be organised and transmitted by conventional means – books, papers, in electronic format, via orders, reports, at lectures, seminars and conferences. Explicit knowledge can be registered, controlled, transformed, reviewed, and transmitted without direct participation of person-bearer-of-knowledge. This type of knowledge becomes the basis for academic study and fundamental for practical work. It is studied at universities as theoretical concepts and implemented in production and business as principals for operation at certain enterprise or organisation.

Tacit knowledge on the other hand is more difficult to articulate because it often arises out of experience. It is knowledge that is difficult to transfer to another person by means of writing it down or verbalizing it.

The term "tacit knowing" or "tacit knowledge" was first introduced by Michael Polanyi (Polanyi, Michael, 2009). He is famous with the assertion that "we can know more than we can tell." According to him, not only is the knowledge that cannot be adequately articulated by verbal means, but also all knowledge is rooted in tacit knowledge in the strong sense of that term.

With tacit knowledge, people are not often aware of the knowledge they possess or how it can be valuable to others. Effective transfer of tacit knowledge generally requires extensive personal contact, regular interaction and trust (Goffin, K. & Koners, U., 2011, pp. 300–318). This kind of knowledge can only be revealed through practice in a particular context and transmitted through social networks (Schmidt, F. L., & Hunter, J. E., 1993). To some extent it is "captured" when the knowledge holder joins a network or a community of practice ([Goffin, K. & Koners, U., 2011, pp. 300–318).

In the field of knowledge management, the concept of tacit knowledge refers to a knowledge possessed only by an individual and difficult to communicate to others via words and symbols. Therefore, an individual can acquire tacit knowledge without language. Apprentices, for example, work with their mentors and learn craftsmanship not through language but by observation, imitation, and practice.

Tacit knowledge is not easily shared. Although it is that, which is used by all people, it is not necessarily able to be easily articulated. It consists of beliefs, ideals, values, schemata and mental models, which are deeply ingrained in people and which are often taken for granted. While difficult to articulate, this cognitive dimension of tacit knowledge shapes the way people perceive the world and create the values.

The ontological dimension ranges from the individual at one end of the range and moves from there to team, group, organization and beyond. "A spiral emerges when the interaction between tacit and explicit knowledge is elevated dynamically from a lower ontological level to higher levels" (Nonaka I, Takeuchi H., 1995, p. 57).

The spiral idea lies in the fact that knowledge is subjected to conversion from one knowledge type to another. There have been identified four modes of knowledge conversion: socialization (from tacit to tacit knowledge), externalisation (from tacit to explicit knowledge), combination (from explicit to explicit knowledge), and internalisation (from explicit to tacit knowledge).

1. **Tacit to Tacit (Socialization)** – social interaction aimed at knowledge transfer, sharing tacit knowledge through face-to-face or share knowledge through experiences. Since tacit knowledge is difficult to formalize and often time and space specific, tacit knowledge can be acquired only through shared experience. Socialization typically occurs in a traditional apprenticeship, where apprentices learn the tacit knowledge needed in their craft through hands-on experience, rather than from written manuals or textbooks.
2. **Tacit to Explicit (Externalisation)** – this mode presupposes publishing, articulating knowledge, developing factors, which embed the combined tacit knowledge, which enables its communication. For example, concepts, images, and written documents can support this kind of interaction. When tacit knowledge is made explicit, knowledge is crystallized, thus allowing it to be shared by others, and it becomes the basis of new knowledge. Concept creation in new product development is an example of this conversion process.
3. **Explicit to Explicit (Combination)** – it is the process of organizing, integrating knowledge, combining different types of explicit knowledge, for example, building prototypes. The creative use of computerized communication networks and large-scale databases can support this mode of knowledge conversion. Explicit knowledge is collected from inside or outside the organisation and then combined, edited or processed to form new knowledge. The new explicit knowledge is then disseminated among the members of the organization.
4. **Explicit to Tacit (Internalisation)** – the mode of knowledge receiving and application by an individual, enclosed by learning by doing; on the other hand, explicit knowledge becomes a part of an individual's knowledge and will be assets for an organization. Internalisation is also a process of continuous individual and collective reflection and the ability to see connections and recognize patterns and the capacity to make sense between fields, ideas, and concepts.

Moreover, the organizational knowledge creation is enabled and promoted under five conditions. These conditions include Intention, Autonomy, Fluctuation and Creative Chaos, Redundancy, and Requisite Variety. Finally, the theory consists of a five-phase organizational knowledge creation process. These five phases are: 1) sharing tacit knowledge, 2) creating concepts, 3) justifying concepts, 4) building an archetype, and 5) cross-levelling knowledge.

3. Human Capital as a Bearer of Knowledge

The above described theory is rather popular in the organizations attempting to adopt as many innovations as possible and considering knowledge as a significant part of human capital. These organizations pay great attention to the human capital development; they invest substantial funds in promoting intellectual economy to practice.

The peculiarity of intellectual economy lies in the fact that its key resource – knowledge and information – as distinguished from all other resources is not characterised by possibility to be depleted or consumed in the general meaning. The more knowledge or information is shared, the more it becomes.

But there still exists a restriction, limiting the implementation of this resource: it is the specific peculiarities of the person using this resource, his aptitude to the intellectual activity, to accumulating and processing information and generating new knowledge on this basis. In other words, intellectual capital is absolutely accessible for everybody from the position of its objective peculiarities, and at the same time due to the subjective peculiarities of its user the intellectual capital is accumulated by rather narrow circle of people, the social and economic role of which is of key importance in the contemporary world (Inozemtsev V., 2010).

This fact gives special importance to the system oriented on growing and educating the human capital capable of providing the labour force for new type of economy – intellectual economy, or economy of knowledge.

The system of education is responsible for this labour education from the very first stage, say, nursery school, and finishing with the life-long education system.

The paper under consideration is devoted to the higher education institution as a provider of higher professional and academic education at the level of Bachelor and Master Courses. The nature of knowledge becomes the most urgent challenge for researchers. It can be a tool, used for educating human resource or using technologies. Simultaneously, it can become a product when certain facts are given to the students as a sum of tutors' labour, or a new know-how appears (Nonaka I., Takeuchi H., 1995), (Nonaka, I. and von Krogh, G., 2009). This double nature is entirely utilised in the process of producing students as specialists. This double nature of knowledge assumes involvement of multiple approaches to knowledge as a resource.

4. Knowledge as a Tool

The important division of knowledge is distinguishing individual and organisation knowledge. This fact can be exemplified by any Higher Education Institution. It employs learning techniques, the traditions and reputation create very important base for functioning any Higher Education Institution. But in practice, these traditions and reputation are knowledge existing within this exact university. At the same time, the lecturers working at Higher Education Institution, possess the knowledge, which belongs to them, their original methods, way of training, and so on. At the same time, any contemporary Higher Education Institution uses a wide range of technologies, intellectual property, databases and they also belong to organisation knowledge, while lecturers know certain information, facts, and they are their individual knowledge. Knowledge of both types – tacit and explicit – is important for higher education institution. The explicit knowledge becomes the part of intangible assets of the university, whereas the tacit knowledge becomes the part of reputation. Moreover, both types are absolutely necessary. Without intangible assets the university cannot exist, and for keeping them in proper order the university invests considerable efforts. But reputation creation is always the key, vital, the most essential issue for the higher education institution. There are no special efforts put for generating and keeping it, but the traditions and customs play a very important role for supporting it. Certainly, to keep the reputation is impossible outside the university frameworks, and it is also impossible to learn how to support these traditions in teaching process, in cultural life, in students' life and so being outside the university life. The only way to obtain the tacit knowledge is to acquire it through the practicing experience and in the process of its application. People's beliefs, intellectual or mental models, prospects belong to this category. This tacit knowledge can be only imbibed during the years of working in this exact higher education institution next to the coryphaeus of this university able to present his methods of teaching or researching.

Nevertheless, any higher education institution tries to solve this problem. There are different ways of it. All universities like to employ the ex- graduates. It gives multiple bonuses to the institution: the graduate

knows traditions "from inside", he has the "spirit" of the university; being a student, the new tutor attended the lectures of university coryphaeus and had a possibility to adopt not only formal and explicit knowledge but tacit one in the process of communication.

Another way is providing the lecturers with possibility to attend classes of colleagues, especially tutors with high level of professional basis, or highly experienced or people attending conferences, seminars, etc. Certainly there are serious problems connected with this way of tacit knowledge transferring. To begin with, people often suppose such "open" classes to be the part of controlling system, they become nervous and very often try to show not their traditional methods of working but, vice versa, try to change something and to use new teaching technologies. It is not bad for tutors in the way of their development but it limits the opportunity to adopt tacit knowledge. Another problem is lack of time that all the tutors traditionally have. Attending the colleagues' classes is quite time-consuming and sometimes gives the negative experience when person thinks not about interesting moments in lecture but thinks about preparation to his own class. In this case the attendance has a formal character and gives nothing to adopting the tacit knowledge.

Very powerful way of transiting the tacit knowledge is conferences and seminars. Moreover they have no such negative component as the one mentioned above. This way is very interesting and progressive and it is implemented in all higher education institutions all over the world. There are also possible problems, and one of them is rather formal nature of big conferences when only explicit knowledge has a chance to be transmitted. The minor conferences and seminars can solve this problem, and many universities follow this way – they arrange conferences for exchanging with explicit knowledge and organize small "domestic" seminars for transiting tacit knowledge.

The problem of transiting the tacit knowledge has a special urgency when the higher education institution has an intention to have branches in other cities/countries. Exporting the higher education institution to other places, the company faces the issue of employing the staff. There are several opportunities for providing the teaching process. The easiest one is employing the local tutors. It has certain advantages – people live in the region, their mode of life is stable, no changes, and consequently no additional investments are needed. Moreover, they know the traditions of the region, the stereotypes the students have and they are psychologically ready for working in this local branch of the European higher education institution. One more factor says that the people usually wish to work in such type of university; they suppose it to be prestigious, and profitable. As a result they will try to work efficiently.

But this choice has certain disadvantages. The first one is a fact that the higher education institution management has no experience of cooperating with this or that tutor, and they are to relay on somebody's opinion. It involves certain danger as people evaluate the qualification and professionalism from their own positions, and they might not coincide with the position of the higher education institution management.

The second serious problem is connected with the above discussed tacit knowledge. The local tutors have no possibility to adopt the tacit knowledge, and it is an insolvable issue. It is usually complicated by the fact that these tutors do not realize this drawback, and even if it is supposed that they come to the head university to share their experience, they do not know what exactly they should pay attention to. It is quite possible their qualification is high, even sometimes higher than their colleagues in the head university have, but in any case the spirit of the higher education institution will be lost, and it might become crucial.

Another factor is reputation. It has been said that sometimes the reputation invests in success more than any other factors do. And local tutors, despite their qualification and experience, break the reputation. The best exit from this situation is seemed to be in employing tutors from the head university. The above mentioned problems ceased existing – the university management knows the lecturers, they can support the tacit knowledge existing in the head university, the reputation of the university does not collapse because of employment the same tutors, working in the local universities.

Explicit knowledge, having absolutely different nature and character, reveals different range of problems. One of these problems is knowledge protection, another one is ranging the importance of knowledge and the best and the most rational way of transferring this type of knowledge within the university between the tutors, between the tutors and students and between the students.

To support the economy in the process of turning towards knowledge economy, the Higher Education Institutions are to be capable of managing both tacit and explicit organisation knowledge and simultaneously create the environment, which is extremely friendly for individuals to share their tacit and explicit knowledge with their trainees.

5. Knowledge as a Product

Any higher education institution treats knowledge as a commodity, as a subject of exchange between the university as an organization and students as customers of this organization. It creates the problems which are solved by all universities. The competition existing in the industry of higher education dictates the ways of solving these problems.

One of the problems is choosing the exact set of knowledge (explicit knowledge) which is capable of becoming the tradable commodity on the market of education. It should be interesting from the point of view of prospective profession; it should give theoretical knowledge easily transportable into practical skills and competences; it should correspond to the level of enrolees coming to the university, since very complicated study will be discouraging for them while too simplified syllabi will create the feeling of inadequacy of higher education concept to its content.

All these issues are very important for any higher education institution on the market today without mentioning if it is private of state institution; they all face similar problems and try to find the solution for them.

Conclusions

The paper is devoted to the issue of human capital as a principal resource of new type of economy – intellectual economy, or knowledge-based economy. The knowledge as a complex concept comprising individual and organizational knowledge and tacit and explicit knowledge and their combinations have been considered.

The higher education institution is supposed to be the organization dealing with all above mentioned types of knowledge. Moreover, it operates with the double nature of knowledge – knowledge-tool and knowledge-product.

There have been stated the certain problems connected with knowledge as a tool or product and considered some ways of solving these problems in the given paper.

References

1. Drucker, P. (2006). *The Effective Executive.* New York: Harper Collins Publisher.
2. Drucker, P. (2008). *The Age of Discontinuity; Guidelines to Our Changing Society.* New York: Harper and Row.
3. Goffin, K. & Koners, U. (2011). Tacit Knowledge, Lessons Learnt, and New Product Development. *J. PROD INNOV MANAG.,* 28, 300–318.
4. Inozemtsev, V. (2010). "Class of Intellectual people" in post-industrial society. (In Russian), from http://sbiblio.com/biblio/archive/inozemcev_intellekt/
5. Nonaka, I, Takeuchi, H. (1995). The knowledge creating company: how Japanese companies create the dynamics of innovation. New York: Oxford University Press.
6. Nonaka, I. & von Krogh, G. (2009). Perspective-tacit knowledge and knowledge conversion: Controversy and advancement in organizational knowledge creation theory. *Organization Science*, 20(3), 635–652.
7. Polanyi, Michael. (2009). *The Tacit Dimension*. Chicago: University of Chicago Press.
8. Rooney, D., Hearn, G., Mandeville, T., & Joseph, R. (2003). *Public Policy in Knowledge-Based Economies: Foundations and Frameworks*. Cheltenham: Edward Elgar.
9. Schmidt, F. L., & Hunter, J. E. (1993). Tacit knowledge, practical intelligence, general mental ability, and job knowledge. *Current Directions in Psychological Science*, 2, 8–9.

Popova, J., ZINĀŠANU VEIDOŠANA AUGSTSKOLĀ, KĀ CILVĒCISKĀ KAPITĀLA ATTĪSTĪBAS SASTĀVDAĻA

Mūsdienu ekonomika operē ar pilnīgi jaunas resursu koncepciju kopumā un cilvēcisko resursu koncepciju atsevišķi. Viens no diskutējamiem un nozares jautājumiem ir zināšanas, kas ir neatņemama cilvēku kapitāla sastāvdaļa. Uz doto brīdi globālā ekonomika atrodas zināšanu ekonomikas transformēšanas procesā un ir informācijas sabiedrības daļa. Intelektuālais resurss, piemēram, nou-hau vai ekspertu potenciāls ir ne mazāk svarīgs, salīdzinājumā ar citiem ekonomiskajiem resursiem, tai skaitā arī veiksmīgai rūpnieciskajai ekonomikai.

Atslēgvārdi: cilvēkkapitāls, augstskola, zināšanas ekonomika

Попова, Е. ФОРМИРОВАНИЕ ЗНАНИЙ В ВУЗЕ КАК СОСТАВНАЯ ЧАСТЬ РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО КАПИТАЛА

Современная экономика оперирует совершенно новой концепцией ресурсов в целом и человеческого ресурса в частности. Проблема знания как неотъемлемой части человеческого капитала сегодня является одной из самых дискутируемых и острых. Глобальная экономика в настоящий момент находится в процессе трансформации в экономику знаний, являющуюся частью информационного общества. Интеллектуальный ресурс, например, ноу-хау или экспертный потенциал, не менее важен, чем другие экономические ресурсы, в том числе и для успешной промышленной экономики.

Ключевые слова: человеческий капитал, высшее учебное заведение (вуз), экономика знаний

TESTING STUDENTS IN THE ENGLISH LANGUAGE: A THREE-YEAR EXPERIENCE

Yulia Stukalina, Viktorija Kazanovska

Transport and Telecommunication Institute
Lomonosova str.1, Riga, LV-1019, Latvia
Ph.: +371 26714382. Fax: +371 67100658. E-mail: alina_s@tsi.lv; vkaz59@mail.ru

In a higher education institution, tests can serve a number of significant educational purposes. Usually, tests provide information about the academic knowledge and skills of the students tested. Computer-based testing in the English language has become a good tradition in Transport and Telecommunication Institute (TTI). The teachers of the Linguistics Department have developed an original online the English language test. This diagnostic test is aimed at monitoring progress students have made in mastering their language skills. Since 2009, 1470 students have taken part in the above test. The purpose of this paper is to address a range of issues related to monitoring student learning progress in a higher education institution, and to discuss the results of regular testing of the TTI students in the English language.

Keywords: testing, ESP (English for Specific Purposes), results

1. Introduction

Nowadays testing students is nothing new. Tests, being an essential element of monitoring student learning progress, serve a number of significant educational purposes. Typically, tests provide information about the academic knowledge and skills of the students tested.

Educators' desire to assess their students' knowledge and at the same time the quality of their work has come a long way since 1864, when George Fisher, a scientist and educator, put forth the idea of a "Scale-Book", which would "contain the numbers assigned to each degree of proficiency in the various subjects of examination …" [1]. Since that time tests have been used to find out how well students are learning and whether teachers' instructions have been successful or not. But the reasons for testing don't stop there. In recent years, large-scale testing has taken on a more significant social role. Tests are used to find out students' progress, to encourage them, to check the quality of the studying material.

In higher education, e-assessment is widely used, since it has many advantages over traditional paper-based evaluation: it provides immediate feedback to (from) students, as well as better reliability and validity, a bigger storage capacity for storing a large amount of answer scripts. Besides, computer-based tests may involve interactive tasks; for this purpose educators may employ different multimedia materials. Computer-based testing in the English language has become a good tradition in Transport and Telecommunication Institute. The teachers of the Linguistics Department have developed an original online the English language test. Since 2009, 1470 students have taken part in the above test. Students were tested twice a year: at the beginning of the first semester and in the middle of the second semester. Thus, student learning progress monitoring is done on a frequent basis. The purpose of this paper is to address a range of issues related to monitoring student learning progress in a higher education institution, and to discuss the results of regular testing of the TTI students in the English language.

2. Testing English Language Learners in a Higher Education Institution

In this paper, the following questions are addressed:

1. Why is monitoring student learning progress important for language teachers?
2. What assessment procedures and tools can be utilized for monitoring student learning progress?
3. What issues should language teachers consider when designing computer-based tests?

2.1. Why is monitoring students learning progress important for language teachers?

Getting feedback from students is vital for both learners and instructors. Students want to receive concrete feedback on their progress, so they need feedback to learn and to get better at what they are doing. Instructors also need feedback on their teaching. Feedback involves offering students an assessment of how well they have done [2].

Monitoring student learning progress serves an expanding number of significant educational purposes. It is essential for teachers to measure how their students are doing and we use monitoring not only to recognize their achievements but also to identify the problems.

Monitoring can be defined as "activities pursued by teachers to keep track of student learning for purposes of making instructional decisions and providing feedback to students on their progress" [3]. Monitoring student learning progress helps educators understand what their students need; what is more important, it helps students understand what they need to be taught. We do that because we need to be sure in our effectiveness and we are effective only when our students learn.

Monitoring involves, among other things, questioning students during classroom discussions, correcting homework, conducting regular reviews with students, administering and correcting tests [3]. Teachers do that in order to track their students' achievements in reading, writing, speaking and listening. This way, they can identify students that require different or additional forms of instruction.

Thus, student progress monitoring is aimed at

- Assessing student improvement and measuring rate of an individual student's progress.
- Identifying academic need of individual students.
- Evaluating the effectiveness of current instructional programs.
- Developing more effective forms of instruction.
- Creating customized individual instructional programs for problem students.

2.2. What assessment procedures and tools can be utilized for monitoring students learning progress?

Various assessment procedures can be utilized for monitoring student learning progress ranging from the development of traditional tests to the creation of "more authentic performance-based assessments such as e-portfolios" [4].

Traditional testing includes informal and formal testing. Usually, formal testing results in a grade or test score [5]. In higher education, standardized tests are employed; they are based on a set of specially developed criteria and are administered in a consistent manner. Language teachers usually employ the so-called "objective tests" – multiple-choice, matching, true-false [6].

In the context of language learning in a higher education institution, formal tests can be used for:

- Diagnosing students' strengths and weaknesses.
- Assessing students' knowledge and achievements.
- Motivating improved students' performance.
- Evaluating the course quality and recommending improvements, etc.

Through testing, at the beginning of the academic year, language teachers will be able to identify students who are falling behind and who may need additional instruction. Besides, they will be able to identify students who have achieved certain grade-level standards and who need to be challenged. At the end of the academic year, tests will help teachers evaluate whether the instruction provided is powerful enough to help all students reach benchmarks.

3. Computer-based Testing in Transport and Telecommunication Institute: a three-year experience

Computer testing in the English language has become a good tradition in Transport and Telecommunication Institute. The teachers of the Linguistics Department have developed an original online English language test. Multiple-choice test items format were chosen because of the following reasons:

- Multiple-choice test items provide greater coverage of study material.
- Multiple-choice test items can cover a wide range of difficulty levels.
- Multiple-choice test items are typically easily scored and graded.
- Finally, they require less time for test takers to answer.

Since 2009, 1470 students have taken part in the above test. Students were tested twice a year: at the beginning of the first semester and in the middle of the second semester. The main aim of testing students was to emphasize the role of the English language in the modern knowledge-based society. We are all aware of the fact that language skills are a must among other requirements for obtaining a highly-qualified job. Another reason for testing is the promotion of a language-friendly environment in TTI. Nowadays it is crucial to understand that students are able to listen to lectures regardless of the language it is conducted. Moreover, the tests engage TTI students to follow their progress in the command of the foreign language, identify their weak points and find out the strong ones.

Testing students of TTI in the English language is aimed at the following:

1. To emphasize the role of the English language in the modern knowledge-based society (the EU language policies are aimed at stimulating knowledge of the foreign languages to help citizens profit from the educational, professional and economic opportunities created by an integrated Europe [7], [8], [9]).

2. To promote a language-friendly environment in TTI.
3. To engage TTI students in the process of self-controlling their command of the foreign language.
4. To enable TTI students with the possibility of monitoring their progress in English within a half-year period and making proper conclusions.

This testing is very important for TTI teachers as well since it collects necessary statistics and provides the opportunity to offer ways of improving the study process. TTI teachers compare students who, according to TTI academic plan, take up English in the 1st, 2nd or 3rd semesters and then analyse the results.

We can distinguish three groups of students:

- Students, who take up intensive learning of the ESP (English for Specific Purposes) in the 1st and 2nd semesters.
- Students, who do not take up English in the 1st and 2nd semesters.
- Students, who study in multi-lingual groups.

The comparative results of the tests conducted in TTI have shown the tendency that those students, who take up intensive learning of the ESP, improve their results (both in groups and personal) by 1 or 2 points, whereas the students who do not take up English in the 1st and 2nd semesters keep their average results. And, of course, it seems natural that the students studying in multi-lingual groups demonstrate very good knowledge of the English language (8-9 points) but they also show progress by one point in the 2nd semester (Table 1).

Table 1. The comparative results of the testing conducted in TTI in the academic year of 2011/2012

Number of groups	English is in the list of obligatory subjects	The average result		
		October 2011	April 2012	Dynamics
2101PD	yes	6	7	positive
1106PDL	yes	7	8	positive
1101BD	yes	7	8	positive
1103PD	yes	6	7	positive
1102BPD	starting from 2nd semester	7	7	no changes
1104PD	yes	7	7	no changes
1105PD	multilingual group	8	8	no changes
4103BD	multilingual group	9	8	negative
1003PD	no	7	6	negative
3101BPD	no (but they are working with CISCO materials in English)	6	7	positive
3102BD	no	7	7	no changes
3103BD	no	7	6	negative
4101BD	no	7	7	no changes
4102BD	no	8	8	no changes

Analysing these results, we can say that the students who take up intensive learning of the ESP in the 1st and 2nd semester improve their results by 1 point. Whereas, those who study in multi-lingual groups and show rather good results do not always improve them. And finally, the students who do not take up intensive learning of the ESP in the 1st and 2nd semester, not surprisingly, show either negative results or no changes at all.

The comparative results of the similar tests in the academic years of 2009/2010, 2010/2011, and 2011/2012 have shown the following *tendencies*:

- Those students, who take up intensive learning of the ESP (English for Specific Purposes), improve their results (both in groups and personal) by 1 or 2 points.
- Those students, who do not take up English in the 1st and 2nd semesters, keep their average results.
- The students studying in multi-lingual groups demonstrate very good knowledge of the English language (8-9 points); some groups even improve their pretty high marks of the 1st semester by one more point in the 2nd semester.

We dare to say that the experience of testing is a unique experience of our institute but sometimes its importance is doubted. This attitude can be explained by the fact that nowadays the good knowledge of English is taken for granted and it is believed that all school leavers know English well enough.

Unfortunately, it is not always the case. We have thoroughly studied the level of English language knowledge of our 2012 academic year entrants, and found out that among 202 students, 19 have no language category at all, only 7 have A-level, 33 acquired B-level, 60 and 65 have correspondingly, C and D-levels, 17 entered with E-level and one has F-level of English language competence. Thus, we can assume that our students need to improve their language competence and we have to assist them in that pursuit.

4. Conclusions

Student feedback is a powerful tool in managing the learning process. Collecting student feedback can be rather helpful for getting an insight into how they are experiencing an ESP course. Monitoring student learning progress is one of the most popular forms of gathering feedback. Language teachers monitor student progress for various purposes. They employ monitoring procedures to assess how well students acquire new skills and concepts, and how well he/she retains skills and concepts previously learned. They also evaluate how well the existing study program performs in reaching students and what changes should be introduced in the ESP course to improve language learning.

ESP teachers can successfully use computer-based testing for measuring student learning progress throughout the academic year. If the grades increase during the course of the year, the teaching methods are supposed to be effective. If the grades remain the same or drop, the teaching methods should be revised, and the ESP course modification is necessary. Revising an ESP course involves researching current standards that English language teaching, reviewing academic literature dedicated to ELT (English Language Teaching), the utilization of traditional and innovative teaching practices.

The three-year project has helped the Linguistics department teachers to review and improve the courses they offered to TTI students. Having looked into testing results, the Linguistics department teachers have updated the study courses and reinforced their grammar component. They have refined and supplemented the course books *English for Students of Logistics* и *English for Students of Computer Science***.** They have also worked out a new section *Grammar Revision Exercises* in the new course book *Technical Aviation English*. They have also developed a new distance learning course *English for Students of Logistics* intended for increasing the students' proficiency in professional business communication in the area of Business Logistics.

References

1. Cadenhead, K. & Robinson, R. (1987). *Fisher's "Scale-Book": An Early Attempt at Educational Measurement.* Retrieved March 24, 2013, from http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1745-3992.1987.tb00511.x/abstract
2. Harmer, J. (2004). *The practice of English Language Teaching,* 3rd edition. UK: Pearson Education Limited.
3. Cotton, K. *Monitoring Student Learning in the Classroom*. School Improvement Research Series. Retrieved April 20, 2013, from: http://educationnorthwest.org/webfm_send/541
4. Kitsantas, A. & Dabbagh, N. (2010). *Learning to Learn with Integrative Learning Technologies*. USA: Information Age Publishing Inc.
5. Thissen, D., & Wainer, H. (2001). *Test Scoring*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
6. Salend, S., J. (2009). *Classroom Testing and Assessment for All Students.* USA: Corwin.
7. COM(2003) 449 final. Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the Economic and Social Committee, and the Committee of the Regions: *Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004–2006*, Brussels, 24.07.2003. Retrieved February12, 2013, from: http://europa.eu/scadplus/leg/en/s19004.htm
8. COM(2005) 596 final. Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions: *A New Framework Strategy for Multilingualism*, Brussels, 22.11.2005. Retrieved March 21, 2013, from: http://ec.europa.eu/education/languages/archive/doc/com596_en.pdf
9. COM(2007) 184 final. Communication from the Commission to the Council: *Framework for the Europeans survey on Language Competences*, Brussels, 13.4.2007. Retrieved March 10, 2013, from: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/com184_en.pdf

Stukaļina, J., Kazanovska, V. ANGĻU VALODAS TESTĒŠANA. TRĪS GADU PIEREDZE

Augstākās izglītības iestādē testi var kalpot vairākiem būtiskiem izglītības mērķiem. Testi sniedz informāciju par pārbaudāmo studentu akadēmiskām zināšanām un prasmēm. Studējošo angļu valodas zināšanu datorizētā testēšana Transporta un sakaru institūtā (TSI) jau ir kļuvusi par labu tradīciju. Valodniecības katedras mācībspēki ir izstrādājuši tiešsaistes angļu valodas testu. Šī diagnostiskā testa mērķis ir novērtēt studentu progresu angļu valodas apguvē. Kopš 2009 1470 studenti ir kārtojuši šo testu.

Pētijuma mērķis ir risināt virkni jautājumu, kas saistīti ar studentu progresa un sasniegumu vērtēšanu un pārraudzību augstākās izglītības iestādē, kā arī diskutēt par TSI studentu angļu valodas zināšanu regulāras testēšanas rezultātiem.

Atslēgvārdi: testēšana, ESP (angļu valoda speciāliem mērķiem), rezultāti

Стукалина, Ю., Казановская, В. ТЕСТИРОВАНИЕ СТУДЕНТОВ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ. ОПЫТ ПОСЛЕДНИХ ТРЁХ ЛЕТ

В высших учебных заведениях тесты имеют очень важное образовательное значение. Обычно с помощью тестов можно получить информацию об уровне знаний студентов. В TSI компьютерное тестирование по английскому языку стало уже доброй традицией. Преподаватели кафедры лингвистики разработали оригинальный тест в режиме онлайн. Этот диагностирующий тест направлен на отслеживание динамики в овладении английским зыком студентами вуза. С 2009 года тест прошли 1470 студентов. Целью данной статьи является рассмотрение ряда проблем, связанных с проверкой знаний студентов в вузах и на обсуждение результатов регулярного тестирования студентов TSI по английскому языку.

Ключевые слова: тестирование, английский язык для специальных целей, результаты

DOCĒTĀJU KVALIFIKĀCIJAS PAAUGSTINĀŠANAS IEZĪMES MŪSDIENU AUGSTSKOLĀ

Išgalejs Išmuhametovs

Transporta un sakaru institūts
Lomonosova iela 1, Rīga, LV-1019, Latvija
E-mail: ishmuhametovs.i@tsi.lv

Docētāju sagatavošanas kvalitāte ir svarīgs izglītības kvalitātes elements. Tomēr lielākajai daļai augstskolas docētāju nav pedagoģiskās izglītības. Vai viņu kompetences ir pietiekamā līmenī darbam mūsdienīgā līmenī? Pašlaik docētāju sagatavošana un kvalifikācijas celšana notiek turpat augstskolā specialu kursu, semināru, konferenču veidā vai arī katedrās. Rakstā tiek vērsta uzmanība uz nepieciešamību docētāju kvalifikācijas celšanā akcentēt trīs galvenos virzienus: izglītības un reformu filozofija, izglītības koncepcija un augstskolas loma mūsdienu sabiedrībā; programmu, kursu un studiju procesa organizācijas principi un procedūras Boloņas procesa un Eiropas kvalifikācijas ietvarstruktūras konteksta; psiholoģiski pedagoģiskās kompetences attīstība. Tiek rekomendēts pievērst uzmanību docētāju individuālas mācīšanās trajektorijas un kvalifikācijas celšanas izstrādāšanai.

Atslēgas vārdi: docētāju kvalifikācijas paaugstināšana, psiholoģiski pedagoģiskā kompetence, izglītības filozofija, Boloņas process, augstskola

Docētāju sagatavošanas kvalitāte ir svarīgs izglītības kvalitātes elements. Saskaņā ar interpretāciju , ko dod Eiropas asociācija kvalitātes nodrošināšanai augstākajā izglītībā (*ENQA*), docētāji ir galvenais studiju procesa resurss. Ir svarīgi, lai viņiem būtu pilnvērtīgas zināšanas un izpratne par docējamo kursu; nepieciešamās prasmes un pieredze studiju procesa un atgriezeniskās saites organizēšanai. Savukārt augstskolai ir jāgarantē, ka katram jaunajam darbā pieņemtajam līdzstrādniekam būs noteikts nepieciešamo kompetenču līmenis[1]. Augstskolas docētāju galvenā sagatavošanas iezīme ir tā, ka vairumā gadījumu, viņiem nav pedagoģiskās izglītības, kā tas ir vidusskolu skolotājiem, kuriem ir pedagoga kvalifikācija. Iznāk tā, ka augstskolas docētājs, būdams savā jomā speciālists, vada nodarbības, balstoties uz to, kā mācīja viņu pašu vai arī dara to pēc savas saprašanas un pieredzes, t.i. pēc principa „mācīt un audzināt var visi".

Šobrīd augstskolas docētāju sagatavošana un kvalifikācijas celšana notiek augstskolās kā speciālie kursi, semināri, konferences, vai arī katedrās, izmantojot individuālās programmas vai mentorus [2]. Docētāju kvalifikācijas celšanas programmas dažādās augstskolās variē, to nosaka augstskolas resursi, programmu virzieni, docētāju sastāva iezīmes, docētāju aizņemtība, viņu motivētība, personības iezīmes u.t.t. Un nav noslēpums, ka liela daļa augstskolā strādājošo (tajā skaitā arī privātajās) pēc inerces turpina savā darbā orientēties uz tradicionālo zināšanu koncepciju izglītībā.

Rodas jautājums, vai ir nepieciešama kāda īpaša, tieši augstskolas pasniedzēju sagatavošana? Kur un kā? Manuprāt, uz šiem jautājumiem nav rodama tieša un konkrēta atbilde. Kā jau iepriekš tika minēts katrā augstskolā ir izveidojušās savas docētāju kvalifikācijas paaugstināšanas programmas un to realizēšanas tradīcijas, kuras varētu aprakstīt organizācijas, kura mācās *(Learningorganization)* koncepcijā. Cits jautājums ir, vai augstskolu profesori (lielākā daļa ir vecāki par 50 gadiem un strādā ar studentiem 25 un vairāk gadus) ir gatavi strādāt mūsdienu apstākļos, kad ir mainījusies pat izpratne par augstskolu un izglītību tradicionālajā nozīmē? Vai viņiem ir pietiekama psiholoģiski pedagoģiskā kompetence? Aptauja liecina, ka 65% augstskolas docētāju ir gatavi apmeklēt pedagoģiskos seminārus, atzīstot, ka viņu pedagoģiskā kompetence ne vienmēr ir pietiekama. Tāpēc šajā rakstā gribētos izskatīt jautājumus par to, kādas prioritātes ir izvirzāmas paaugstinot docētāju kvalifikāciju un kam ir jābūt gataviem augstskolas docētājiem šodien.

Docētājiem ir jābūt gataviem pieņemt izglītības koncepcijas un augstskolas lomas maiņu sabiedrībā. Globālās izmaiņas ekonomikā, jaunie komunikāciju un sociālās mijiedarbības veidi, daudzu dzīves aspektu virtualizācija, kultūras fenomenu hibridizācija ir izraisījusi tradicionālās augstskolu izglītības sabrukumu un jaunas zināšanu koncepcijas un izglītības sistēmas veidošanos. Šī sistēma būtiski atšķiras no iepriekšējām ar jauniem struktūras un attiecību komponentiem [3]. Lielākajā daļā valstu, tajā skaitā arī Boloņas procesā iesaistīto, izglītības reformas cenšas nodrošināt izglītības sistēmas galveno parametru, kā arī sistēmas kopumā pārmaiņu stabilitāti pārejā no tradicionālās izglītojošās koncepcijas uz jauno, kur dominē jēdziens „lietderīgās zināšanas", kas koncentrētas uz ekonomisko izdevīgumu nesošu rezultātu. Mūsdienu augstskola vairs nav zinātnes templis, bet gan *„marketplace",* kur docētājus un zinātniekus nomainīs tirgus attiecību eksperti – subjekti un grupas. Aizvien biežāk būs sastopami tādi izteikumi kā „studenti kā klienti". Ārējo faktoru ietekmē augstskolas pārvērtīsies īpašās ekonomiskās korporācijās, kas nodarbosies ar zināšanu radīšanu un izplatīšanu, kur finansēšana un budžeta veidošana pārvēršas par galveno struktūras pārvaldes mehānismu. Ja valsts pārstāj finansēt vai samazina finansējumu, pieaug konkurence uz „budžeta vietām",

visi augstskolas struktūras posmi pašnosakās pēc konkurētspējas un ienesīguma principa. Visos struktūras posmos kontrole, tajā skaitā arī finansu, un audits kļūst par ikdienišķu parādību, kas pakļaujas studiju procesa vispārīgai kvalitātes vadībai. Visas augstskolas struktūras, fakultātes, katedras, laboratorijas, zinātniskie centri un pat docētāji tiek vērtēti pēc tā, kāds ir viņu ieguldījums studentu, tātad klientu, ārējo grantu un dotāciju piesaistīšanā un augstskolas zīmola veidošanā izglītības pakalpojumu tirgū. *„Marketplace"* principi, noārdot tradicionālo augstskolas subjektu starppersonu attiecību humānistisko saturu un tradicionālās izglītības vērtību, atņemot profesoriem jaunajā ekonomiskajā sabiedrības stratifikācijāviņu agrāko statusu, noved pie studiju programmu pārbūves, un augstskolas subjektu attiecībām, kas balstītas uz viņu lietderības koeficientu. Mainās arī augstskolas iekšējā sociālā stratifikācija [4]. Par līderiem kļūst tie, kas jebkādiem līdzekļiem (arī neakadēmiskiem) spēj piesaistīt studentus, grantus, dažādus fondus, kā arī nepārtraukti strādā pie sava personiskā zīmola ārējā tirgū, kas ietver sevī publikācijas citējamos žurnālos, prestižas prēmijas u.c. Protams, akadēmiskajai stratifikācijai ir nozīme, taču izdzīvo tie, kas spēj ne tikai radīt jaunas „derīgas" zināšanas, bet arī spēj tās izdevīgi realizēt tirgū. Tā rezultātā augstskola kļūst atkarīga no saviem klientiem (studentiem, doktorantiem) – no viņu vēlmēm, interesēm, dzīves mērķiem un pat kaprīzēm. Kā atzīmē N.Pokrovskis, uz šī procesa fona fundamentālās zināšanas pārvietojas uz perifēriju, iegūstot reizēm pat ezotērisku raksturu, kas izraisa interesi tikai nelielam skaitam klausītāju, līdz ar to arī apmierinot tikai šīs daļas intereses. Zūd labi pamatotu teoriju dominante, dodot vietu mākslīgi hibridizētiem praktisko iemaņu un tehnoloģiju formātiem ar ierobežotu sociālās atbildības zonu. Šādi hibrīdi – formas ziņā izteiksmīgi, pievilcīgi un labi „iesaiņoti" – viegli noārdās un sadalās, taču tik pat ātri parādās jaunā konfigurācijā [5]. Bieži izmantotie jēdzieni *multidisciplinary* и *interdisciplinary* tomēr nozīmē to, ka tradicionālie kursi, specialitātes vai zināšanu jomas tīrā veidā vairs nevienu neapmierina, bet jaunās kombinācijas, saliktie izglītojošie produkti piesaista ar savu neparastumu un unikalitāti, tādējādi atklājot patērētāju īpašības profesiju tirgū. Un pats skumjākais ir tas, ka valsts samazina finansējumu, bet potenciālajiem darba devējiem vairs nav vajadzīgi absolventi ar fundamentālām zināšanām, bet gan tādi, kam ir pamata prasmes, kas prot dinamiski pārskaņoties uz dažādām programmām, ar sociāli psiholoģisko kompetenci un augstu vispārīgās kultūras līmeni.

Docētājiem ir jāpieņem un jābūt gataviem nepārtraukti studēt un savu darbību realizēt saskaņā ar Boloņas procesa vadlīnijām. Šodien visiem augstskolu docētājiem ir jāņem vērā tas, ka gan augstākās izglītības kopumā, gan izglītības programmu attīstība Latvijā tiek realizēta ņemot vērā tos principus un procedūras, ko paredz Boloņas process, Latvijas nacionālā un Eiropas kvalifikācijas iet varstruktūra. Izglītības programmu izstrādes metodoloģija, realizācija un vērtēšana notiek saskaņā ar *TuningEducationalStructuresinEurope (TuningGuide to FormulatingDegreeProgrammeProfiles)* [6, 7]. Realizējamā izglītības paradigma maina docētāja lomu, viņš no zināšanu „translētāja" pārvēršas par studenta kompetenču apguves procesa organizētāju (ekspertu, konsultantu, menedžeri).

Galvenā prasība, projektējot kursus un izglītības programmas, ir studiju rezultātu noteikšana, t.i., kas studentam ir jāzina, jāsaprot un/vai jābūt gatavam izdarīt studiju procesa nobeigumā. Studiju rezultātu apraksts ietver 6–8 pamatkompetences. Obligāta ir ar sociālo un starppersonu attiecību komponente, kas nodrošina jauno speciālistu karjeras virzību organizācijā.

Dotajā gadījumā kompetence ir jāsaprot kā dinamisks zināšanu, izpratnes, prasmju un spēju savienojums, kas ietver sevī šādus aspektus: zināšanas un izpratni (teorētiskās zināšanas un to apjēgšana); zināšanas par to, kā ir jārīkojas (praktiska un operacionāla zināšanu pielietošana konkrētās situācijās); zināšanas par to, kādam vajadzētu būt (vērtības, kas ir integrētas procesa sociālajā kontekstā, kurā eksistē un darbojas indivīds) [7]. Tiek izšķirti divi kompetenču tipi: uzvedības kompetences un uz rezultātu balstītās kompetences, jeb citiem vārdiem sakot, pirmās ir saistītas ar cilvēku, kurš dara darbu, bet otrās ar darbu un tā parametriem. Kompetence veidojas konsekventi un pakāpeniski. Tā, piemēram, konkrētas kompetences veidošana var tikt paredzēta vairākos studiju priekšmetos vai moduļos dažādās programmas stadijās. Rezultātā kompetence ir cilvēka pamatraksturojums, kas atrodas cēloņsakarības attiecībās ar efektīvu un izcilu darba sniegumu, balstītu uz noteiktiem kritērijiem [8].

Par orientieriem profesijai nepieciešamo kompetenču noteikšanai kļūst izpratne par profesionālo darbību mūsdienu apstākļos, darba tirgus vajadzības, darba devēju prasības, esošie normatīvie dokumenti, kā arī darbinieku un izglītības iestāžu absolventu kompetences vērtējuma analīze. Profesijas profils transformējas studiju rezultātos, studiju formās, metodēs un vērtējumā, kas ir adekvāts pieprasītajām kompetencēm. Studiju rezultātiem ir jābūt pievienotiem atbilstošiem vērtēšanas kritērijiem. Studiju rezultāti un vērtēšanas kritēriji kopumā nosaka vajadzīgo kredītpunktu skaitu, bet atzīme (*marking*) tiek izlikta pamatojoties uz vērtējumu par sasniegtajiem rezultātiem. Vērtējumā akcents tiek likts uz kompetenci, t.i. to, ko students ir spējīgs izdarīt, tā ir pāreja no zināšanu kā galvenā atzīmes subjekta vērtēšanu uz procesu un spējas veikt darbību vērtēšanu. Šajā sakarā rodas jaunas vērtēšanas formas, kas paredz studentu apgūto kompetenču demonstrēšanu.

Šāda pieeja var aktivizēt moduļu tipa programmu realizāciju (uz noteiktas kompetences ieguvi vērstu moduļu kopums un konsekvence, lai varētu piešķirt kvalifikāciju). Tāpat jāatzīmē, ka jaunajā pēc ciklu principa organizētajā izglītības sistēmā, katram ciklam atbilst atšķirīgs studiju rezultātu kopums, kas tiek formulēts arī kompetenču terminos. Tajā pašā laikā ir jāņem vērā „Dublinas deskriptori" (apraksti), kas ir balstīti uz pieciem galvenajiem studiju rezultātiem: zināšanu un izpratnes, zināšanu un izpratnes izmantošanas, spriešanas, saskarsmes prasmes, studēšanas prasmes.

Boloņas procesa vadlīnijas, kredītpunktu, moduļu un kompetenču pieeja, reitingu sistēma, kompetenču novērtēšanas sistēma un izglītības kvalitātes vadības sistēma izvirza īpašas prasības docētāju pedagoģiskajai meistarībai, viņu spējai un gatavībai izmantot nodarbībās mūsdienīgas pedagoģijas un informācijas tehnoloģijas, uz studiju rezultātiem balstītu jaunu mācību materiālu un mācību metodisko kompleksu izstrādāšanai.

Docētājiem ir jāpieņem un jābūt gataviem apgūt kompetences, īpaši psiholoģiski pedagoģiskās, kas nepieciešamas darbam mūsdienīgā augstskolā. Izmaiņas izglītības koncepcijā izvirza papildus prasības docētāju kompetencēm [9]. Augstskolas docētāji parasti ir labi speciālisti savā šauri profesionālajā vai zinātniski priekšmetiskajā jomā, taču pedagoģijā un augstskolas didaktikā sagatavotība reizēm ir nepietiekama. Daudzi docētāji pedagoģiju ir apguvuši pašmācības ceļā, jo viņu atlasē tika ņemti vērā tikai zinātniski pētnieciskie panākumi. Neskatoties uz to, ka ar laiku rodas pedagoģiskā pieredze, tiek izmantotas ne tās labākās nodarbību organizēšanas un vadīšanas formas un metodes. Starp augstskolas docētājiem, īpaši tehniskajās augstskolās, ir maz to, kam ir pedagoģiskā izglītība un kas ir beiguši klasisko universitāti. Kā rāda aptaujas, daudzi docētāji kvalifikācijas paaugstināšanu bieži vien saista ar savu profilējošo priekšmetu, informācijas tehnoloģijām, mācību metožu (tajā skaitā interaktīvo un gadījumu izpētes *casestudy*) repertuāra paplašināšanu. Tikai neliela daļa docētāju uzskata, ka ir jāpapildina savas psiholoģiski pedagoģiskās kompetences, lai varētu sekmīgi pārveidot studiju procesu.

Docētāju psiholoģiski pedagoģisko kompetenču veidošanās ir sasniedzama nodrošinot šādus apstākļus: 1) ir jāveic mērķtiecīga augstskolas studiju procesa psiholoģiski pedagoģiskā diagnostika docētāju psiholoģiski pedagoģiskās kompetences attīstības virzienu noteikšanai; 2) ņemot vērā docētāju sagatavotības līmeni, ir jāorganizē speciāli kursi savas augstskolas ietvaros; 3) kursu saturs ir jāorientē uz pašattīstības un pašpilnveidošanās motivāciju [10]. Nepietiekama psiholoģiski pedagoģiskā sagatavotība var kļūt par šķērsli efektīvu tehnoloģiju izstrādāšanai speciālistu sagatavošanā, kas balstīta uz studiju rezultātiem un Boloņas procesa vadlīnijām. Bieži ir grūti izveidot jaunajai izglītības paradigmai atbilstošus studiju kursus. Docētāju kvalifikācijas celšanas sistēmā īpaši aktuālas kļūst tās pedagoģiski psiholoģiskās kompetences, kas attiecas uz jaunu izpratni par studiju procesa organizāciju, elastīgām metodēm darbā ar studentiem.

Pēdējos gados ir uzkrājusies liela pieredze docētāju kvalifikācijas paaugstināšanas jomā dažādās augstskolās. Docētāju kvalifikācijas paaugstināšanas programmu satura izstrāde ir un paliek pētījumu un diskusiju priekšmets [11, 12]. Katrā augstskolā ir sava docētāju sagatavošanas sistēma, kas varētu būt interesanta arī citiem. Tā piemēram, Transporta un sakaru institūta (Rīga) docētāju kvalifikācijas celšana vienmēr ir bijusi aktuāla tēma un vadība tai ir veltījusi pastiprinātu uzmanību, tāpēc sadarbībā ar Latvijas Universitātes Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāti tika organizēti speciāli kursi „Augstskolu mācībspēku pedagoģiskā pilnveide / Inovācijas augstākās izglītības sistēmā / Izglītības darba vadība". Docētāji aktīvi piedalās ikgadēja starpaugstskolu zinātniski praktiskajā un mācību metodiskajā konferencē „Mūsdienu izglītības problēmas", kur vienmēr ir sekcijas iepriekš minētajos attīstības virzienos – „Mācību rezultātu vērtēšanas un kontroles mūsdienu formas un metodes", „Studentu apmierinātības ar izglītības pakalpojumu kvalitāti monitorings", „Tālmācība: pieredze, problēmas, perspektīvas", „Augstskolu pedagoģijas mūsdienu teorijas un metodikas", „Speciālistu profesionālās sagatavotības pilnveidošana", „Informācijas tehnoloģijas izglītībā" u.c. Katru gadu notiek pedagoģisko semināru sērija par aktuāliem studiju procesa organizēšanas, tālmācības, informāciju tehnoloģiju un pedagoģiskās retorikas jautājumiem. Tāpat katedrās jaunajiem docētājiem tiek organizēts pieredzējušo kuratoru atbalsts. Regulāri tiek organizētas docētāju atklātās lekcijas ar vēlāku metodisko jautājumu apspriešanu. Tomēr arī tas ir nepietiekami, jo ne vienmēr augstskolas didaktikas jautājumi tiek apskatīti detalizēti, un ne vienmēr visi docētāji saņem atbildes uz viņus interesējošajiem jautājumiem. Tāpēc būtu nepieciešams izstrādāt efektīvu docētāja psiholoģiski pedagoģisko kompetenču veidošanas tehnoloģisko modeli, kas balstīts uz ideju par nepārtrauktās izglītības individuālo trajektoriju. Nebūtu pareizi gaidīt, ka šodienas grūtības darbā ar studentiem tiks pārvarētas uzkrājoties pedagoģiskajai pieredzei.

Tādējādi vēlreiz gribu uzsvērt, ka docētāju sagatavošanas kvalitāte ir svarīgs izglītības kvalitātes elements. Tāpēc nosakot kvalifikācijas paaugstināšanas programmu saturu:

1) ir jābūt kompleksai pieejai un jāiekļauj šādi virzieni:
   a) izglītības filozofija un mūsdienu reformas, izglītības koncepcija un augstskolas loma mūsdienu sabiedrībā;
   b) programmu veidošanas procedūra un principi, kā arī studiju procesa standartu analīze saskaņā ar Boloņas procesu, Eiropas un Latvijas nacionālās kvalifikācijas ietvarstruktūru;
   c) jaunākās psiholoģijas un pedagoģijas zinātnes atziņas andragoģijā.

2) ir jāņem vērā docētāju izglītības individuālā trajektorija;
3) ir jāorientējas uz to, ka mācību procesā būs iesaistīti visi docētāji – no asistentiem līdz profesoriem. Manuprāt augstskolas docētājam neatkarīgi no viņa panākumiem darbā ar studentiem un akadēmiskā grāda ir nepieciešamas psiholoģiski pedagoģiskās vadlīnijas, īpaši gadījumos, ja nav pedagoģiskās izglītības. Pieredzējušiem docētājiem būtu interesanti kursi izglītības filozofijā, radošās darbnīcas pedagoģisko prasmju pilnveidošanā, darba formu apguve studentu kreativitātes veicināšanai. Jaunajiem docētājiem svarīga būtu nodarbībās ar studentiem radušos problēmu analīze. Ir nepieciešams attīstīt spēju analizēt un teorētiski pamatot studiju kursa saturu, racionāli sadalīt laiku dažādiem darbības veidiem studiju procesā, organizēt diskusijas un iesaistīt studentus aktīvā darbā. Liela nozīme ir pedagoģiskās retorikas un akadēmiskās konsultēšanas jautājumu apguvei. Kā interaktīvu docētāju kvalifikācijas paaugstināšanas formu varētu minēt „Apaļos galdus" un diskusijas par neatliekamām studentu mācību problēmām, kas dod iespēju dalīties pedagoģiskajā pieredzē un izdarīt korekcijas savā turpmākajā darbībā.

Izmantotā literatūra

1. Standardsand Guidelinesfor Quality Assuranceinthe European Higher Education Area (2005). *European Associationfor Quality Assurancein Higher Education*, Helsinki, Finland.
2. Кирсанов, А. А., Кондратьев, В. В. (2009). Методологические основы современной системы повышения квалификации преподавателей вузов. *Высшее образование в России*. № 2. С. 83–86.
3. Дубинин, С. Н. (2008). О некоторых кризисных явлениях в системе образования. *Вестник СамГУ*, №7 (66). С. 246–253.
4. Ахметшина, Е. Р. (2012). Особенности профессиональной идентичности преподавателей вузов в условиях стратификации вузов. *Социология и общество: глобальные вызовы и региональное развитие*. Мат. IV Всеросс. социол. конгресса. Москва: РОС, – 1 CD ROM. ISBN 978–5–904804–06–0. С. 856–866.
5. Покровский, Н. Е. (2004). Трансформация университетов в условиях глобального рынка. *Вестник института Кеннана в России*. Вып. 6.
6. *TheEuropeanQualificationsFramework (EQF*), from http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/ eqf_en.htm (05.10.2013).
7. *Tuning Educational Structures in Europe*, from http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/ documents/General_Brochure_final_version.pdf (05.10.2013).
8. Spensers, L., Spensere, S. (2011). *Darba kompetences*. Riga: Eiro personāls SIA.
9. Горшкова, О. В., Чёрная, И. П. (2012). Управление кадровым потенциалом предпринимательского университета: новые компетенции ППС. *Университетское управление: теория и практика,* №4.
10. Малый, Ю. В. (2009). Формирование психолого-педагогической компетенции преподавателя высшей технической школы в системе повышения квалификации. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена*, № 102. С. 222–226.
11. Журавлева, Л. В. (2009). Преподаватель в XXI веке. *Высшее образование сегодня*, № 2. С. 14–15.
12. Красинская, Л. Ф. (2009). *Формирование психолого-педагогической компетентности преподавателя технического вуза в системе повышения квалификации.* Монография. Самара: СамГУПС.

Ishmuhametov, I. PECULIARITIES OF STAFF PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Quality of lecturers` training and education is an important element of education quality. However, the majority of lecturers in Higher Education Institutions do not have pedagogical education. Do they possess enough competence for teaching in modern conditions? At present, in higher education institutions, training and professional development of the teaching staff is conducted at the level of specialized courses, workshops, conferences or at the departments. The given paper focuses on the necessity of professional development of lecturers' working in contemporary conditions. This article covers three main areas: philosophic problems of education and modern reforms, concept of education and the role of a higher education institution in modern society; principles and procedures of curricula forming, training courses, study process management under the Bologna process and within European qualifications framework; and the development of psychological and pedagogical competence. It is recommended to pay special attention to the development of the individual trajectory of lecturers` professional development and skills development.

Keywords: lecturers' professional development, psychological and pedagogical competence, philosophy of education, Bologna process, higher education institution

Ишмухаметов, И. ОСОБЕННОСТИ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА

Качество подготовки преподавателей является важным элементом качества образования. Однако большинство преподавателей вузов не имеют педагогического образования. Имеют ли они на достаточном уровне компетенции для работы в современных условиях? В настоящее время подготовка и переподготовка преподавателей вузов проводится при вузах на уровне специальных курсов, семинаров, конференций или при кафедрах. В статье акцентируется внимание на необходимость повышения квалификации преподавателей современного вуза, охватывая три основных направления: вопросы философии образования и современных реформ, концепции образования и роли вуза в современном обществе; принципы и процедуры формирования программ, курсов, организации учебного процесса в рамках Болонского процесса и Европейской квалификационной рамки; развитие психолого-педагогической компетенции. Рекомендуется уделить внимание разработке индивидуальной траектории учебы и повышения квалификации преподавателей.

Ключевые слова: повышение квалификации преподавателей, психолого-педагогическая компетенция, философия образования, Болонский процесс, высшая школа

MODULĀRĀ MODEĻA IZMANTOŠANAS PIEREDZE STUDIJU PROCESA ORGANIZĒŠANĀ

Jeļena Jevsjukova

RTU Liepājas filiāle
Liepāja, Vānes iela 4, LV–3417, Latvija
Tālr.: +371 3484925. E-pasts: jelena.jevsjukova@rtu.lv

Rakstā tiek apskatīta RTU Liepājas filiāles pieredze nepilna laika studiju procesa organizēšanā, izmantojot modulāro modeli. Raksturota izmantoto modeļu būtība. Aprakstīti mācībspēku un studentu aptaujas rezultāti. Uzmanība galvenokārt veltīta studiju procesa tradicionālās un modulārās organizācijas salīdzināšanai un tās izmantošanas rezultātu vērtēšanai no mācībspēku un studentu viedokļa. Tiek analizēti kā pozitīvie, tā arī negatīvie faktori, kas ietekmē studiju procesu abos tā organizācijas modeļos.

Atslēgvārdi: studiju procesa modularitāte, elastīgums, intensitāte, regularitāte

Ievads

Mūsdienās studentu studiju darba organizēšana augstskolā prasa jaunākas pieejas šī procesa plānošanā, regulēšanā un nodrošināšanā. Tas ir saistīts ar reālijām un problēmām, ko izvirza mūsdienu sabiedrības dzīve, nacionālā un pasaules ekonomika, izglītības sistēma. Viena no svarīgākajām problēmām ir tāda studiju procesa organizācija, kas nodrošina tā elastīgumu, padara šo procesu viegli modificējamu un pieejamu studentiem ar dažādiem sagatavotības līmeņiem.

Viena no minēto problēmu risināšanas iespējām ir studiju moduļu izmantošana.

Saskaņā ar augstākās izglītības sistēmas uzbūves principiem, kas pieņemti Eiropas Savienībā, studiju modulis ir viens no šīs sistēmas pamatelementiem [1].

Vienotā pieeja studiju moduļa jēdziena definēšanā pagaidām nav izstrādāta, un eksistē dažādi šī termina interpretācijas varianti. Vienā no pēdējiem Latvijas Republikas Augstskolu likuma grozījumiem ir šāda definīcija: **studiju modulis** – studiju programmas sastāvdaļa, ko izveido, apvienojot studiju kursus vai to daļas, kurām ir kopīgs mērķis un sasniedzami studiju rezultāti [2]. Praksē visbiežāk kā moduli saprot unificētu metodiskā darba organizatoriski funkcionālās struktūras elementu, kas nodrošina un vienlaikus vienkāršo studiju procesa mērķtiecīgu vadību. Šī definīcija un tās interpretācijas varianti studiju moduļa priekšmetiski loģiskā satura apjomu nenosaka. Tas var būt kā kāds studiju kurss, kursa atsevišķa daļa, tā arī kāda virziena priekšmetu komplekss. Taču jebkurā gadījumā studiju moduļa jēdzienam piemīt pabeigts, patstāvīgs un komplicēts raksturs.

Moduļu izmantošana tālmācības studijās jau ir atzīta un plaši izmantota, bet praktiskā pieredze liecina, ka studiju procesa organizēšanas modulārais modelis dod labus rezultātus arī nepilna laika studentu mācībās, t.i., neklātienes un vakara nodaļās, jo nodrošina ļoti svarīgu mērķu sasniegšanu, proti:

- studentu sagatavošanas kvalitātes un efektivitātes paaugstināšanu;
- individuāli orientēta studiju procesa realizāciju.

Lai gan modulārajam modelim piemīt vairākas pozitīvās īpašības, tomēr studentu un docētāju viedokļi par studiju moduļu izmantošanas lietderību studiju procesā nereti ir atšķirīgi. Taču šī pieredze un viedokļi ir vērti, lai tos pētītu un analizētu, jo arvien biežāk organizēt studijas augstskolā mūsdienu apstākļos bez moduļu izmantošanas kļūst teju neiespējami.

1. Studiju procesa organizācijā izmantoto modeļu būtība

RTU Liepājas filiālē divu studiju gadu laikā mācības nepilna laika studijās, t.i., neklātienes un vakara nodaļā, tika organizētas, izmantojot kā tradicionālo, tā arī modulāro modeli. Tradicionālajā modelī katrs studiju semestris sastāv no 16 mācību nedēļām un beidzas ar sesiju, kuras ilgums ir 4 nedēļas. Viena semestra laikā studenti apgūst 4–6 priekšmetus (atkarībā no studiju programmas), un sesijas laikā kārto atbilstošus eksāmenus. Modulārā modeļa semestris ir sadalīts divās daļās (divos moduļos), katrs no kuriem sastāv no 8 mācību nedēļām un beidzas ar sesiju (2 nedēļas), kuras laikā studenti kārto eksāmenus priekšmetos, kas ietilpst atbilstošajā modulī. Priekšmetu skaits katrā modulī ir 2–3. Tādējādi netiek mainīts kopīgais studiju priekšmetu skaits un semestra garums, bet organizatoriski šie divi modeļi būtiski atšķiras.

2. Aptaujas saturs un norises nosacījumi

Lai izskaidrotu mācībspēku un studentu viedokļus par studiju procesa organizācijas pozitīvajām un negatīvajām iezīmēm, RTU Liepājas filiālē tika organizēta aptauja, kurā piedalījās 54 neklātienes un vakara nodaļas studenti un 5 docētāji. Akadēmiskajās grupās, kuru studenti piedalījās aptaujā, studijas semestros tika organizētas, izmantojot dažādus modeļus. Tādēļ kā studentiem, tā arī mācībspēkiem bija iespēja

salīdzināt studiju procesa organizācijas īpatnības abos izmantotajos modeļos. Aptaujas lapā respondentiem tika piedāvāts novērtēt 9 faktorus, kas raksturo studiju procesa būtiskos faktorus, un izteikt rekomendācijas studiju plānošanas pilnveidošanai.

Katru faktoru respondenti vērtēja 5 baļļu sistēmā:

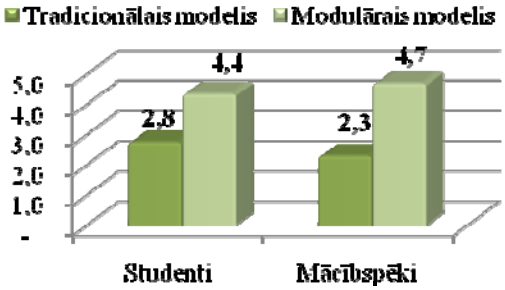
- minimālajam vērtējumam 1 atbilst zems vērtējama faktora prioritātes/pakāpes līmenis;
- maksimālajam vērtējumam 5 atbilst augsts prioritātes/pakāpes līmenis.

Respondenti bija brīdināti, ka iegūtie dati būs konfidenciāli un atbildes netiks vērtētas individuāli, bet aptaujas rezultāti tiks izmantoti pētnieciskiem nolūkiem.

3. Aptaujas rezultāti

Labākai vizualizācijai visu faktoru vērtējumi ir attēloti grafiski: sadalīti studentu un mācībspēku viedokļi, kā arī studiju procesa tradicionālās un modulārās organizācijas vērtējumi.

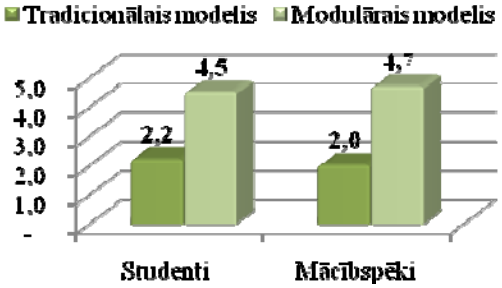
Pirmais faktors: **studiju procesa intensitāte** (1. zīm.).



1. zīm. Studiju procesa intensitātes vērtējums

Kā redzams, studentu un mācībspēku vērtējumā ir nelielas atšķirības, bet kā vieni, tā otri uzskata, ka intensīvāk mācības notiek, studiju procesā izmantojot modulāro modeli.

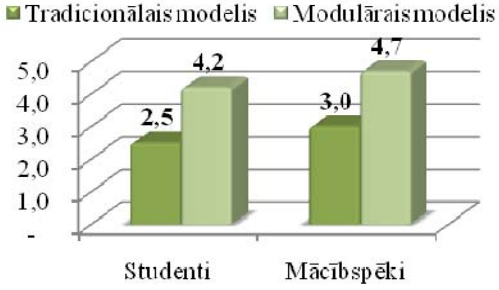
Otrais faktors: **iespēja koncentrēties uz konkrētiem studiju priekšmetiem** (2. zīm.).



2. zīm. Iespējas koncentrēties uz konkrētiem studiju priekšmetiem vērtējums

Šī faktora vērtējums kā studentu, tā mācībspēku skatījumā ir gandrīz vienāds, un tam ir saprotams iemesls: vairāku priekšmetu „izstieptas" studijas semestra garumā, izmantojot tradicionālo modeli, nerada tādu koncentrēšanās iespēju, kā izmantojot modulāro modeli.

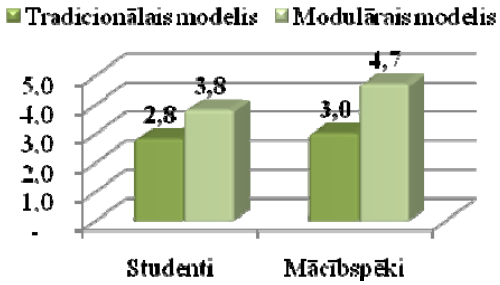
Trešais faktors: **mobilizēšana regulārām mācībām** (3. zīm.).



3. zīm. Mobilizēšanas regulārām mācībām faktora vērtējums

Šī faktora vērtējums mācībspēku skatījumā ir optimistiskāks nekā studentu, un tas attiecas uz abiem modeļiem. Ir jāpiekrīt, ka studentu vērtējums ir tuvāks patiesībai, jo viņi vērtē tieši savu piepūli studiju procesā un šī procesa dažādu organizācijas modeļu ietekmi uz mācību regularitāti. Bet izskatāmo modeļu vērtējumu starpība ir vienāda kā studentiem, tā docētājiem, kas liecina par to, ka modulārais modelis reāli mobilizē studentus mācīties regulāri.

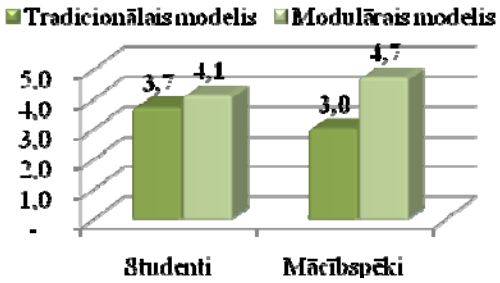
Ceturtais faktors: **patstāvīgo darbu (kontroldarbu) savlaicīga sākšana un nodošana, neatliekot uz semestra beigām** (4. zīm.).



4. zīm. Darbu veikšanas savlaicīguma vērtējums

Pretēji iepriekšējam, šī faktora vērtējums pasniedzēju skatījumā ir tuvāks patiesībai, jo mācībspēkiem ir iespēja salīdzināt reālus termiņus, kuros studenti veic un nodod dažādus darbus. Kā redzams, modulārais studiju procesa organizācijas modelis ievērojami uzlabo šo ļoti svarīgo mācību procesa efektivitātes rādītāju.

Piektais faktors: **nodarbību apmeklēšanas regularitāte** (5. zīm.).

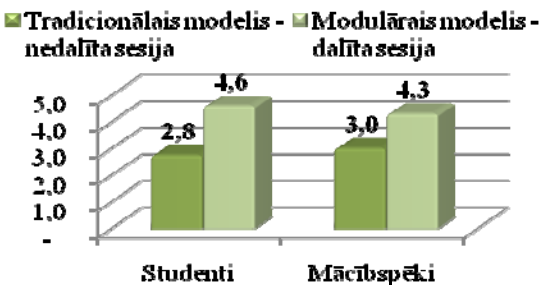


5. zīm. Nodarbību apmeklēšanas regularitātes vērtējums

No pirmā acu uzmetiena varētu šķist, ka studiju procesa organizācijas modelis šo faktoru neietekmē. Bet aptaujas rezultāti ļauj konstatēt, ka sakarība tomēr pastāv.

Par nodarbību apmeklēšanas regularitātes vērtējumu pasniedzēju skatījumā (tāpat, kā par iepriekšējo faktoru) var teikt, ka tas ir ievērojami tuvāks realitātei, nekā studentu vērtējums. Iemesls ir saprotams: studenti šo faktoru vērtē ļoti subjektīvi, no sava personīgā viedokļa, bet mācībspēkiem ir pieejami dati par nodarbību apmeklēšanu visās grupās vērtējamo periodu garumā. Un atkal var pārliecināti apgalvot, ka modulārais modelis šo faktoru ietekmē ļoti pozitīvi.

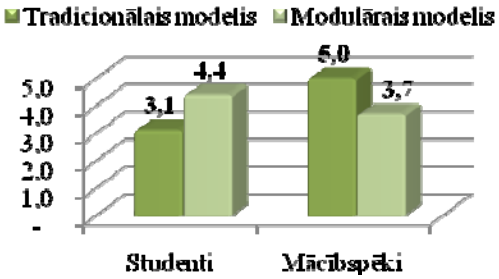
Sestais faktors: **sesijas organizēšana** (6. zīm.).



6. zīm. Sesijas organizēšanas vērtējums

Kā iepriekš bija rakstīts, sesijas organizēšana pētāmajos modeļos atšķiras ar to, ka modulārajā modelī sesija ir dalīta (2 reizes semestrī), bet tradicionālajā – nedalīta (1 reizi semestra beigās). Sesijas organizēšanas sistēmu kā studenti, tā docētāji vērtēja, cik tā ir ērta. Šeit viņu viedokļi dalījās: studentiem ievērojami ērtāk kārtot eksāmenus pēc modulārā modeļa, bet mācībspēkiem tas rada dažas neērtības viņu pašu darbu organizācijā. Bet, nosakot prioritātes, turpmāk studiju procesa organizēšanā būs jāņem vērā studentu viedoklis.

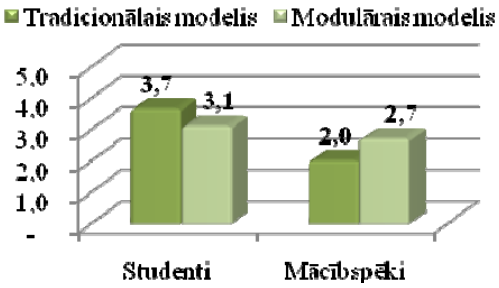
Septītais faktors: **iespēja plānot darbu un saskaņot to ar mācībām** (7. zīm.).



7. zīm. Iespējas plānot savu darbu vērtējums

Šis faktors daļēji ir saistīts ar iepriekšējo, un ir viens no tiem, kur docētāju un studentu vērtējumi ir gluži pretēji. Skaidrojums ir tāds, ka mācībspēkiem ir jāstrādā dažādās studentu grupās, no kurām lielākā daļa mācās pēc tradicionālā modeļa, kas apgrūtina docētāju darba optimālu organizēšanu. Bet studentiem, kā redzams, modulārais modelis dod labas iespējas plānot savu darbu un saskaņot to ar mācībām.

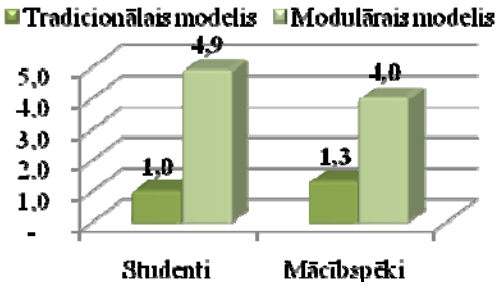
Astotais faktors: **stresa radīšanas faktors** (8. zīm.).



8. zīm. Stresa radīšanas faktora vērtējums

Šī faktora vērtējums noteikti ir ļoti subjektīvs. No mācībspēku viedokļa tradicionālajam modelim jāizsauc mazāk stresa radīšanas apstākļu, nekā modulārajam modelim. Bet studenti to novērtēja gluži pretēji. Jāteic, ka šī faktora skaitlisko vērtējumu starpība starp abiem modeļiem nav tik liela, bet priekšroku studenti tomēr dod studiju moduļiem, turklāt kopumā šo faktoru viņi vērtē augstāk, nekā docētāji.

Devītais jautājums, ko uzdeva respondentiem, bija šāds: kuru no studiju procesa organizēšanas modeļiem viņi izvēlas – modulāro vai tradicionālo (tika vērtēta prioritāte no 1–5). Analizējot iepriekš aprakstītos dažādu faktoru vērtējumus, nav grūti prognozēt, kādas atbildes tika saņemtas (9. zīm.).



9. zīm. Stresa radīšanas faktora vērtējums

Kā studenti, tā arī mācībspēki, vērtējot studiju procesa organizēšanas modeļus no dažādiem aspektiem un ievērojot vairākus faktorus, priekšroku dod modulārajam modelim.

Noslēgums

Studiju procesa organizēšanas modulārā modeļa prioritāte tādās jomās kā tālmācība un mūžizglītība, tikpat kā netiek apspriesta, bet līdzīga modeļa izmantošana studiju organizēšanai neklātienes un vakara nodaļā pagaidām nav tik plaša. RTU Liepājas filiāles pieredze varētu dot pamatu diskusijām un debatēm, savukārt šis pētījums ļauj secināt, ka:

- studiju organizēšanas modulārais modelis rada studentiem mazāk stresa faktoru, ļauj labāk organizēt darbu un mācības, nekā tradicionālais modelis;
- modulārais modelis dod iespēju mobilizēt studentus mācīties regulāri un savlaicīgi veikt patstāvīgos un citus darbus, kas paaugstina studiju procesa kvalitāti;
- modulārais modelis kopumā ļauj intensificēt studiju procesu.

Literatūra

1. *Trends IV: European Universities Implement Bologna*. Brussels, 2005.
2. Likums (14.07.2011.) „Grozījumi Augstskolu likumā" („LV", 117 (4515), 28.07.2011.) – pieejams tiešsaistē, from http://www.likumi.lv/doc.php?id=233707

Yevsyukova, Y. EXPERIENCE OF THE MODULAR MODEL USING IN ORGANIZATION OF STUDY PROCESS

The following paper describes experience of RTU Liepaja branch in part-time study process organization using the modular model. In the article the essence of the used models is characterized, results of questionnaire of lecturers and students are described. The main attention is devoted to the comparison of the traditional and modular organization of study process and to the evaluation of results of using of these models from the viewpoints of teachers and students. The both positive and negative factors are analyzed that affect the study process in both organization models of it.

Keywords: modularity, flexibility, intensity, regularity of study process

Евсюкова, Е. ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МОДУЛЬНОЙ МОДЕЛИ В ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

В статье описывается опыт Лиепайского филиала РТУ в организации учебного процесса заочного отделения с использованием модульной модели. Охарактеризована суть используемых моделей. Описаны результаты опросов преподавателей и студентов. Основное внимание уделено сравнению традиционной и модульной организации учебного процесса и оценке результатов их использования с точки зрения преподавателей и студентов. Анализируются как положительные, так и отрицательные факторы, влияющие на учебный процесс в обеих моделях организации этого процесса.

Ключевые слова: модульность, эластичность, интенсивность, регулярность учебного процесса

DZĪVESDARBĪBAS PRASMJU APGUVE INTERNĀTPAMATSKOLĀ

Aija Studente

RPIVA, Rīga, Latvija
Pārupes 11, p/n Tilža, Balvu novads
Tālr.: 29336528. E-pasts: ais72@inbox.lv

Sociāli nozīmīga noformulēta mērķa misija ir izglītības sfērai, kurā veidojas Latvijas nākotnes paaudze, kas ir spējīga to konstruktīvi mainīt. Viena no izglītības ieguves vietām – vispārizglītojoša internātpamatskola – ir dzīvesdarbības pamatsfēra, kurā noris pusaudžu pašnoteikšanās un iekšējās aktivitātes atklāšana.

Dzīves prasmju apguve vispārizglītojošā internātpamatskolā ir ļoti svarīga un būtiska. Internātpamatskolas pedagoģiskais process var veicināt skolēnu emocionālo un sociālo kompetenču attīstību, kas ir svarīgas cilvēka tālākajā dzīves periodā.

Internātskolu praksē nav konsekventas izpratnes par to, kā dzīvesdarbības prasmju apguvi savienot ar mācību un audzināšanas procesu.

Atslēgvārdi: prasmes, dzīvesdarbība, dzīvesdarbības prasmes

***Referāta mērķis*:** pamatot dzīvesdarbības prasmju apguves nepieciešamību internātpamatskolas skolēniem.

Sabiedrības problēmas acīmredzami atspoguļojas skolas dzīvē, kur skolēniem pietrūkst iecietības kā vienam pret otru, tā pret skolotājiem, pietrūkst pozitīvas attieksmes pret apkārtesošo un notiekošo, ko galvenokārt varētu skaidrot ar sociālo prasmju trūkumu. Diemžēl, skolas vēl joprojām koncentrējas uz zināšanu sniegšanu, aizmirstot par to, cik svarīgi ir apgūt citas pamatprasmes, izņemot akadēmiskās. Tāpēc jāatgādina Eiropas Komisijas Mūžizglītības memorandā (2002) paustās sešas galvenās idejas, no kurām pirmā ir šāda – jaunas pamatprasmes visiem. Šīs pamatprasmes ir informācijas un komunikāciju tehnoloģiju prasmes, svešvalodas, uzņēmējdarbība un sociālās prasmes. Nosauktās nekādā gadījumā neveido pabeigtu sarakstu, bet aptver galvenās jomas. Tātad skolēniem šodien jāspēj gūt tāda izglītības kvalitāte, kas nodrošinātu viņu veiksmīgu integrāciju pieaugušo dzīvē. Tādējādi, darba autore uzskata, ka skolai ir lielā mērā jānodrošina pamats, uz kura balstīties pusaudžiem un jauniešiem, lai tie būtu pilnvērtīgi mūsdienu sabiedrības locekļi tuvākajā nākotnē.

Ja līdzšinējā mācīšanas un mācīšanās sistēma spēj mums nodrošināt skolēnam prasmi mācīties, tad pamatoti rodas jautājums, kāpēc lielai daļai skolēnu pazūd interese un motivācija mācīties, kāpēc skolās pieaug neattaisnoti kavēto stundu skaits. Protams, šeit par iemeslu varētu minēt sabiedrībā valdošās negācijas, kas ietekmē arī izglītības procesus, taču zināma daļa atbildības ir jāuzņemas skolām, jo bieži vien mācību formas un metodes, ar kurām strādājam, psiholoģiskais mikroklimats ir par pamatu skolēna attieksmei pret skolu un tajā notiekošajiem procesiem.

Tādējādi internātpamatskolas misija ir skolēna sociālo prasmju sekmēšana, t.i., personības spēju, iespēju, talantu un potenču jo pilnīgāka atklāšana, sevis un citu izprašana, noskaidrojot savas attiecības ar līdzcilvēkiem, sociālajām institūcijām, kā arī ar apkārtējo vidi; turklāt arī iemaņu attīstīšana jautājumu izvērtēšanā, problēmu risināšanā un lēmumu pieņemšanā, kā arī spēja palīdzēt izprast dažādas sociālās situācijas, atrast risinājuma veidus, palīdzēt skolēnam apzināties savus pienākumus un tiesības.

Tāpēc rodas aktuāla nepieciešamība pēc mācību un audzināšanas satura, formu un metožu pilnveidošanas, jaunu kategoriju izpētes un izstrādāšanas, kuras būtu saistītas ar skolēna dzīvesdarbības prasmju sekmēšanu patstāvīgajā dzīvē pēc internātpamatskolas absolvēšanas. Tas ir skolēns, kurš būtu spējīgs pielāgoties pastāvīgi mainīgai apkārtējai pasaulei, un uz personīgās pašizaugsmes un profesionālās kompetences bāzes sekmētu Latvijas attīstību un uzplaukumu.

Internātpamatskolas pedagoģiskais process var veicināt skolēnu emocionālo un sociālo kompetenču attīstību, kas ir svarīgas cilvēka tālākajā dzīves periodā. Pedagoģiskā prakse pierāda, ka vislabāk šīs prasmes var apgūt, izmantojot pedagoģisko grupu darbu, jo darbs grupā sekmē tās dalībnieku pašvērtējuma, pašpārliecinātības, pašapziņas attīstību.

Bērnus audzina kā skolotāji, tā arī pārējie darbinieki, ievērojami mazāka internātpamatskolas bērniem ir ģimenes loma. Ņemot vērā audzēkņu skolā pavadīto laiku, varam secināt, ka skola veic aptuveni 60% audzināšanas darba, ģimene – tikai aptuveni 20%, un pārējā sabiedrība – 20% audzināšanas darba.

Pirmā internātpamatskola tika izveidota 1956. gadā, savukārt šobrīd Latvijā jau ir 10 vispār-izglītojošas internātpamatskolas.

Bieži vien Latvijas sabiedrībā izskan viedoklis, ka internātskolas kopā ar sociālajiem dienestiem un bāriņtiesām audzina nelabvēlīgās ģimenes. Ja mājās bērnam ir izveidojušies slikti apstākļi, sociālais darbinieks brauc katru nedēļu pārbaudīt, mēģina vecākiem palīdzēt atrast darbu, palīdzēt psiholoģiski. Atšķirībā no bērnunamiem, bērnam esot internātskolā, saikne ar ģimeni saglabājas. Bērni mīl savus vecākus, lai cik neveiksmīgi dzīvē tie arī nebūtu, un tas nav mazsvarīgi.

Uzsākot patstāvīgo dzīvi pēc internātpamatskolas beigšanas, pusaudži, plānojot savu tālāko dzīvi un karjeru, saskaras ar šādām grūtībām:

- zema motivācija mācīties un strādāt;
- orientācija uz tagadni, sašaurināta nākotnes perspektīva;
- grūtības plānot savu laiku, pieņemt lēmumus;
- neadekvāts pašvērtējums un paštēls;
- grūtības veidot veiksmīgas attiecības;
- grūtības uzņemties atbildību;
- grūtības atrast darbu;
- stereotipi, diskriminācija.

Internātskolām ir jābūt atšķirīgām, ar savu profilu. Pēc ārējiem normatīvajiem aktiem internātpamatskola ir tāda pati mācību iestāde kā pamatskola. Taču atšķirība audzināšanas procesa organizācijā tomēr ir ļoti būtiska. Kāds internātskolas direktors atzina, ka sabiedrībā valda nostāja: internātskola ir slikta, bērni domājot, ka viņi it kā mācoties kādā speciālajā skolā. Bet tas tā nav, sekmes internātskolā nereti ir labākas nekā blakus esošajā vispārizglītojošajā skolā. Internātpamatskola var sniegt skolēniem kā atbilstošu izglītību, tā arī nodrošināt dzīves prasmju apguvi.

Internātpamatskolas realizē pamatizglītības programmu, tagad bieži vien lielu uzmanību pievērš arī iekļaujošajai izglītībai (realizē speciālās pamatizglītības programmas).

Pētījuma problēma ir pusaudžu dzīvesdarbības prasmju veidošanās pedagoģiskajā procesā vispārizglītojošā internātpamatskolā.

Darbība – pedagoģijas jēdziens, kas pamato ciešā sakarībā esošu, secīgu attīstības stadiju nepārtrauktu, vienotu norisi, kurā izpaužas attieksme pret apkārtējo vidi, īstenību, mērķtiecīgu apkārtējās vides un paša cilvēka pārveidošanu. Darbība ir procesu sistēma, kas nosaka subjekta attieksmi pret realitāti. „Darbība ir fiziska vai garīga darba, psihiskās aktivitātes un vitālās enerģijas izlietojuma vienība" (skat.1. att.) [9; 98].

1. att. Darbības motīva attīstības shēma (Д. А. Леонтьев, 1975)

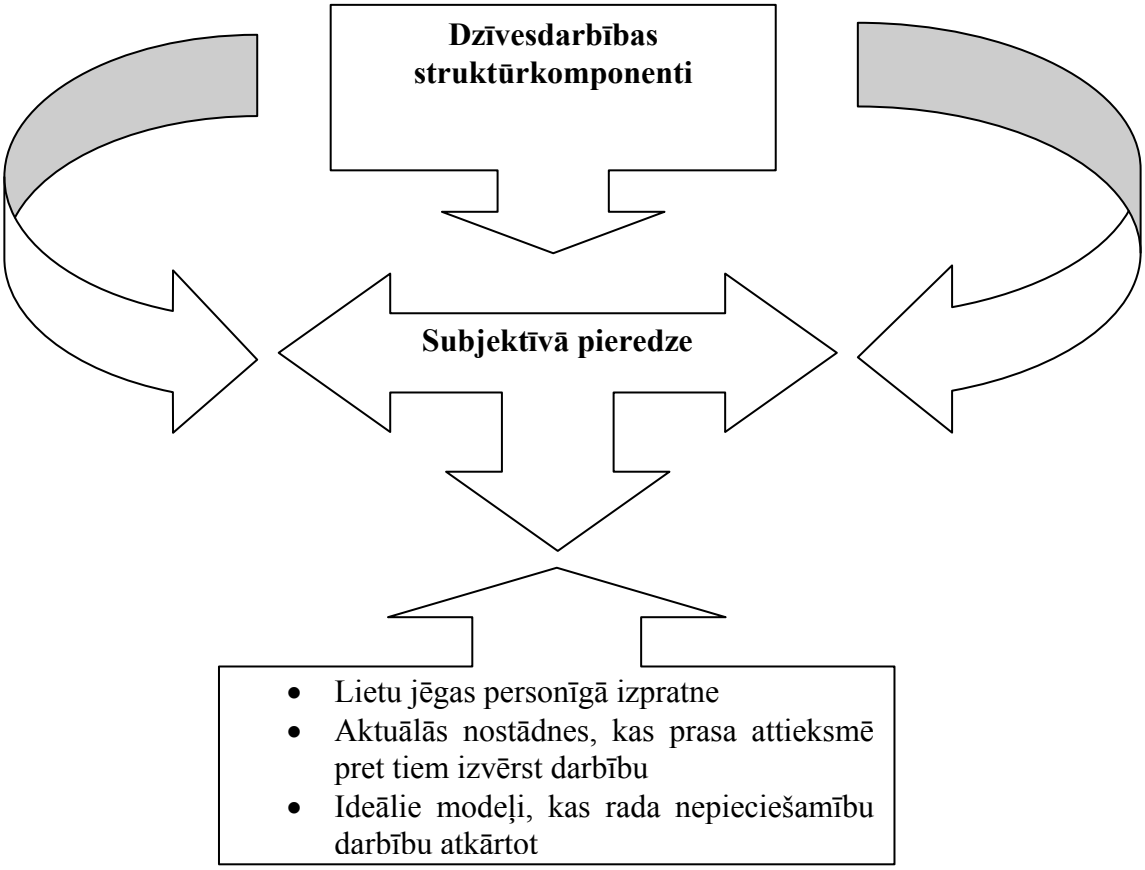
Dzīvesdarbība ir cilvēkam izveidojusies sevis, sabiedrības un dabas izziņā un pārveidē pilnveidojusies indivīda aktivitātes realizēšanas un vajadzību apmierināšanas paņēmienu un attieksmju sistēma [4].

Savukārt D. A. Ļeontjevs uzskata [9], ka subjekta daudzveidīgās mijiedarbības formas ar pasauli ir pamats dzīvesdarbībai.

Dzīvesdarbība ir cilvēka esamības, atsevišķu darbības veidu dinamiska integrāla forma. Būtiskas dzīvesdarbības pazīmes, salīdzinot ar citām darbības formām, ir šādas:

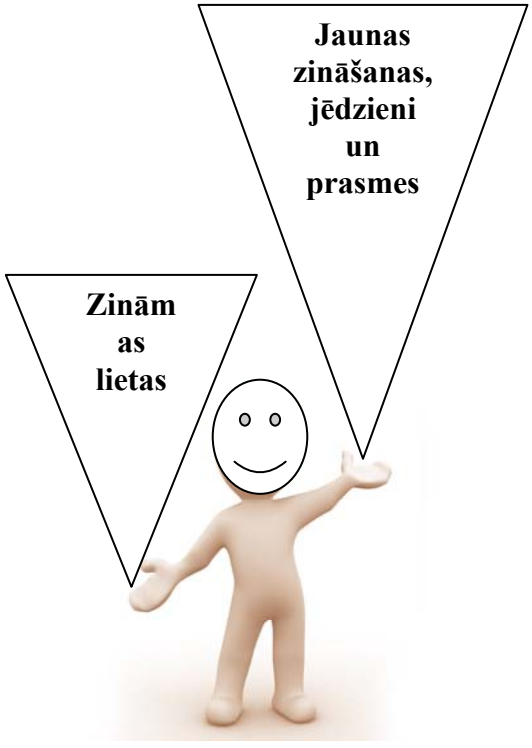
1) dzīvesdarbības objekts ir cilvēka individuālā dzīve;
2) dzīvesdarbību īsteno cilvēks – savas dzīves subjekts;
3) dzīvesdarbības mērķa funkcija ir dzīves ceļa projekts un tā īstenošana;
4) dzīves jēgas dinamiska sistēma, kas nodrošina dzīvesdarbības psihisku regulēšanu [7].

D. Ļeontjevs šīs attieksmes definē kā jēgpilnas sakarības. Tas ir dzīves jēgas definējums, kā dzīvesdarbības komponents. Jēgas sakarībās viena parādība vai tās komponents vajadzības īstenojumā ir atkarīgi no otras parādības [9, 21]. Darbības mērķtiecības un sasniegumu saistība uzskatāma par jēgpilnu mijsakarību (skat.2. att.).



2. att. Dzīvesdarbības struktūrkomponenti (Д. А. Леонтьев, 1977)

Dzīvesdarbības prasmju apguvē uzsvars liekams uz nozīmes konstruēšanu (skat. 3. att.).

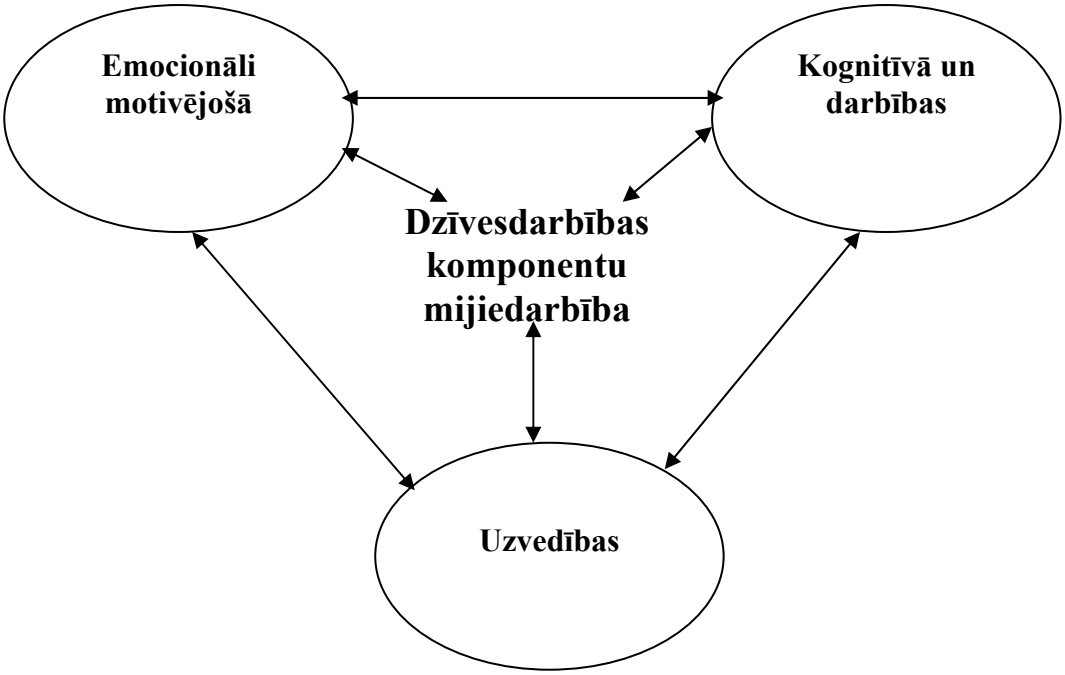


3. att. Pusaudža dzīvesdarbības prasmju apguve (L. S. Vigotskis, 2002)

Var secināt, ka pusaudzis, izmantojot jau zināmas lietas un kombinējot tās ar jaunām zināšanām, jēdzieniem un prasmēm, pilnveido savas dzīvesdarbības prasmes.

Pašattīstības veicināšanas principu var saistīt ar pašpieredzes veidošanos (1; 4) un tādēļ uzskatīt, ka dzīvesdarbības viens no būtiskiem komponentiem ir pašpieredze.

Tātad var secināt, ka būtībā dzīvesdarbībā notiek trīs komponentu – emocionāli motivējošā, kognitīvā un darbības, uzvedības – mijiedarbība (skat. 4. att.).



4. att. Dzīvesdarbības komponentu mijiedarbība

Prasmes pedagoģijā tiek analizētas kā apzinātu un brīvu darbību veidi, ko izmanto daudzveidīgās situācijās. Ikvienas darbības rezultātā rodas pieredze, kuras struktūrkomponents ir prasmes – „gatavība izmantot zināšanas dažādu darbību izpildē" [2; 29].

Prasmes ir zināšanu, darbības paņēmienu apguves pakāpe – priekšnosacījums mērķtiecīgas darbības izpildei. „Prasme ir uz zināšanu pamata izveidojusies spēja darboties, lai sasniegtu mērķi konkrētos apstākļos, izraugoties atbilstošu formu" [5; 224].

Prasmju veicināšana iespējama praktiskā un garīgā darbībā, tātad to veidošanās notiek attīstībā un kustībā, tās rodas konkrētas darbības rezultātā. Tomēr ne tik svarīgi ir tas, ka prasmes rodas darbībā, bet gan tas, ka tās pilnveidojas patstāvīgā darbībā. Dzīves laikā cilvēks apgūst prasmes kā dabiskā pieredzes procesā, tā arī apzināti. Tas nozīmē, ka „darbību prasmes atrodas apziņas vadībā un kontrolē" [4; 133].

Līdz ar to šāda prasme ir zināšanu izmantošana noteiktas darbības veikšanai, kura vienmēr ir apzināta.

Prasmes (darbības teorija) ir definētas kā darbības veids un operācija. Pētniece I. Žogla uzskata, ka prasmes ir uz zināšanu pamata izveidojusies spēja darboties, lai sasniegtu mērķi konkrētos apstākļos [5]. Savukārt pedagogs un pētnieks V. Zelmenis atzīst, ka prasme ir tāda zināšanu un darbības paņēmienu pakāpe, kas ļauj zināšanas izmantot mērķtiecīgu darbību veikšanai [6; 64].

Prasmes, kuras ir svarīgas jebkurā dzīves jomā, var nosaukt par dzīves prasmēm. Saskaņā ar Pasaules Veselības organizācijas (PVO) definīciju „dzīves prasmes ir spējas uz adaptīvu un pozitīvu uzvedību, kas ļauj indivīdiem veiksmīgi tikt galā ar ikdienas dzīves prasībām" [2; 4].

Dzīvesprasmi var definēt, kā pozitīvu, ārējiem apstākļiem atbilstošu uzvedību, kas ļauj izpildīt ikdienas dzīves prasības un pieņemt tās izaicinājumus [3].

Apkopojot iepriekš minēto, var secināt, ka dzīvesdarbības prasme ir spēja pieņemt lēmumu mērķa izvēlē un māka darboties, balstoties uz zināšanām un attieksmēm.

Noslēgums:

Internātpamatskolas pedagoģiskais process veicina dzīvesdarbības prasmju veidošanos tādā gadījumā, ja:

- mācību procesa organizācija balstās uz darbības teoriju;
- humānistisku pieeju mācību un audzināšanas darbā;
- ikviens skolēns skolā tiek uzskatīts par mācību darbības subjektu;
- dzīvesdarbībā notiek trīs komponentu – emocionāli motivējošā, kognitīvā un darbības, uzvedības – mijiedarbība.

Izmantotā literatūra

1. Čamane, I. (2008). *Klases audzinātāja darbība pusaudža pašaudzināšanas sekmēšanā*. Promocijas darbs.
2. Jurčenko, A. (2008). *Dzīves prasmju pilnveidošana pusaudžiem pedagoģisko grupu darbā.* Rēzekne. 83 lpp.
3. Rubana, M. (2004). *Mācīties darot*. Rīga: RaKa. 262 lpp.
4. Špona, A. *Audzināšanas process teorijā un praksē* [Process of Upbringing in Theory and Practice]. Rīga: RaKa. 211 lpp.
5. Zelmenis, V. (1991). *Īss pedagoģijas kurss: Pedagogiem pašizglītībai*. Rīga: Zvaigzne. 214 lpp.
6. Žogla, I. *Skolēna izziņas attieksme un tās veidošanās*. Rīga: Latvijas Universitāte. 228 lpp.
7. Абульханова-Славская, К. (1983). О путях построения типологии личности. *Психологический журнал*, 4 (1), 14–29.
8. Выготский, Л. С. (Апрель 2000). *Психология. Серия: Мир психологии*. Москва: ЭКСМО-Пресс. 1008 с.
9. Леонтъев, Д. А. *Психология смысла*. Москва: Смысл. С. 511.

Studente, A. **ACQUISITION OF LIFE SKILLS IN BOARDING ELEMENTARY SCHOOL**

The mission of socially significant formulated objective is a field of education in which future generation of Latvia is developing; this generation is able to change it constructively. One of the education institutions, i.e. general boarding elementary school is the main field of life skills in which self-determination and disclosure of adolescent inner activity occur.

Acquisition of life skills in general boarding elementary school is very significant. The pedagogical process of boarding elementary school can promote the development of pupils' emotional and social competences, which is important in the further period of life.

Keywords: skills, life activity, life activity skills

Студенте, А. **ОСВОЕНИЕ НАВЫКОВ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ-ИНТЕРНАТЕ**

В качестве социально значимой миссии сферы образования, формирующей будущее поколение граждан Латвии, выступает способность к конструктивным изменениям в этой сфере. Основная общеобразовательная школа-интернат является одним из главных подразделений жизнедеятельности школьников, где происходит внутреннее самопознание подростков и развитие их активности.

Освоение жизненных навыков в основной школе-интернате очень важно и необходимо. Педагогический процесс в основной школе-интернате должен способствовать развитию эмоциональных и социальных компетенций учеников, которые необходимы подросткам в дальнейшей жизни.

Однако в практике школ-интернатов нет последовательного понимания того, каким образом объединить освоение навыков жизнедеятельности с учебно-воспитательным процессом.

Ключевые слова: навыки, жизнедеятельность, навыки жизнедеятельности

РАЗРАБОТКА КОНЦЕПЦИИ МОДЕЛИ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ДИСТАНЦИОННЫХ КУРСОВ

Людмила Баранова

Институт транспорта и связи
ул. Ломоносова, 1, Рига, LV-1019, Латвия
Тел.: +371 67109387, + 371 26380906. E-mail:Baranova.L@tsi.lv

Дистанционное обучение позволяет максимально использовать возможности информационных технологий и способствовать формированию у студентов творческого подхода к самостоятельному приобретению знаний. Низкая удовлетворенность потребителей данной услуги связана с низким качеством дистанционных курсов и недостаточным сопровождением.

Данная статья рассматривает вопросы разработки концептуальной модели оценки качества дистанционных курсов на примере конкретного вуза и параметры, которые легли в основу данной модели. В статье также дается описание методов их измерения.

Ключевые слова: дистанционное обучение, удовлетворенность потребителей, курс, обратная связь, внутренний аудит, оценка

Движущей силой развития современного общества стало производство информационного, а не материального продукта. Сегодня производятся и потребляются интеллект и знания, что приводит к смене всей системы ценностей человека, росту значимости культурного досуга.

Информатизация затрагивает все аспекты жизни общества. Сейчас высшее образование переживает период быстрой трансформации, связанной с наступлением эпохи цифровых технологий. Примером является развитие перспективного направления – дистанционного обучения, которое призвано максимально использовать возможности информационных технологий и способствовать формированию творческого подхода к самостоятельному приобретению знаний.

Анализ рынка показывает, что многие высшие учебные заведения стремятся удовлетворить этот спрос. Обзор дистанционного обучения (The 2010 Sloan Survey of On-line Learning) свидетельствует, что число зачисленных в высшие учебные заведения студентов выросло в течение года на 1000000 и около 30% студентов колледжей и университетов проходят обучение с использованием хотя бы одного дистанционного курса [1].

Отношение общества к дистанционному обучению неоднозначно. Как показывает опрос, проведенный *MA FDF group* в 2012 г. [2], практически каждый девятый сегодня имеет опыт дистанционного обучения. Более 40% респондентов получают высшее образование дистанционно, при выборе места обучения три четверти из них опирались на рекомендации и отзывы, только 30% обучавшихся обращали внимание на цену. Каждый седьмой (из 400 опрошенных респондентов) с недоверием относится к дистанционному образованию. Считают, что учиться обычным способом интереснее, 94% респондентов. Обычный способ обучения считают более удобным 73%. Думают, что дистанционное образование хуже, чем традиционное, – 67%. Уверены, что диплом о дистанционном образовании не ценится работодателями, – 59%.

Удовлетворенность дистанционным образованием у потребителей достаточно низкая. Полностью удовлетворены дистанционным образованием не более половины обучающихся дистанционно. Лишь четверть из них готова рекомендовать место, где обучается, своим друзьям/знакомым.

Все эти цифры свидетельствуют о том, что дистанционное образование является перспективным и все более востребованным, но «при всех своих достоинствах дистанционное обучение имеет ряд недостатков:

* обучающие программы и курсы могут быть недостаточно хорошо разработаны из-за того, что квалифицированных специалистов, способных создавать подобные учебные курсы, на сегодняшний день не так много. Мало методических материалов по подготовке и проведению дистанционного обучения;

* слабое использование стандартов в дистанционном обучении. Неразвитость и несовершенство стандартов затрудняет повторное использование, обмен, многократное использование, совместимость учебных материалов;

* недостаточная интерактивность современных курсов дистанционного обучения. В настоящее время содержательную основу курсов составляют лекции в виде текстовых материалов и простейших графических объектов (рисунки, фото), блоки контроля знаний в виде тестовых заданий;

* недостаточное качество предлагаемых рынком типовых решений, как курсов, так и систем дистанционного обучения. Системы дистанционного обучения либо очень дороги, либо неудобны в использовании;

* низкий процент завершения курсов, что связано с недостаточным опытом использования систем дистанционного обучения и сложностью мотивации слушателей» [3].

Таким образом, суммируя все вышеперечисленное, можно сделать вывод, что причина неудовлетворенности потребителей имеет под собой двоякую основу:

1. Потребителю дистанционных образовательных услуг не созданы оптимальные условия для удовлетворения его информационных потребностей и реализации прав (рис. 1).

2. Низкое качество предоставляемых знаний, услуг.

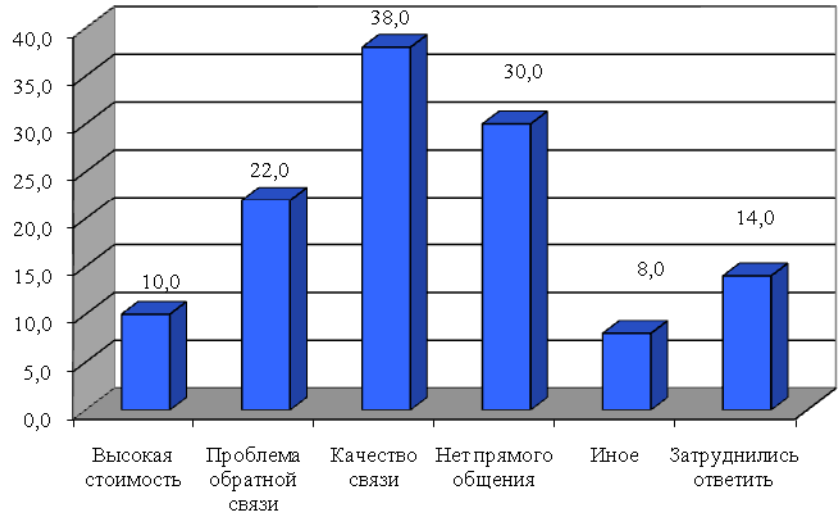


Рис. 1. Недостатки дистанционного обучения, отмеченные его потребителями, % [4]

Исследования рынка дистанционного обучения [4] свидетельствуют о том, что наибольшую важность при выборе организации, предоставляющей образовательные услуги, «наивысший ранг 4,9 (по шкале от 1 до 5) потребители присвоили именно уровню предоставляемых знаний. Удовлетворенные потребители дистанционного образования положительно настроены на повторное обращение к данной услуге в 2/3 случаев» [4].

Все вышесказанное говорит о том, что основной проблемой дистанционного обучения (ДО) является именно качество, поэтому для любого высшего учебного заведения, предоставляющего образовательные услуги дистанционно, разработка модели качества дистанционных курсов является обязательной.

В Институте транспорта и связи такая модель качества дистанционных курсов на данный момент находится в стадии разработки. Созданием этой модели занимаются специалисты ДО института. Актуальность данного исследования состоит в том, что оно позволяет определить, какие аспекты следует принять во внимание разработчикам обозначенной модели, какие параметры должна учитывать эта модель и как в дальнейшем их можно будет измерять.

Полноценное дистанционное образование может быть получено лишь при наличии следующих составляющих:

- квалифицированных в области ДО авторов курсов;
- качественных методических комплексов;
- интерактивного качественного взаимодействия между методистами ДО и студентами;
- контроля качества знаний.

Качество дистанционного обучения обычно принято оценивать именно через призму качества учебных курсов, но «качество» всегда разное для разных обозревателей и групп интересов. Тогда возникает вопрос: будет оцениваться качество для кого и в чьих интересах?

С точки зрения администрации, качество представляет собой очень важные активы. Администрация обычно измеряет качество, основываясь на числе студентов, закончивших курс, на средних оценках, прибыльности и тому подобных показателях. Повышение качества учебных курсов помогает добиться хорошей репутации вуза, что, в свою очередь, привлекает больше студентов на курсы. Иными словами, качество – один из ключевых аспектов деловой конкурентоспособности высшей школы.

Большинство исследований в области вопросов дистанционного образования фокусируется именно на мнениях менеджеров, которые относятся к системе дистанционного образования как к предприятию. В этих исследованиях, как правило, отсутствуют представления авторов курсов (преподавателей) о качестве. Конечно, восприятие качества авторами курсов может быть сугубо академическим или узконаправленным, так как они рассматривают качество в свете отдельной дисциплины (курса). Но в рыночной экономике определение качества все же больше основывается не на том, что кажется подходящим администрации вуза, а на потребностях, ожиданиях и предпочтениях потребителей-студентов.

Комплексная оценка качества дистанционного обучения невозможна без разработки модели оценки качества дистанционных курсов (см. рис. 2).

Качественным можно назвать дистанционный курс, который будет соответствовать целому ряду требований как со стороны заказчика и специалистов ДО, так и со стороны потребителей.

Рис. 2. Модель оценки качества дистанционного курса

Если вуз уже предоставляет услуги дистанционного образования, то оценку качества необходимо использовать одновременно на двух уровнях:

- как мониторинг качества уже существующих курсов дистанционного обучения и их пригодности для использования в учебном процессе на данный момент;
- как основу для разработки требований к качеству курсов дистанционного обучения и создания методик подготовки и проведения эффективных курсов дистанционного обучения в дальнейшем.

В связи с тем, что с каждым годом все больше студентов проходит обучение с использованием дистанционных курсов, будет возрастать значение универсальных стандартов качества.

Сегодня программы дистанционного обучения и составляющие их курсы должны соответствовать определенным стандартам, однако уровень требований к качеству в разных вузах может отличаться [1]. Чтобы гарантировать высокое качество обучения, вузу необходимо не только продемонстрировать хороший уровень обучения, проверить знания студентов, иметь результаты мониторинга дистанционных курсов, но и разрабатывать нормативную документацию, регламентирующую все процессы сопровождения дистанционных курсов.

Высшее учебное заведение создает условия для обучения, но его успех в дистанционном образовании зависит также и от того, насколько хорошо функционируют подсистемы разработки курса, его доставки и поддержки и насколько хорошо все они функционально интегрированы.

Блестящие материалы окажутся бесполезными, будучи недоставленными студентам, а убогие материалы не имеют ценности, даже доставленные вовремя. Таким образом, следует отметить, что подкрепляют создание образовательных продуктов и обеспечение образовательных услуг процессы и операции, невидимые до тех пор, пока они не перестают действовать. Примером могут служить сопровождающие функции, техническая поддержка, работа тьюторов и т.д. Этим процессам и операциям зачастую уделяется меньше внимания, чем они того заслуживают, но именно они могут стать ключевым моментом улучшения качества дистанционного обучения.

Для постоянного контроля и оценки качества курсов необходим сбор информации. Существуют следующие возможности получения комплексной оценки качества дистанционных курсов и их сопровождения:

- внутренний аудит курсов;
- независимая экспертная оценка курсов;
- «обратная связь» с потребителем (студентом).

Внутренний аудит дает возможность выявить в дистанционных курсах разного рода несоответствия и направить помощь в нужное место. Использование этого инструмента особенно актуально в случае организации масштабируемого бизнеса. Периодичность и методику проведения внутреннего аудита вуз определяет сам.

В качестве примера можно привести методику, которой пользуется отдел ДО Института транспорта и связи. Существующие дистанционные курсы анализируются на предмет наличия в них основных и второстепенных элементов контента.

Проведя проверку всех курсов, реализуемых в рамках программы, их частные оценки можно свести в комплексную сводку, отражающую на конкретный момент времени наличие (или отсутствие) определенных ресурсов (рис. 3) в курсах программы. Это помогает методистам адресно работать над совершенствованием курсов – ликвидировать те или иные их недостатки.

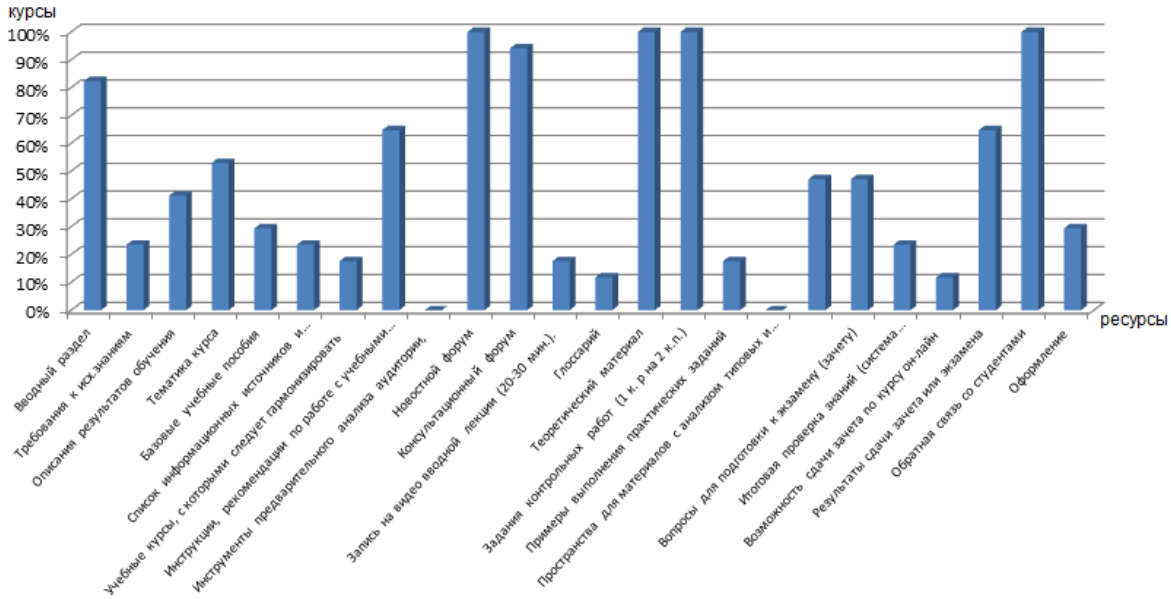


Рис. 3. Ресурсное обеспечение курсов программы ДО «Логистика на транспорте и в бизнесе» (декабрь 2012 г.– январь 2013 г.) [5]

Как правило, качество дистанционного обучения наиболее часто оценивают именно через призму учебных материалов, наполняющих дистанционный курс, вне зависимости от остальных условий среды. Однако курс – это не только сами материалы, это еще и совокупность опыта студента.

Фокусирование на подотчетности и прозрачности обучения приводит к улучшению качества учебного контента (дистанционных курсов) – результату, к которому в конечном итоге стремятся все высшие учебные заведения. Но что в реальности будет содействовать этому общему улучшению?

Многие эксперты сходятся во мнении, что «ключевую роль в решении задачи улучшения качества учебного контента играют встраиваемые в среду дистанционного обучения средства аналитики и оценки» [1]. Используя эти инструменты, вуз получает возможность постоянно отслеживать удовлетворенность потребителей и оценивать курсы, а также оптимизировать учебный контент с тем, чтобы у студентов не возникало трудностей с его использованием. Как результат – будет обеспечиваться постоянное улучшение качества не только дистанционных курсов в частности, но и учебных программ в целом.

Для реализации отслеживания удовлетворенности потребителей (студентов), окончивших дистанционные курсы, отделом дистанционного обучения Института транспорта и связи был разработан специальный опрос «Обратная связь». Данный опрос был интегрирован во все дистанционные курсы программы. Участие в опросе было добровольным.

Вопросы опроса затрагивали не только качество и полноту учебных материалов, удобство работы с ними, но и эффективность сопровождения курсов методистами, преподавателями и авторами курсов. Общее количество вопросов – 20.

Каждый из вопросов был адресован конкретному заинтересованному потребителю информации (рис. 4).

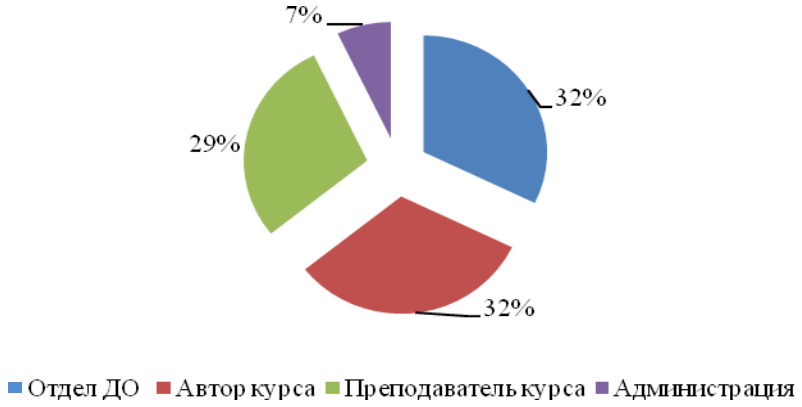
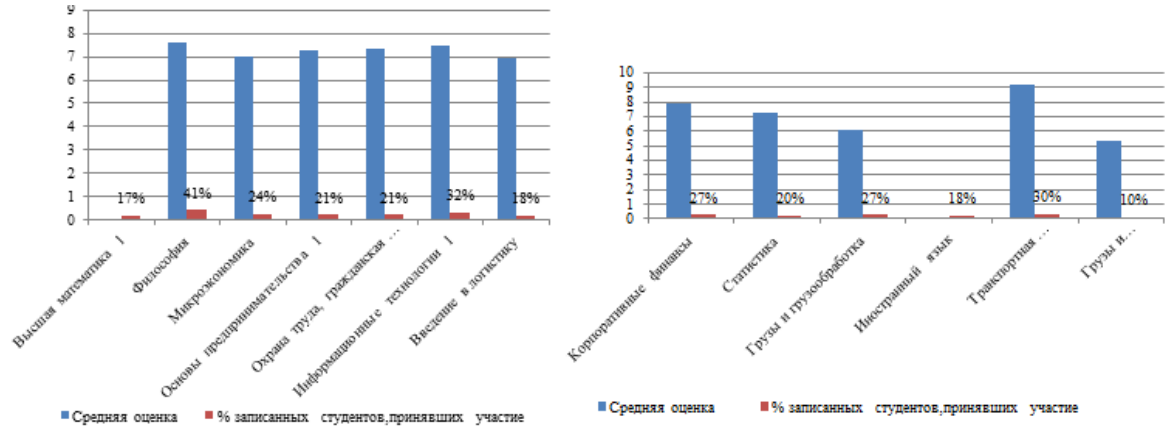


Рис. 4. Адресация вопросов опроса «Обратная связь» [5]

В качестве примера рассмотрим результаты опроса по бакалаврской программе дистанционного обучения «Логистика на транспорте и в бизнесе».

По предметам исследуемой программы было получено 47 оценок студентов (из 198 ожидаемых). Наивысшая активность участия в опросе наблюдается в период адаптации студентов – в первом семестре обучения, она составила в зависимости от курса от 17 до 41%. На старших курсах студенты уже менее мотивированы к участию в опросе (только 10–30% принимали в нем участие в 3-м семестре).

Средний балл (по десятибалльной шкале) за отдельный курс колеблется от 0 до 7,64 (1-й семестр), 5.37–9.18 (3-й семестр). Наглядно данные результаты представлены на рис. 5.



1-й семестр **3-й семестр**

Рис. 5. Результаты опроса студентов по программе «Логистика на транспорте и в бизнесе» [5]

На основании анализа результатов опроса были сделаны следующие выводы:

1. По опросу получен отклик от 25% предполагаемой аудитории.
2. Активность студентов различна по отдельным предметам и колеблется от 0 до 100%, что объясняется разной степенью мотивирования студентов со стороны преподавателей курса к участию в опросе.
3. Средний балл за отдельные дисциплины колеблется от 0 до 9,18%.
4. Существуют «выбросы»:

- опрос был закрыт преподавателем;
- получена оценка 0, так как опрос открыт, но не заполнен;
- количество оценок курса превышало количество зарегистрированных пользователей;
- оценки по опросу в отдельных курсах были не сопоставимы с остальными, так как преподавателем курса была изменена шкала оценивания.

Возможно, первые полученные результаты «обратной связи» и внутреннего аудита не впечатляют, но они являются ценной информацией, которая может послужить основой для работы в области совершенствования модели оценки качества существующих дистанционных курсов и их сопровождения, а также поводом для разработки требований (стандартов) для вновь создаваемых курсов.

Все вышеописанные результаты получены от непосредственных участников дистанционного обучения.

Для полноты картины в области качества дистанционного обучения вузу следует провести также и экспертную оценку существующих курсов. Экспертами в этой оценке должны выступать специалисты, которые имеют признанный уровень компетенции в предметной области по данной учебной программе и по данному учебному курсу. Такого эксперта (или группу экспертов) могла бы назначать подкомиссия УМК по соответствующему направлению обучения.

Экспертная оценка позволяет оценить:

- полноту учебного материала;
- структурированность курса;
- ясность и четкость изложения материалов;
- динамичность изложения;
- степень наглядности;
- стимулирование самостоятельной работы студента;
- степень интерактивности курса;
- степень применения мультимедиа в курсе.

Возможные критерии для оценивания, их вес, структуру экспертной оценки определяет вуз. В качестве примера структура экспертной оценки курса может выглядеть следующим образом:

- стратегия курса (15%);
- педагогический дизайн (30%);
- понятность (20%);
- учебные материалы (20%);
- оцениваемые мероприятия (15%) [6].

Резюмируя все вышесказанное, можно отметить, что:

1. Удовлетворенность дистанционным образованием у потребителей низкая. Причина неудовлетворенности потребителей продиктована низким качеством предоставляемых курсов и услуг по их сопровождению.
2. Оценка качества невозможна без разработки модели, пригодной для оценки качества дистанционного курса. Модель должна позволять прежде всего проверить, насколько курс соответствует его назначению, интересам заказчика, отвечает требованиям, предъявляемым к дистанционным курсам. Модель должна оценивать также и качество сопровождения дистанционного обучения.
3. Основой для разработки модели качества могут послужить результаты внутреннего аудита существующих курсов, независимой экспертной оценки курсов и результаты опроса «Обратная связь с потребителем (студентом)».
4. Оценка качества – это процесс всеобъемлющий и продолжительный. Этот процесс должен осуществляться на протяжении всего жизненного цикла дистанционного курса, включая и само дистанционное обучение, проводимое с его помощью.
5. Подотчетность и прозрачность – два главных катализатора совершенствования технологий дистанционного обучения в сфере высшего образования.
6. Модель оценки качества дистанционного курса должна позволять оценить как контент дистанционных курсов (их содержание), так и качество сопровождения курсов.
7. Параметры модели, подлежащие измерению: степень соответствия требованиям, предъявляемым к дистанционным курсам (основа – внутренний аудит), степень соответствия дистанционного курса его назначению (основа – экспертная оценка курсов), удовлетворенность заказчика (основа – обратная связь со студентами).
8. Своевременная и всесторонняя оценка качества позволяет учебным заведениям проверить, насколько предоставляемые ими услуги дистанционного обучения соответствуют академическим стандартам и запросам потребителей, скорректировать «узкие» места и тем самым повысить как престиж дистанционного обучения, так и уровень своей конкурентоспособности.
9. Для развития лидерской позиции на рынке образовательных услуг в области дистанционного обучения вузу необходимо разрабатывать собственную философию ДО, свою модель качества на основе универсальных стандартов, по результатам оценки качества постоянно совершенствовать предлагаемые потребителям дистанционные курсы и программы, улучшать поддерживающие процессы (в особенности тьюторский контроль), стимулировать работу вспомогательных служб. Все эти составляющие позволят гарантировать высокое качество образовательных услуг, повысят удовлетворенность обучающихся студентов и помогут привлечь новых.

Использованные информационные источники

1. http://www.web-learn.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=67:2011-10-20-12-19-57&catid=12:biblioteka-online&Itemid=17 (12.07.2013)
2. http://www.fdfgroup.ru/files/Otnoshenie_potrebitelei_k_distancionnomy_obrazovaniu_MA_FDFgroup.pdf (11.07.2013)
3. http://otvet.mail.ru/question/32837012 (12.07.2013)
4. http://www.google.ru/url?sa=t&rct=j&q=%D0%BE%D1%82%D0%BD%D0%BE%D1%88%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%B5%20%D0%BF%D0%BE%D1%82%D1%80%D0%B5%D0%B1%D0%B8%D1%82%D0%B5%D0%BB%D0%B5%D0%B9%20%D0%BA%20%D0%B4%D0%B8%D1%81%D1%82%D0%B0%D0%BD%D1%86%D0%B8%D0%BE%D0%BD%D0%BD%D0%BE%D0%BC%D1%83%20%D0%BE%D0%B1%D1%80%D0%B0%D0%B7%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D1%8E&source=web&cd=5&ved=0CEcQFjAE&url=http%3A%2F%2Feng.marketcenter.ru%2Fcontent%2Ffile.asp%3Fr%3D4642&ei=dEzeUfGGKpDDswb7n4G4BA&usg=AFQjCNFM_f7LGnQgbiXxY8UHkDFDIvk-1w&bvm=bv.48705608,d.Yms&cad=rjt (11.07.2013)
5. Внутренние документы отдела дистанционного обучения Института транспорта и связи.
6. Утехин, Г. Анкета по оценке экспертом курса.

Baranova, L. TĀLMĀCĪBAS KURSU KVALITĀTES IZVĒRTĒŠANAS KONCEPCIJAS MODEĻA IZSTRĀDE

Tālmācība ļauj maksimāli izmantot mūsdienu informācijas tehnoloģiju iespējas un veicināt studentiem radošas pieejas veidošanos patstāvīgu zināšanu iegūšanai**.** Dotā pakalpojuma patērētāju zemā apmierinātība ir saistīta ar slikto tālmācības kursu kvalitāti un neatbilstošu tā uzturēšanu.

Dotajā rakstā tiek izskatīts tālmācības kursu kvalitātes izvērtēšanas konceptuālais modelis, balstoties uz konkrētu piemēru augstākās izglītības iestādē. Šajā rakstā ir uzskaitīti galvenie parametri, kuri ir dotā modeļa pamatā, kā arī tiek aprakstītas, to mērīšanas metodes.

Atslēgvārdi: tālmācība, klientu apmierinātība, kurss, atgriezeniskā saite, iekšējā revīzija, vērtēšana

Baranova, L. CONCEPT DEVELOPMENT MODEL OF QUALITY EVALUATION OF DISTANCE COURSES

Distance learning allows you to maximize the IT potential and foster in students a creative approach to self-learning. There is a low consumers' satisfaction now, because distance learning courses are of low quality and without a full support.

This article considers the conceptual model development. This article considers the conceptual model development as well as the model of quality evaluation in the distance learning courses in the specific university. There are the basic parameters that form the model basis. There is a description of methods for their measurement.

Keywords: distance learning, customer satisfaction, course, feedback, internal audit, valuation

РАЗВЕРТЫВАНИЕ ФУНКЦИЙ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ ВУЗА

Борис Мишнев[1], Георгий Утехин[2]

Институт транспорта и связи
ул. Ломоносова, 1, Рига, LV-1019, Латвия
[1]Тел.: +371 67100675. E-mail: Misnevs.B@tsi.lv
[2]Тел.: +371 67100675. E-mail: Utehins.G@tsi.lv

В данной статье представлено описание особенностей применения известной технологии *развертывания функций качества* (QFD) согласно нормированию параметров качества образовательных услуг вуза.

В качестве первой особенности вуза в статье отмечено большое количество внешних сторон, требования (пожелания, ожидания, мнения) которых надо учитывать при анализе QFD. Это рефлектанты, студенты, студенческое сообщество, выпускники, работодатели, профессиональные сообщества работодателей, органы государственного управления, аккредитационные институции. В данной статье анализ ограничен двумя группами потребителей: рефлектантами и студентами. В статье представлен перечень их основных требований в отношении образовательных услуг вуза. Эти требования относятся как к учебному процессу (прозрачность, прогнозируемость, объективность текущего контроля), так и к результату учебы (статус приобретаемых компетенций и их востребованность на рынке).

В статье приведены фрагменты результатов нормирования характеристик качества образовательных услуг и их компонентов. В частности, предложены измеримые характеристики образовательного продукта (учебной программы), согласованные с требованиями рефлектантов и студентов, а также параметры учебной дисциплины, сформулированные на основании требований к учебной программе, требования к лекционным занятиям и к квалификации лекторов.

На завершающем этапе QFD вуз устанавливает нормы на ресурсное обеспечение учебного процесса. В результате такого подхода эти нормы будут логически согласованы с требованиями внешних заинтересованных сторон – потребителей образовательных услуг вуза

Ключевые слова: учебный процесс, качество, результат учебы

Постановка задачи

Норму качества задает потребитель. Этот принцип Всеобщего менеджмента качества (TQM) при желании несложно реализовать, если потребитель – полноправный и компетентный партнер, который ясно формулирует требования. Но если ваш продукт (услуга) предоставляется потребителям, чьи пожелания и ожидания не вполне ясны им самим, то нормировать качество на такой основе – непростая задача. Для ее решения существует технология развертывания функций качества (Quality Function Deployment – QFD). С помощью этой технологии организация, исходя из установленных требований (пожеланий, ожиданий) потребителей, формирует нормы качества для своей продукции, для ее компонентов, нормирует параметры процессов и ресурсов.

В данной статье представлено описание этапов применения технологии QFD для нормирования параметров качества образовательных услуг вуза.

Актуальность

Нормы и требования задаются законодательством, стандартами, другими руководящими документами внешнего происхождения. Эти нормы и требования нужны для осуществления надзорной деятельности, для аккредитации, для договорных отношений. Однако внешние законодательные и нормативные акты регламентируют далеко не все параметры продуктов и процессов в организации. Для осуществления функций управления их оказывается недостаточно. Так, недостаток норм, необходимых для управления, обозначился в вузе при аттестации персонала, при контроле учебного процесса, при оценке компетенций обучающихся на экзаменах и при защите выпускных работ, при обеспечении учебного процесса материальными и информационными ресурсами.

В вузе в последнее время ведется работа по установлению внутренних норм. Утверждены должностные инструкции с квалификационными требованиями для академического персонала. Утверждены правила и критерии аттестации академического персонала. К сожалению, они не согласованы с упомянутыми должностными инструкциями. Определены характеристики результатов учебы для учебных программ и учебных дисциплин. Но пока не решена задача согласования между запланированными итоговыми результатами учебы по программе и результатами изучения

отдельных дисциплин в составе программы. Эти и другие примеры показывают, что разработку норм и требований к параметрам образовательных услуг надо осуществлять комплексно, основываясь на едином подходе. И в частности, надо принять принципиальное решение: из каких посылок следует исходить при нормировании. Существует практика использования внешних образцов в качестве исходных норм (например, выбор зарубежных прототипов учебных курсов и учебных программ с их параметрами качества). Другой подход – нормирование, заимствованное из сопредельной области (например, использование в частном вузе норм и правил, действующих в государственном секторе). Применяется и нормирование, исходящее из выделенных ресурсов.

В данной статье для внедрения в вузе предлагается технология QFD, которая обеспечивает комплексный подход к нормированию характеристик качества образовательных услуг, основанный на принципе ориентации на потребителя. При нормировании по технологии QFD исходными аргументами служат установленные требования внешних заинтересованных сторон к качеству образовательных услуг вуза.

Содержание технологии QFD [1]

Методология QFD (развертывания функций качества) предусматривает поэтапное установление требований к качеству:

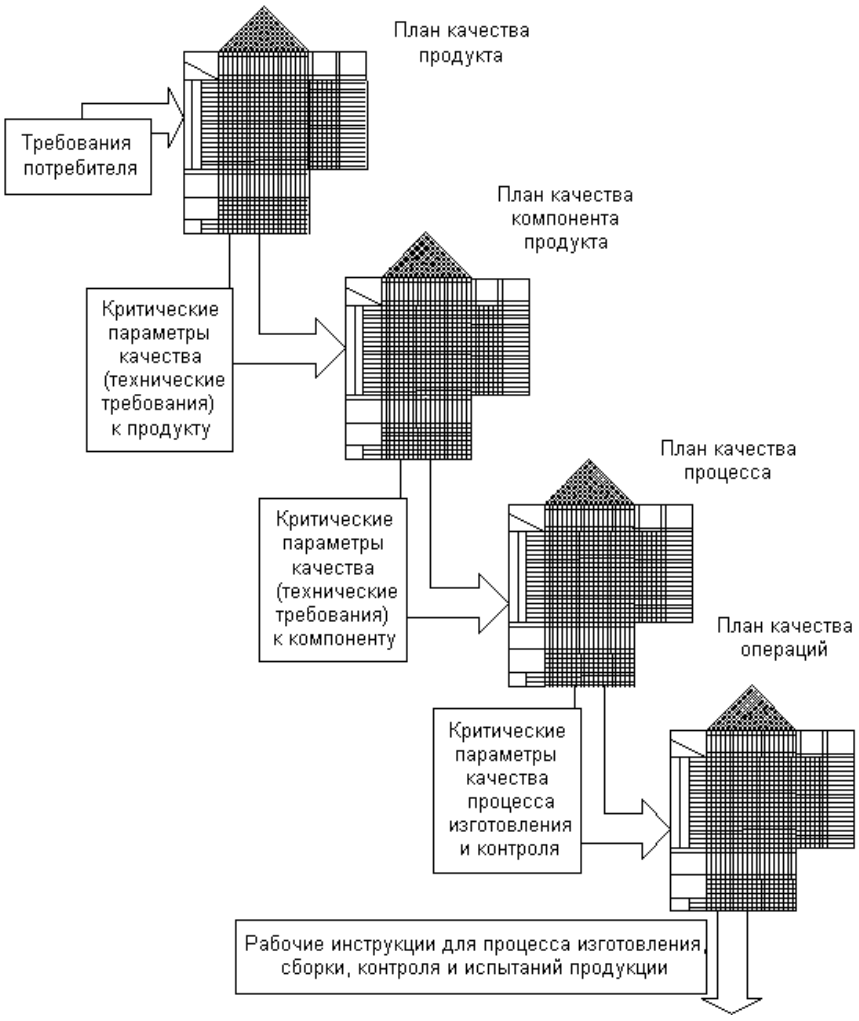


Рис. 1. Схема QFD

Требования потребителя, как предусмотрено в стандарте *ISO 9001*, включают в себя: установленные потребителем требования, включая требования к поставке, и действия после доставки, требования, не определенные потребителем, но необходимые для конкретного использования продукции, законодательные и обязательные требования, относящиеся к продукции.

В результате анализа требований к продукции разрабатывается план качества продукции. Это документ, предусматривающий действия по разработке (проектированию), закупкам материалов, обеспечению ресурсами (человеческими и материальными), производству продукции и контролю ее качества на всех стадиях.

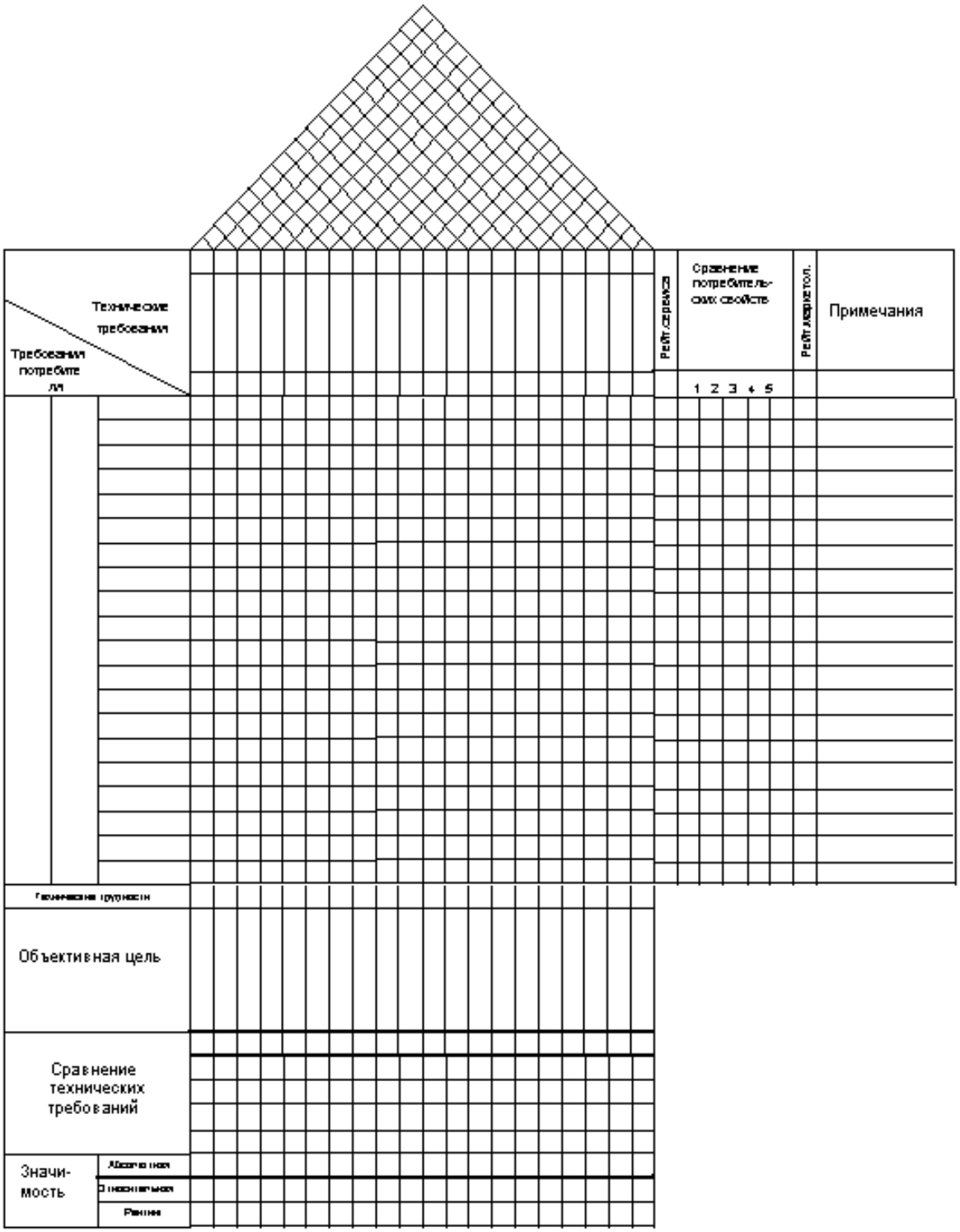


Рис. 2. Форма для регистрации результатов QFD

Для разработки плана качества продукции должны быть определены требования к качеству закупаемых материалов. Эта задача решается на следующей стадии QFD. Здесь параметры

продукции используются для определения параметров ее компонентов, что служит основанием для составления плана качества для производства составных частей продукции.

На следующем этапе QFD определяются требования к технологическим процессам. В результате создаются рабочие инструкции, технологии, требования к ресурсам.

Таким образом реализуется принцип «Закрепление пожеланий потребителя как меры качества». Так, изучив потребности в образовательных услугах и требования законодательства, руководство вуза формирует квалификационную характеристику специалиста – выпускника будущей новой специальности. Далее, разрабатывается учебный план специальности (комплекс дисциплин, практик, обеспечивающий подготовку требуемого специалиста). После этого определяются требования к содержанию каждой дисциплины и к процессу обучения. Разработка специальности, исходя из наличных ресурсов (людских и материальных), хоть и логична, но противоречит принципам TQM. На каждом этапе QFD данные формируются в таблице, благодаря своей конфигурации получившей название «домик качества».

В этой таблице определяются соотношения между требованиями потребителей к объектам (продуктам, услугам, процессам) и техническими характеристиками этих объектов.

Особенности применения QFD в вузе

Применительно к образовательным услугам вуза последовательность использования технологии QFD включает следующие этапы:

Таблица 1. Этапы QFD образовательных услуг вуза

Этап QFD	Содержание и результат работ
1. План качества продукта	Определяются группы потребителей образовательных услуг. Выделяются приоритетные внешние партнеры, выясняется состав их требований. Разрабатывается и нормируется комплекс показателей качества образовательных услуг (включающий характеристики учебного процесса и характеристики результатов учебы)
2. План качества компонента продукта	Основные компоненты образовательных услуг – это составные части учебной программы, учебные дисциплины. Нормированные характеристики качества учебного процесса и результатов учебы по конкретной программе преобразуются в требования к качеству учебной дисциплины
3. План качества процесса	Учебный процесс состоит из видов занятий (аудиторных, самостоятельных и пр.). Исходя из нормированных требований к качеству учебной дисциплины, формируются нормы на параметры видов занятий
4. План качества операций	На основании нормированных параметров качества и эффективности видов занятий осуществляется регламентирование их ресурсного обеспечения – устанавливаются требования к квалификации персонала, к используемым материальным, информационным ресурсам, к производственной среде в вузе

Нормирование качества образовательного продукта (учебной программы)

Согласно принципу ориентации на потребителя, следует определить целевых потребителей продукции (услуг) вуза и изучить их требования, пожелания, ожидания, связанные с образовательными услугами (с процессами их предоставления и с результатами). Перечень внешних заинтересованных сторон, которые в том или ином аспекте оценивают качество образовательных услуг вуза, включает: рефлектантов, студентов, студенческое сообщество, выпускников, работодателей, профессиональные сообщества работодателей, органы государственного управления, аккредитационные институции. Каждая из названных сторон может быть отнесена к потребителям образовательных услуг вуза в том смысле, что ее мнение о качестве образования, предоставляемого вузом, является важным для вуза и, следовательно, должно быть вузом оценено и учтено.

Для иллюстрации работ на данном этапе можно воспользоваться результатами изучения потребностей студентов в образовательных услугах вуза [2, 3]. В числе приоритетных требований студентов следующие:

1) конкурентоспособность приобретаемых компетенций – возможность трудоустройства по приобретаемой специальности;
2) применимость в профессиональной области приобретаемых знаний, умений, навыков;
3) доступность предоставляемых компетенций – степень риска не завершить учебу по программе из-за академической неуспеваемости;
4) прозрачность учебного процесса, объективность критериев оценки результатов учебы.

В результате преобразования этих требований в параметры качества учебной программы получаем характеристики, несколько отличающиеся от тех, которые вуз использует при самоаккредитации программ. Можно назвать показатели, характеризующие конкурентоспособность учебной программы и ее практическую полезность:

- наличие в формулировке результатов учебы по программе таких компетенций (умений и навыков), которые востребованы на рынке труда;
- наличие в составе программы практик, проводимых на профильных предприятиях, объем кредитов, отводимых на практики, актуальность заданий на практики;
- возможности обмена студентами с родственными зарубежными вузами;
- количество привлекаемых на программу сторонних преподавателей и специалистов;
- отраслевая актуальность тематики выпускных работ;
- процент выпускников программы, полностью довольных достижением своих целей обучения в вузе;
- процент работодателей, удовлетворенных качеством образовательной подготовки выпускников данной программы;
- процент выпускников, получивших работу по специальности;
- компетенции из состава планируемых результатов учебы, пользующиеся наибольшим спросом у работодателей.

Параметры, отражающие рискованность программы (вероятность столкнуться с академическими и методическими трудностями), а также лояльность вуза к своим студентам:

- процент отчисленных студентов;
- процент восстановленных студентов;
- процент должников по академической успеваемости;
- средний балл оценок на экзаменах;
- процент числа выпускников по отношению к общему числу студентов;
- процент студентов, закончивших обучение с опозданием (за пределами выделенного времени обучения).

Приведенные выше параметры соотносятся с требованиями потребителей (рефлектантов и студентов) и могут служить критериями оценки качества образовательных продуктов (услуг) вуза. Данный список параметров учебной программы не претендует на полноту, т.к. служит только как иллюстрация технологии QFD.

Нормирование качества компонентов образовательного продукта (учебных дисциплин)

Полученные и нормированные на предыдущем этапе показатели качества учебной программы обеспечиваются при разработке (подготовке) и реализации учебных дисциплин. На данном этапе надо регламентировать характеристики для оценки качества учебной дисциплины в составе учебной программы. Требования к показателям качества учебной дисциплины должны определяться в первую очередь местом и ролью учебной дисциплины в составе учебной программы.

Можно назвать следующие характеристики учебной дисциплины, согласующиеся с параметрами качества учебной программы [2, 3]:

- наличие в формулировке результатов учебы по дисциплине таких компетенций (умений и навыков), которые востребованы на рынке труда;
- согласованность результатов учебы по дисциплине с планируемыми результатами учебы по программе;
- наличие в материалах и в тематике дисциплины актуальных сведений отраслевого и практического содержания;
- наличие и актуальность практических занятий и форм самостоятельной работы, содействующих приобретению умений и навыков в предметной области;
- оценка актуальности учебной дисциплины по отзывам работодателей и отраслевых экспертов;
- наличие в материалах дисциплины детализированных критериев оценки приобретенных знаний, умений, навыков;
- наличие точек промежуточного контроля успеваемости по дисциплине;
- процент должников по академической успеваемости на данной дисциплине;
- средний балл оценок на экзаменах по дисциплине.

Данный список параметров учебной дисциплины не претендует на полноту, т.к. служит только как иллюстрация технологии QFD.

Нормирование качества учебного процесса (видов занятий)

Жизненный цикл реализации учебной дисциплины включает несколько взаимосвязанных процессов: планирование, ресурсное обеспечение, коммуникации со студентами, лекционные занятия, практические (лабораторные и пр.) занятия, самостоятельная работа студентов, текущий и итоговый контроль успеваемости студентов [4]. В зависимости от методики преподавания и видов учебы (например, дистанционное образование) конфигурация жизненного цикла учебной дисциплины может меняться. Важно, чтобы для каждого компонента учебного процесса были определены параметры, которые позволяли бы осуществлять его мониторинг и контроль. В соответствии с технологией QFD, эти параметры надо связать с показателями качества учебных дисциплин, нормированными на предыдущем этапе QFD. В качестве примера можно предложить комплекс параметров лекционных занятий, сформированный на основе требований к качеству учебной дисциплины:

- соответствие тематики и содержания лекций планируемым знаниям, которые приобретают студенты при изучении дисциплины;
- обеспеченность лекционного курса учебными материалами, доступными для самостоятельного изучения студентами;
- согласованность лекционных занятий по срокам и по содержанию с практическими занятиями и с самостоятельной работой студентов;
- наличие в материалах к лекциям ссылок на источники сведений, используемых в лекциях, актуальность и доступность этих источников;
- возможность мониторинга лекционных занятий (наличие развернутого методического плана, в котором были бы отражены тематика и сроки лекционных занятий, а также сопряженных с ними прочих видов занятий);
- использование предусмотренных технических средств обучения и информационных технологий в лекционных занятиях;
- использование средств мониторинга удовлетворенности студентов методикой преподавания и содержанием лекций;
- использование средств текущего (промежуточного) контроля знаний, приобретаемых студентами на лекциях.

Данный список параметров лекционных занятий не претендует на полноту, т.к. служит только как иллюстрация технологии QFD. Таким же образом следует разработать и нормировать параметры качества для прочих видов занятий и процессов в составе предоставляемых образовательных услуг.

Нормирование ресурсного обеспечения учебного процесса

Технология QFD позволяет довести детализацию требований до отдельных операций и до отдельных видов ресурсов, используемых в этих операциях. В качестве примера можно предложить нормирование требований к квалификации академического персонала – лектора, который должен подготавливать и реализовывать лекционные занятия в соответствии с параметрами качества, нормированными на предыдущем этапе технологии QFD:

- лектор должен обладать навыками планирования учебного процесса и разработки (подготовки) методических материалов;
- лектор должен уметь осуществлять информационный поиск учебных, методических, нормативных материалов по тематике лекций и использовать результаты такого поиска в учебном процессе, соблюдая при этом нормы авторского права;
- лектор должен обладать навыками реализации аудиторных занятий в соответствии с методическим планом;
- для введения в лекционные материалы актуальных отраслевых данных (нормативных, статистических, технологических) лектор должен или иметь практический опыт работы в данной отрасли, или пройти учебу (стажировку) по отраслевой тематике своей дисциплины;
- лектор должен быть обучен применению технических средств обучения и информационных технологий;
- лектор должен быть обучен применению средств и методов контроля знаний и мониторинга удовлетворенности студентов.

Данный список параметров для нормирования квалификационных требований к лектору не претендует на полноту, т.к. служит только как иллюстрация технологии QFD.

Выводы

1. Технология QFD предусматривает последовательность действий по нормированию характеристик качества продукта, его компонентов, процессов реализации и ресурсов. В применении к образовательному продукту вуза эта последовательность следующая:

- определить основных потребителей образовательных продуктов вуза (внешние заинтересованные стороны) и выяснить их требования и ожидания;
- нормировать показатели качества учебного процесса, сопутствующих процессов и результатов учебы;
- нормировать требования к компонентам учебного процесса (дисциплинам, видам занятий);
- установить нормативы на ресурсное обеспечение учебного процесса.

2. Перед проведением анализа по технологии QFD были определены следующие внешние заинтересованные стороны, требования и пожелания которых вузу следует учитывать: рефлектанты, студенты, аккредитационные институции, органы государственного надзора и ведомственного контроля, международные институции и ассоциации в области высшей школы, работодатели, отраслевые общественные объединения. Этот список в принципе не полон. Задача руководства вуза – определить круг внешних партнеров, потребности которых будут регулярно изучаться и учитываться при внутреннем нормировании качества образовательных услуг.

3. В данной статье анализ ограничен двумя группами потребителей: рефлектантами и студентами. В статье представлен перечень их основных требований в отношении образовательных услуг вуза. Эти требования относятся как к учебному процессу (прозрачность, прогнозируемость, объективность текущего контроля), так и к результату учебы (статус приобретаемых компетенций и их востребованность на рынке). Таковы входные данные, которые на последующих этапах технологии QFD разворачиваются (конкретизируются) в виде нормативов продуктов, процессов, ресурсов вуза.

4. При нормировании образовательного продукта вуза (первый этап QFD) предлагается принять во внимание следующие его стороны: процесс предоставления образовательных услуг (который делится на собственно учебный процесс и на комплекс сопутствующих процессов) и результат учебы (который включает приобретенные компетенции и статус выпускника). В статье предложены измеримые характеристики образовательного продукта (учебной программы), согласованные с требованиями рефлектантов и студентов. Их можно оценивать при ежегодных самоаккредитациях учебной программы.

5. На втором этапе QFD следует нормировать параметры компонентов продукта. В области образовательных услуг вуза компоненты учебной программы – учебные дисциплины. В данной статье приведены параметры учебной дисциплины, сформулированные на основании требований к учебной программе.

6. Третий этап QFD – формирование требований к процессам реализации продукта. Такими процессами в вузе являются виды занятий: лекции, практические занятия, семинары, лабораторные занятия, практики, самостоятельная работа, зачеты и экзамены. В статье предложен фрагмент результатов нормирования требований к процессам – параметры лекционных занятий, которые могут быть использованы при оценке готовности к занятиям и при текущем контроле учебного процесса.

7. Четвертый этап QFD – на основании нормированных параметров компонентов учебного процесса определить требования к их ресурсам (к квалификации академического персонала, к информационным ресурсам, к техническим средствам обучения, к временным ресурсам). Нормы, установленные таким образом, будут гармонизированы с требованиями и ожиданиями потребителей образовательных услуг вуза. В частности, в статье предложены требования к квалификации академического персонала, сформулированные по технологии QFD. Аттестация преподавателей по таким показателям позволяет оценить их применимость в конкретных условиях – преподавания запланированных дисциплин в составе конкретных учебных программ.

Литература

1. Пономарев, С. В., Мищенко, С. В., Герасимов, Б. И., Трофимов, А. В. *Квалиметрия и управление качеством. Инструменты управления качеством: Учебное пособие*. Тамбов: Издательство ТГТУ, 2005. 80 с.
2. Misnevs, B. "Learning outcome" as teaching effectiveness criteria. *Proceedings of Inter-higher school scientific and educational conference "Actual Problems of Education"*, TSI, Rīga, Latvija, 2009, pp. 150–153 (in Russian).
3. Fila, N., Misnevs, B., Utekhin, G. Methodology of Study Programs Improvement by Using Key Performance Indicators. *MIPRO 2010, 24–28.05 2010, Opatija, Croatia, Proceedings of the 33st International Convention „Computers in Education"*, pp. 128–134.
4. Kabashkin, I., Michnevs, B., Utekhin, G. Using TQM and ISO 9000 Principles in Assuring Education Service Quality. *Journal of Air Transportation World Wide*, 1998, vol. 3, no. 2, pp. 70–77.

Misnevs, B., Utekhin, G. QUALITY FUNCTION DEPLOYMENT FOR UNIVERSITY EDUCATIONAL SERVICES

This article describes the features of the known technology Quality Function Deployment (QFD) in relation to the quality parameters valuation of the university educational services.

One of the features of the university is the large number of external parties, which requirements (wishes, expectations, and opinions) should be considered when analyzing the QFD. These are prospective students, students, alumni, employers, professional communities of students and employers, governments, accreditation institutions. In this article, the analysis is restricted by two user groups: prospective students (applicants) and actual students.

The article is an attempt to present a list of their basic requirements for the educational services of the university. These requirements apply to both the educational process (transparency, predictability, fairness monitoring) and the results of studies (the status of acquired competences and their demand in the market).

The paper presents the results of the fragment valuation quality characteristics of educational services and their components. In particular, the proposed measurable characteristics of the educational product (curriculum) that are compatible with the requirements of applicants and students, as well as the parameters of the discipline, formulated on the basis of the requirements of the training program, the requirements for lectures and for the qualification of lecturers.

At the final stage of QFD university establishes standards for the learning process resource support. This approach results in these rules, which will be logically consistent with the requirements of external stakeholders, i.e. consumers of educational services to the university.

Keywords: study process, quality, learning outcome

Mišņevs, B., Utehins, G. KVALITĀTES FUNKCIJU EFEKTĪVA IZMANTOŠANA UNIVERSITĀŠU IZGLĪTĪBAS PAKALPOJUMOS

Šajā rakstā ir apskatītas pazīstamās tehnoloģijas *Quality Function Deployment* (QFD) pielietojuma īpatnības saistībā ar augstskolas izglītības pakalpojumu kvalitātes parametru novērtēšanu.

Kā pirmā augstskolas ipatnība rakstā ir atzīmēts ieinteresēto pušu lielais skaits, kuru prasības (vēlmes, vajadzības) jāņem vērā, veidojot QFD. Tie ir reflektanti, studenti, studentu savienība, absolventi, darba devēji, profesionālas sabiedrības, valsts pārvaldības institūcijas, akreditācijas institūcijas. Šajā rakstā analīze ir ierobežota ar divām patērētāju grupām: reflektanti un studenti. Rakstā ir dota viņu galveno prasību virkne pret augstskolas izglītības pakalpojumiem. Tās prasības attiecas uz studiju procesu (caurspīdīgums, izsekojamība, pārbaudes objektivitāte) un uz studiju rezultātu (kompetences, diploma statuss, pieprasījums darba tirgū).

Rakstā ir minēti izglītības pakalpojumu kvalitātes rādītāju normēšanas rezultāti. Tajā skaitā ir piedāvāti izglītības produkta (studiju programmas) mērāmie rādītāji, kas ir saskaņoti ar reflektantu un studentu prasībām, un mācību disciplīnas rādītāji, kas ir noteikti uz studiju programmas rādītāju pamata, kā arī prasības lekcijām un docētāju kvalifikācijai.

QFD analīzes gala posmā augstskolai jānosaka prasības studiju procesa resursu nodrošinājumam. Tādas pieejas rezultātā normatīvi būs loģiski saskaņoti ar ārējo ieinteresēto pušu, t.i., augstskolas izglītības pakalpojumu patērētāju prasībām.

Atslēgvārdi: studiju process, kvalitāte, studiju rezultāts

РОЛЬ АНКЕТИРОВАНИЯ СТУДЕНТОВ В ОЦЕНКЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

Елена Баранова,[1] Александр Граковский[2]

Институт транспорта и связи
ул. Ломоносова, 1, Рига, LV-1019, Латвия
[1]Тел.: +371 67109394. E-mail: Baranova.J@tsi.lv
[2]Тел.: +371 67100654. E-mail: Grakovskis.A@tsi.lv

В данной статье рассматриваются вопросы методики анкетирования студентов бакалаврской программы «Телекоммуникационные системы и компьютерные сети», проведенного на кафедре телекоммуникаций TSI в рамках пилотного проекта в 2011/2012 учебном году. Предлагается структура анкеты, методика анализа результатов анкетирования студентов, обсуждаются возможные механизмы использования результатов анкетирования для управления качеством преподавания.

Ключевые слова: студент, преподаватель, качество образования, анкетирование, обратная связь, квалификация преподавателя

Качество получаемого высшего образования – вопрос, который сегодня волнует общество, государство, вузы и в первую очередь самих студентов. Его оценивают:

- международные эксперты;
- государственные организации в ходе аккредитации;
- рынок труда;
- работодатели;
- рейтинговые агентства;
- иностранные студенты, выбирающие вуз для учебы;
- сами для себя студенты в течение всей жизни и карьеры.

Высшие учебные заведения также создают собственные системы управления качеством образования, одним из важных элементов которых является система обеспечения высокого качества преподавания. Качество преподавания складывается из многих составляющих, в том числе:

- квалификации преподавателя,
- его личностных качеств,
- степени восприятия студентами предмета и преподавателя в комплексе.

Существует ряд общепринятых, в том числе и в законодательном порядке, количественных критериев оценки квалификации преподавателя (степень, звание, педагогический стаж, научная и методическая работа, публикации, проекты и т.д.). Но квалификация преподавателя – это формальная оценка [1–2].

Любая система менеджмента качества неработоспособна без обратной связи с клиентом. Сегодня во многих вузах используется процедура анкетирования студентов в очной, анонимной и/или on-line форме как инструмент осуществления обратной связи с клиентом [3]. Являются ли результаты анкетирования студентов мерилом качества преподавания? Результаты анкетирования студентов – это оценка степени удовлетворенности студента, соответствия реального процесса обучения его ожиданиям. И, чтобы эту оценку можно было сопоставлять с качеством преподавания, студентов нужно подготовить к самой процедуре анкетирования.

Анкетирование студентов в западных университетах – очень давняя традиция. И обе стороны учебного процесса (и студент, и преподаватель) еще до начала курса знают, что по завершении изучения предмета пройдет обязательное оценивание. В этой процедуре нет ничего скандального ни для тех, ни для других – обычный рабочий момент [4–5].

Удовлетворенность студентов является предметом постоянной заботы руководителей всех уровней управления вузом. Студенты – основные потребители результатов образовательной деятельности. Поэтому хотелось бы, чтобы в нашем институте возобновились и расширились различные формы анкетирования «Преподаватель глазами студентов» с целью определения степени удовлетворенности студентов качеством преподавания и методами обучения.

Так, по инициативе кафедры телекоммуникаций в Институте транспорта и связи вот уже второй год проводится анкетирование студентов, обучающихся по программе «Телекоммуникационные системы и компьютерные сети». Условно анкетирование можно разделить на два этапа.

1-й этап – анкетирование студентов первого курса в рамках предмета «Введение в специальность» в первом семестре. **Первая часть** анкеты состоит из причин выбора студентами нашего института как образовательного учреждения, она приведена в табл. 1.

Таблица 1. Зачем я пришел учиться в TSI

№	Вариант ответа (критерий)	Степень важности критерия (от 0 до 100)
1.	Получить диплом о высшем образовании	
2.	Считаться студентом высшего учебного заведения, использовать все возможности этого статуса	
3.	Получить знания и умения (навыки), которые пригодятся мне, чтобы найти хорошую работу и сделать успешную карьеру	
4.	Расширить свой кругозор, получить возможность поучиться за рубежом (участвуя в программах обмена)	
5.	Чтобы не обмануть ожиданий родителей, друзей, знакомых и т.д.	
6.	Интересно и приятно проводить время, участвовать в неформальных мероприятиях, приобрести новых друзей	
7.	Чтобы провести время, пока не найду работу в Латвии или за рубежом	
8.	Потому что так делают друзья и знакомые (за компанию)	
	ВСЕГО:	**100**

Вторая часть – мнение студента о качествах преподавателя TSI (профессиональные и личностные характеристики преподавателя) – приведена в табл. 2.

Таблица 2. Какими качествами, по моему мнению, должен обладать преподаватель TSI

№	Вариант ответа (критерий)	Степень важности критерия (от 0 до 100)
1.	Доброта и отзывчивость, умение выслушать студента и пойти ему навстречу	
2.	Пунктуальность и требовательность (строгость)	
3.	Честность, порядочность, справедливость в оценке работы студента	
4.	Глубокие знания предметной области и ее современного состояния	
5.	Умение интересно рассказывать, находить контакт с аудиторией, остроумие	
6.	Умение просто объяснять сложные вопросы	
7.	Умение преподавателя провести предмет так, чтобы после я почувствовал прибавление новых знаний, умений, навыков и т.д.	
8.	Умение использовать современные средства обучения (слайды, видео, web, среду e-learning и т.д.)	
	ВСЕГО:	**100**

Сумма оценок по каждой части данной анкеты должна составлять 100%.

По результатам анкетирования студентов первого курса 2012 года набора были получены диаграммы, представленные на рис. 1 и 2.

2-й этап анкетирования проходит после сдачи студентами экзамена по данному предмету (в начале следующего семестра). Анкета этого этапа также состоит из двух частей.

Первая часть анкеты состоит из оценок пройденных учебных предметов предыдущего семестра, содержание данной части анкеты приведено в первой части табл. 3. **Вторая часть** – мнение о качествах преподавателя, читавшего данный предмет, форма второй части анкеты приведена во второй части табл. 3.

При заполнении анкеты студент должен в каждой части анкеты расставить оценки (баллы от 0 до 10) по каждому из предложенных критериев. При заполнении анкеты был выбран бумажный вариант как наиболее надежный в настоящее время. Одним из недостатков сбора информации является малая выборка анкетируемых, это вызвано объективной причиной, так как группы студентов не всегда многочисленные, либо в день анкетирования кто-то отсутствовал.

При обработке анкет выполняются следующие действия:

- полученные результаты переносятся в Exel-таблицы;
- вычисляются средние значения за семестр по каждому критерию каждой дисциплины (или по каждому преподавателю) в рамках одной группы;
- вычисляются средние значения каждого критерия в рамках прошедшего семестра (по всем дисциплинам и преподавателям);
- определяются отклонения среднего значения каждого критерия преподавателя (или дисциплины) от среднего суммарного значения по каждому критерию;
- строятся диаграммы вышеуказанных отклонений.

В дальнейшем предусматривается перенести эти операции в on-line и автоматизировать.

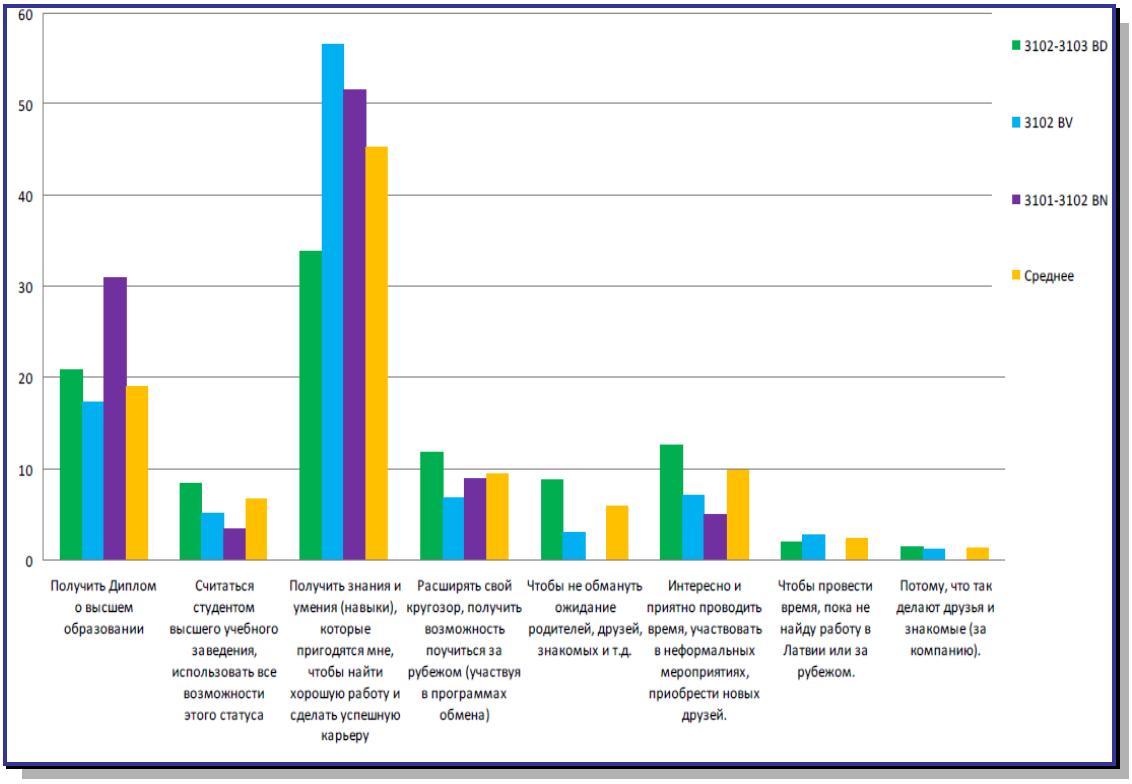


Рис. 1. Диаграмма распределения причин выбора первокурсниками 2012 года набора TSI как высшего учебного заведения для получения образования (с делением по видам обучения)

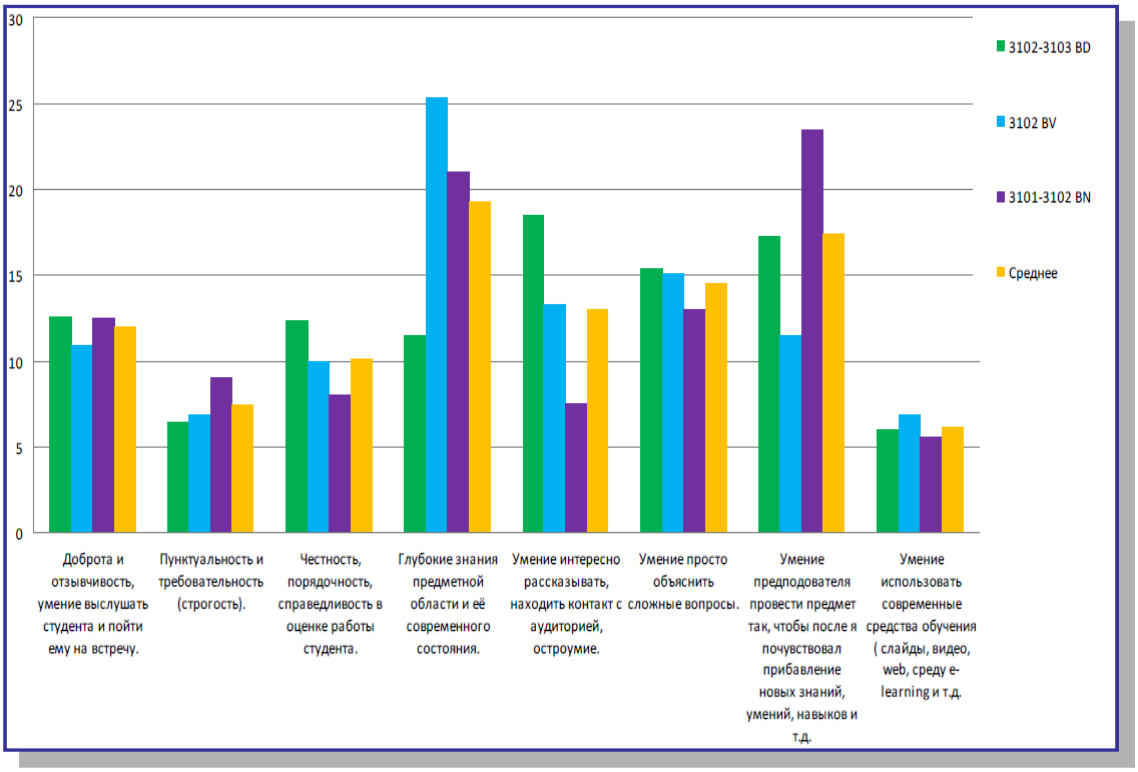


Рис. 2. Диаграмма распределения качеств преподавателя TSI (профессиональные и личностные характеристики преподавателя) глазами студентов первого курса 2012 года набора (с делением по видам обучения)

Таблица 3. Анкета студента по пройденным предметам программы

№	Критерий Название предмета	A	B	C	D
1.	***Впечатления от пройденного предмета:***				
1.	Соответствие реального содержания курса его названию и аннотации, планируемым результатам обучения (learning outcome)				
2.	Степень важности данного предмета в рамках программы обучения (мотивация)				
3.	Степень современности (актуальности) излагаемого материала				
4.	Соответствие уровня сложности предмета целям программы обучения				
5.	Соответствие объема и распределения аудиторных часов (лекции, практики, лабораторные работы) уровню сложности и актуальности предмета				
6.	Насколько глубоко раскрыто содержание предмета				
7.	Уровень обеспечения содержания предмета методическими материалами, пособиями и учебной (научной) литературой				
8.	Соответствие объема, сложности и затраченного студентом времени для выполнения индивидуальных заданий, практических и лабораторных работ уровню изложения материала				
9.	Открытость, доступность требований и их соответствие уровню изложения содержания учебного курса				
10.	Насколько полученные знания и умения (навыки) нужны для практической деятельности будущего специалиста и/или для дальнейшего обучения				
2.	***Мнение о качествах преподавателя TSI, проводившего этот предмет (лекции/практики):***				
1.	Вежливость и доброжелательность, уважение к студентам				
2.	Пунктуальность и обязательность				
3.	Требовательность (строгость) и объективность				
4.	Доступность преподавателя и результативность консультаций для студентов				
5.	Честность, порядочность, справедливость в оценке работы студента				
6.	Знание предметной области и ее современного состояния				
7.	Умение заинтересовать слушателей, находить контакт с аудиторией				
8.	Умение просто объяснять сложные вопросы, чистота речи и ясность изложения				
9.	Умение использовать современные средства обучения (программное обеспечение, слайды, видео, web, среду e-learning и т.д.)				
10.	Умение преподавателя достичь положительного результата по изучаемому предмету – приобретение новых полезных знаний, умений, навыков и т.д.				

Результаты анкетирования осеннего семестра 2011/2012 учебного года по предмету «А» представлены на рис. 3, 4. Это диаграммы отклонений критериев оценки предмета «А» и преподавателя, который его вел, от средних значений, а на рис. 5 и 6 – результаты анкетирования по тому же предмету и того же преподавателя, но в следующем (весеннем) семестре.

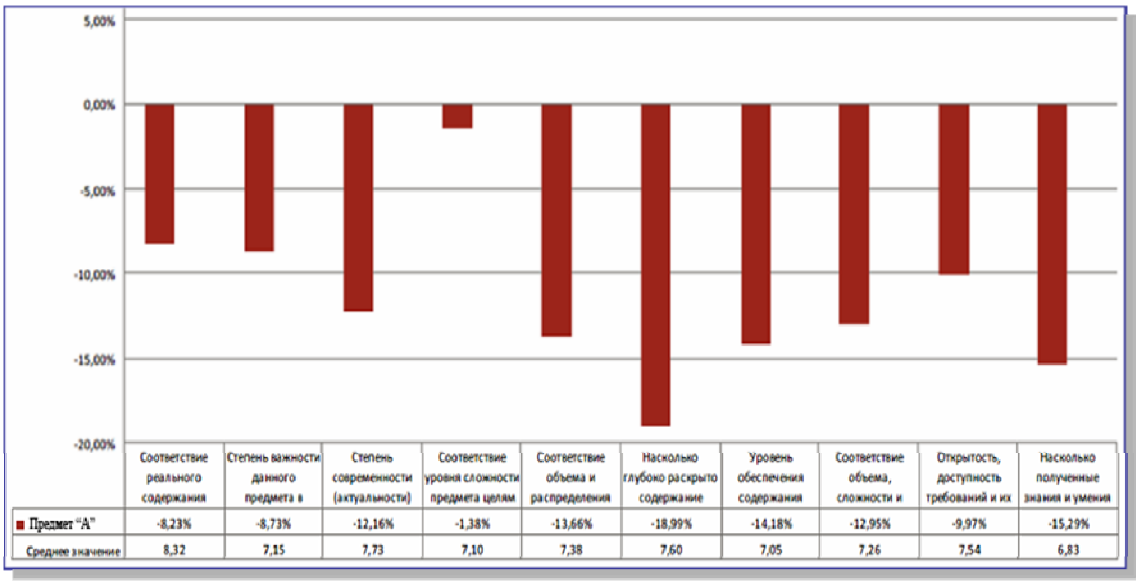


Рис. 3. Диаграмма отклонений критериев оценок предмета «А» от средних значений (данные осеннего семестра 2011/2012 учебного года)

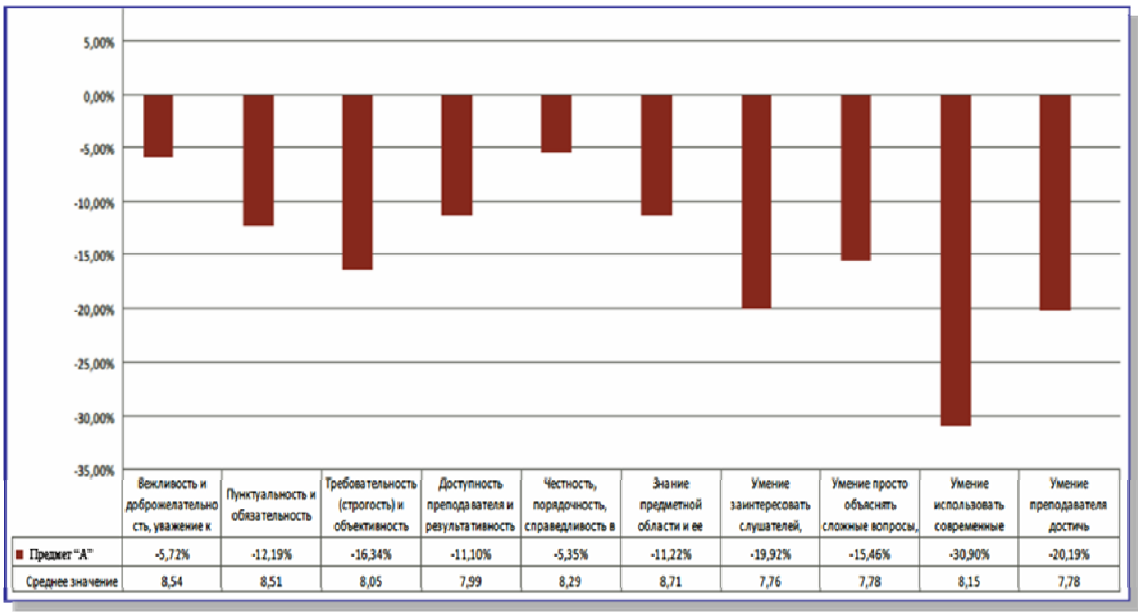


Рис. 4. Диаграмма отклонений оценок преподавателя предмета «А» от средних значений (данные осеннего семестра 2011/2012 учебного года)

Направленность диаграмм (вниз), представленных на рис. 3 и 4, говорит о том, что показатели по данному предмету и преподавателю, который его вел, были ниже среднего уровня.

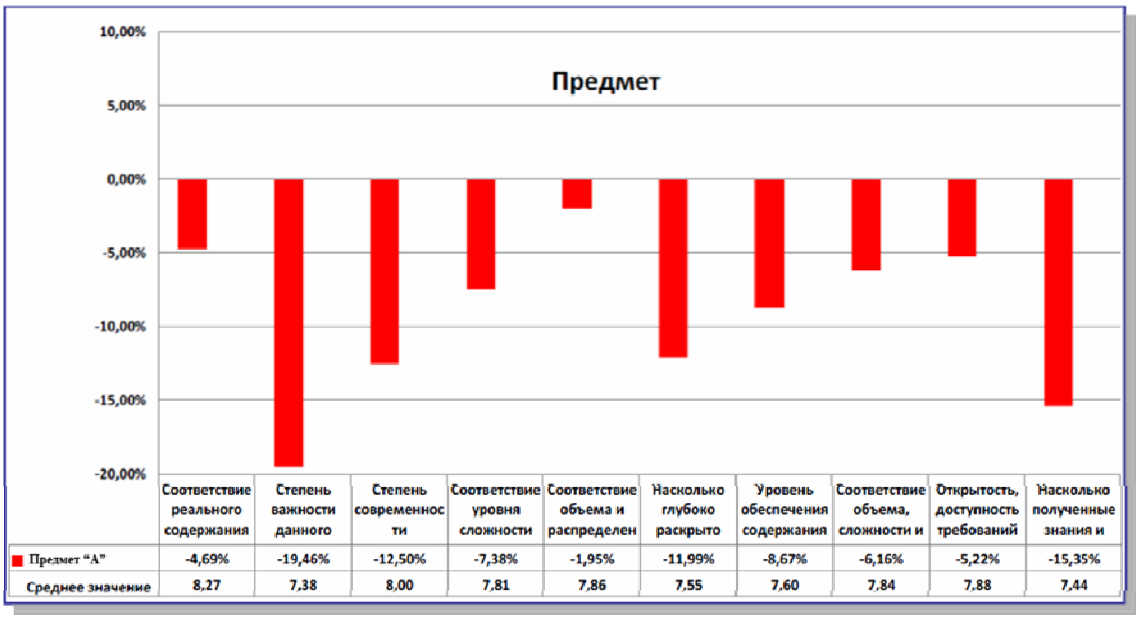
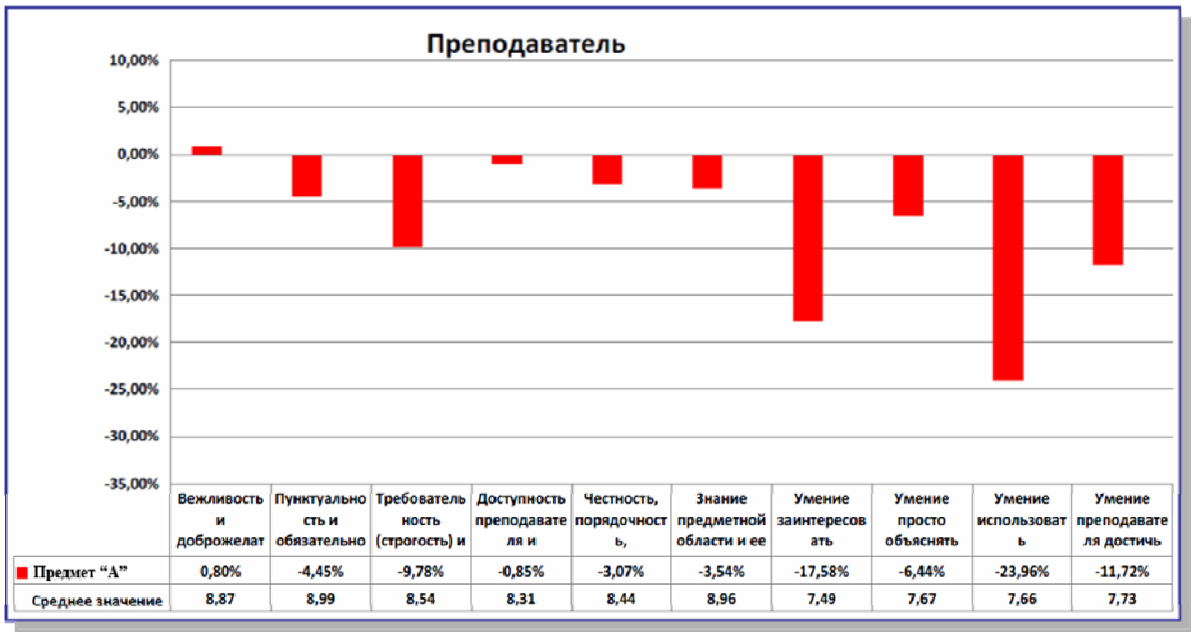


Рис. 5. Диаграмма отклонений критериев оценок предмета «А» от средних значений (данные весеннего семестра 2011/2012 учебного года)

Результаты анкетирования в бумажном виде (диаграммы с таблицами отклонений) раздаются преподавателям, которые были «объектами» анкетирования. Если предмет двухсеместровый, то после получения результатов анкетирования преподаватели могут поменять стиль преподавания, подход к студентам, что повлияет на результаты анкетирования второго семестра данного предмета, это можно увидеть на рис. 3–6.

Главным назначением результатов такого анкетирования является мониторинг степени удовлетворенности студентом процессом обучения и преподавателями, которые осуществляют данный процесс. В зависимости от повторяемости и величины негативных результатов (если такие имеют место) с преподавателем и в отношении предмета может проводиться определенная работа

(корректирующие действия). Например: рассмотрение на кафедре методического содержания курса, помощь в его переработке или учет результатов анкетирования студентов в ежегодной аттестации преподавателей и при переизбрании на должность.



	Вежливость и доброжелат	Пунктуальность и обязательно	Требовательность (строгость) и	Доступность преподавателя и	Честность, порядочность,	Знание предметной области и ее	Умение заинтересовать	Умение просто объяснять	Умение использовать	Умение преподаватель достичь
Предмет “А”	0,80%	-4,45%	-9,78%	-0,85%	-3,07%	-3,54%	-17,58%	-6,44%	-23,96%	-11,72%
Среднее значение	8,87	8,99	8,54	8,31	8,44	8,96	7,49	7,67	7,66	7,73

Рис. 6. Диаграмма отклонений оценок преподавателя предмета «А» от средних значений (данные весеннего семестра 2011/2012 учебного года)

Анкетирование как один из механизмов мониторинга дает неоднозначные результаты. Это связано с тем, что в анкетировании определяющую роль играет человеческий фактор. То есть в качестве «датчика» при проведении измерений выступает человек (студент), а зачастую и оценивается тоже человек (преподаватель). Именно в этом случае необходимо очень тщательно и осторожно подходить к оценке полученных результатов и особенно к их опубликованию. Конечно же, каждый студент может думать по-своему и отвечать на вопросы так, как он считает нужным, но если при многократном анкетировании обнаруживаются тенденции, то это уже характеризует определенный уровень качества образовательного процесса и уровень профессионализма преподавателя. Следует отметить, что необходима психологическая подготовка преподавателя к анкетированию, чтобы он понимал, что оценивают его не просто как личность, а как поставщика образовательных услуг (законы рынка действуют и в сфере образования), несмотря на то, что не может быть преподавателя без индивидуальных, особых, личностных качеств. Одно накладывается на другое, и формируется определенный тип профессионального облика преподавателя.

Вводимая процедура анкетирования студентов позволит выявить слабые звенья в организации учебной работы кафедр, будет способствовать ее улучшению, а также усилению мотивации роста и совершенствованию преподавательского мастерства.

Литература

1. Fabrice Henard and Soleine Leprince-Ringuet. The Path to Quality Teaching in Higher Education, from http://www.oecd.org/edu/imhe/44150246.pdf (29.01.2013).
2. Teacher Quality and Teacher Qualifications, from http://www.teachersmind.com/TeacherQuality.html (29.01.2013).
3. http://gazeta.sfu-kras.ru/node/3094 (21.01.2013).
4. Окулова, Т. А. Внутривузовская система качества образования. МарГУ: первые итоги. *Газета «Марийский университет»,* № 13 от 29.06.2009.
5. http://www.pomorsu.ru/_doc/quality/books/publish/way/vorojcov_kydrjawov.pdf (21.01.2013).

Baranova, J., Grakovski, A. ROLE OF STUDENT QUESTIONING IN THE EDUCATION QUALITY EVALUATION

In this study, the techniques, stages and analysis of the results of student questioning performed in the Department of Electronics and Telecommunications of Transport and Telecommunication Institute in the framework of the pilot project in 2011–2012 are presented. The 1st and 2ndyear students of BSc Programme "Telecommunication Systems and Computer Networks" took part in the survey. The proposed structure of the questionnaire, methods of survey results analysis, and possible mechanisms to apply the obtained results for managing the quality of teaching are discussed.

Keywords: student, teacher, quality of education, questioning, feedback, teacher's qualification

Baranova, J., Grakovskis, A. STUDENTU ANKETĒŠANAS LOMA IZGLĪTĪBAS KVALITĀTES NOVĒRTĒŠANĀ

Dotajā rakstā ir aplūkoti metodika, etapi un bakalaura programmas „Telekomunikācijas sistēmas un datortīkli" studentu anketēšanas pirmo rezultātu analīze, kurš notika pilotprojekta ietvaros TSI telekomunikāciju katedrā 2011.–2012 gadā. Tiek piedāvāta anketu struktūra, rezultātu analīzes metodika, tiek apspriesti iespējami mehānismi priekš mācību kvalitātes vadības rezultātu izmantošanas.

Atslēgvārdi: students, docētājs, izglītības kvalitāte, anketēšana, atgriezeniskā saikne, docētāja kvalifikācija

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ КОЛЛЕКТИВНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

***Борис Цилькер*[1], *Владимир Пятков*[2]**

Институт транспорта и связи
ул. Ломоносова, 1, Рига, LV-1019, Латвия
[1]Тел.: +371 7100604. Fax: +371 7100560. E-mail: tsilker@tsi.lv
[2]Тел.: +371 7100604. Fax: +371 7100560. E-mail: pvp@tsi.lv

В условиях сокращающегося объема часов аудиторных занятий приходится изыскивать новые формы и методы, обеспечивающие более эффективное освоение учебного материала студентами. Одной из таких форм является коллективная работа студентов.

Рассматриваются три вида организации такой работы:

- бригадное выполнение и защита лабораторных работ;
- групповое решение проблемных заданий при проведении некоторых практических занятий;
- групповая разработка проектов, выполняемая во время самостоятельной работы студентов.

Авторами анализируются отдельные аспекты проведения этих видов, приводятся некоторые рекомендации по их организации.

Ключевые слова: формы и методы обучения, коллективная работа, эффективность обучения

Сокращение объема финансирования государственных вузов, появление частных коммерческих учебных заведений, ограничения, определенные Законом о высшем образовании Латвийской Республики, привели к значительному сокращению объема аудиторных часов в планах подготовки специалистов с высшим образованием. Так, учебные планы РКИИ ГА были рассчитаны на 38–42 часа недельной аудиторной работы, планы Рижского авиационного университета уже содержали 34–36 часов, текущие планы Института транспорта и связи – 16–24 аудиторных часа в неделю. Сохранение качества подготовки специалистов в условиях сокращения объема аудиторных часов приводит к необходимости поиска иных методов и форм организации учебного процесса.

Коллективная работа студентов по освоению учебного материала является одним из таких методов [1–3]. Авторами проанализированы три формы организации такой работы, используемые в учебном процессе Института транспорта и связи: две из них аудиторные, одна – внеаудиторная.

Первая форма аудиторная, типа «мозгового штурма». При применении этой формы учебной группе предлагается общая проблема. Группа разбивается на подгруппы, и в пределах ограниченного интервала времени каждая подгруппа должна коллективно разработать свой вариант решения проблемы. По истечении назначенного срока разработки каждая подгруппа представляет презентацию своего варианта решения. Далее следует коллективное обсуждение преимуществ и недостатков представленных вариантов.

Положительными сторонами рассматриваемой формы можно считать соревновательную составляющую, связанное с ней активное участие в работе большинства членов подгруппы, хороший уровень освоения материала.

В то же время использование данной формы занятий сопряжено с необходимостью тщательной подготовки тематики проблем, подбором членов подгрупп с учетом факторов совместимости и направленности мышления каждого из членов подгруппы, значительными затратами аудиторного времени.

Вторая форма также аудиторная – внутрибригадная работа. Группа разбивается на бригады по 3–4 студента. На каждую бригаду выдается вариант задания на лабораторную работу. После выполнения работы бригаде формулируются контрольные вопросы на защиту. По ходу защиты проверяется уровень знаний каждого члена бригады. Такая форма использовалась при выполнении некоторых лабораторных работ по дисциплинам «Архитектура вычислительных машин и систем» и «Микропроцессоры и микрокомпьютеры».

Так, при выполнении лабораторной работы «Контроллер клавиатуры IBM PC» по курсу «Микропроцессоры и микрокомпьютеры» группа разбивалась на 6 подгрупп (по количеству вариантов задания на лабораторную работу). По завершении выполнения работы каждой из подгрупп формулировалось задание, предполагающее хорошее знание и четкое понимание схемотехнической структуры и программной логики объекта лабораторной работы. При подготовке к защите разрешалось использование любых источников информации (конспект лекций, Интернет). В ходе защиты каждому из членов подгруппы предлагались вопросы проблемного плана, например, такой: «На языке Ассемблер x86 написать программу изменения клавиатурой скорости сканирования».

Здесь ответ требует хорошего знания архитектуры клавиатурной подсистемы IBM PC (рис. 1), аппаратно-программной модели контроллера клавиатуры (рис. 2), принципа формирования клавиатурой скан-кодов (рис. 3) и алгоритма посылки команд на клавиатуру (рис. 4).

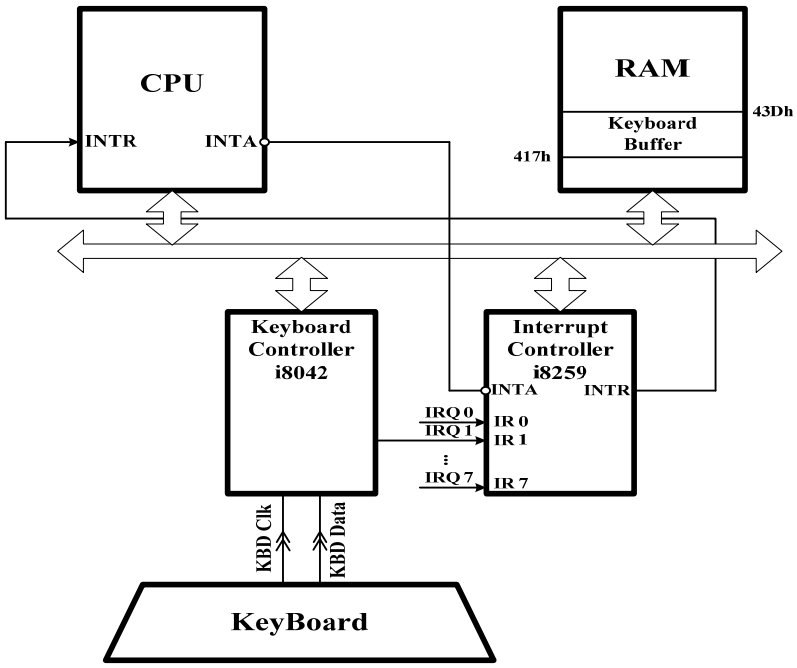


Рис. 1. Структура клавиатурной подсистемы

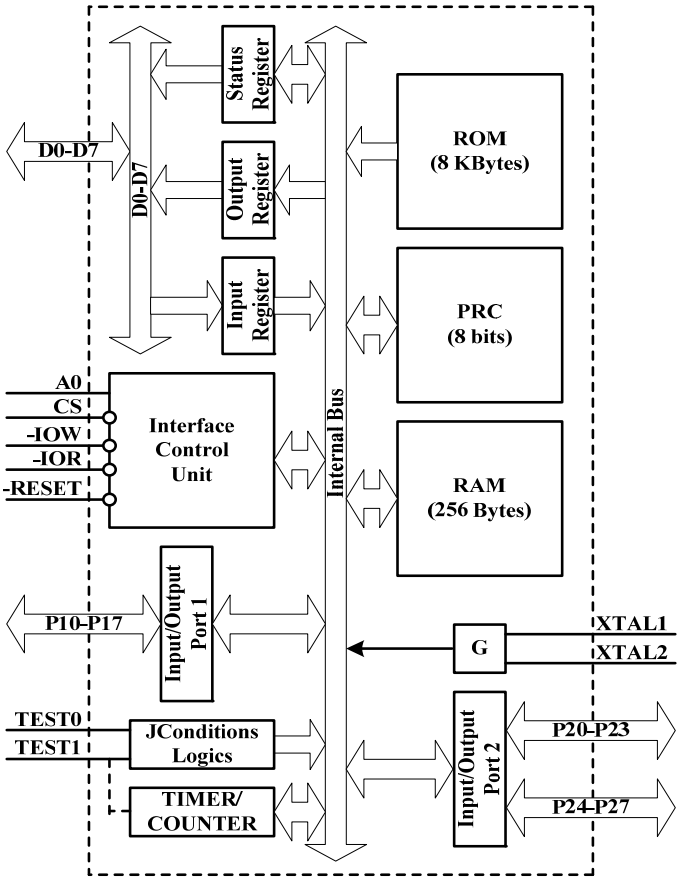


Рис. 2. Аппаратно-программная модель контроллера клавиатуры

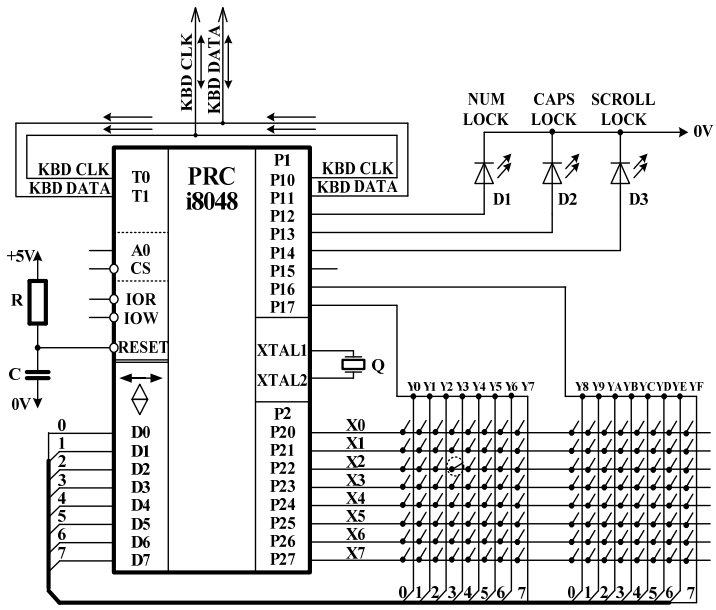


Рис. 3. Принцип формирования скан-кодов

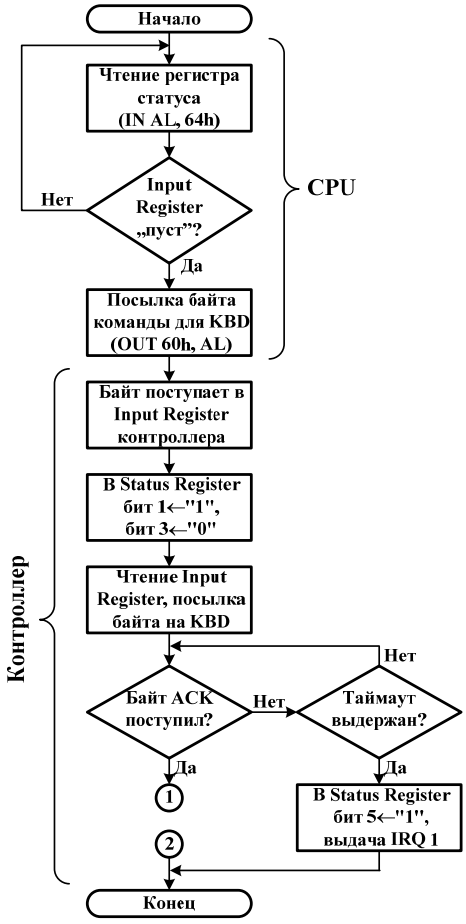


Рис. 4. Алгоритм посылки команд на клавиатуру

Один из общих вопросов на подготовку подгруппы к защите может быть сформулирован следующим образом: «Описать детально аппаратную логику выполнения команды изменения скорости сканирования (OUT 60h, AL)». В ходе защиты каждому из членов подгруппы задаются проблемные вопросы, связанные с пониманием основного вопроса. Например:

- «За счет чего изменяется скорость сканирования после поступления на клавиатуру посланной в ходе выполнения работы команды?»
- «Как модифицировать программу, чтобы учесть возможность выхода из строя контроллера клавиатуры?»
- «Как модифицировать программу, чтобы исключить вызов драйвера BIOS, который возникает из-за прерывания, сформированного контроллером клавиатуры при поступлении от клавиатуры байта ACK?»

Ответы на вопросы такого плана базируются на хорошем освоении изученного материала, определенного общим вопросом на защиту. Нередко преподавателю, ведущему лабораторную работу, известен явный лидер подгруппы, который будет разъяснять материал остальным студентам. В таких случаях этому лидеру можно поставить льготное условие – ему автоматически засчитывается защита работы при условии успешной защиты остальными членами подгруппы.

Практика применения этой формы позволила повысить уровень защиты в ходе лабораторной работы примерно на 10%.

Достоинством рассматриваемой формы проведения занятий является то, что в процессе подготовки ответа лидер(ы) бригады разъясняет материал остальным членам. Опыт показывает, что эффективность восприятия материала в отношении «студент – студент» выше, чем в отношении «преподаватель – студент». При этом экономится время преподавателя.

Отрицательным фактором можно считать то, что часть «нерадивых» студентов, полагающихся на лидера, не тратят время на предварительную подготовку к выполнению и защите работы.

Третья форма – внеаудиторная. Такая форма используется на старших курсах специальностей «Телекоммуникационные системы и сети» и «Электроника» при прохождении дисциплины «Групповой проект». При проведении этой дисциплины группа разбивается на подгруппы по 3–4 студента. Каждой группе предлагается задание на разработку, по сложности приближающееся к уровню бакалаврской работы. Задание выполняется в течение семестра, во время самостоятельной работы студентов. Со стороны руководителя осуществляется периодический контроль. В период экзаменационной сессии проект защищается в форме презентации. В защите принимают участие все члены подгруппы.

Положительные стороны данной формы: реализация работы носит проектный характер, требующий знания и обобщения нескольких специальных дисциплин; исполнители приобретают опыт самостоятельной работы со специальной литературой; работа и защита являются репетицией выполнения и защиты выпускной работы.

Отрицательные стороны: при отсутствии непрерывного контроля основную проектную часть работы выполняет лидер подгруппы, остальные члены выполняют второстепенную часть проекта или подключаются только на завершающей фазе. Для исключения такой ситуации со стороны руководителя на установочной фазе требуется четкое распределение задач между исполнителями и регулярный контроль хода реализации этих задач, что снижает эффективность самостоятельных решений.

В заключение отметим, что применение методов коллективной работы студентов способно существенно компенсировать негативные последствия, обусловленные сокращением количества аудиторных занятий. При выборе конкретного варианта такой работы целесообразно учитывать не только характер изучаемого материала, но и возможности, предоставляемые электронными средствами обучения. Справедливость последнего замечания вытекает из положительных результатов, достигнутых в рамках изучения ранее упомянутых дисциплин, при реализации методов организации коллективной работы студентов с использованием активно функционирующей в Институте транспорта и связи системы электронного обучения Moodle.

Литература

1. Прокопьев, И. И. *Педагогика. Избранные лекции:* Учеб. пособие в 3-х частях. Часть 3 – Дидактика. Гродно: ГрГУ, 2000. 138 с.
2. Сластенин, В. А. и др. *Педагогика:* Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. Под ред. В. А. Сластенина. Москва: Издательский центр «Академия», 2002. 576 с.
3. Вендровская, Р. Б. *Очерки истории советской дидактики*. Москва: Педагогика, 1982. 127 с.

Ciļkers B., Pjatkovs, V. STUDENTU KOPĪGĀ DARBA ORGANIZĀCIJAS DAŽI ASPEKTI

Auditorijas nodarbību stundu apjoma saīsinājuma dēļ ir jāmeklē jaunas formas un metodes, kas nodrošinātu studentiem mācību vielas efektīvāku apguvi. Viena no tādām formām ir studentu kopīgs darbs.

Tiek piedāvāti trīs šādi darba organizācijas veidi:

- laboratorijas darbu izpilde un aizsardzība pa komandām;
- problēmuzdevumu grupveida risināšana, veicot dažas praktiskās nodarbības;
- projektu grupveida izstrādāšana, kas ir izpildāmi studentu patstāvīga darba laikā.

Tiek analizēti konkrētii aspekti šādu nodarbību veikšanai, rezultātā tiek dotas dažas rekomendācijas par to organizāciju.

Atslēgvārdi: apmācības formas un metodes, kopīgs darbs, apmācības efektivitāte

Tsilker¸ B., Pyatkov, V. SOME ASPECTS OF STUDENTS' TEAM WORK ORGANIZATION

Under conditions of the audience-hour volume decline it is necessary to find new forms and methods, providing more effective mastering of educational material by students. One of such forms is collective work of students.

Three types of such work organization are considered:

- laboratory works implementation and defend by students' teams;
- group solution of problem tasks at carrying out of some practical trainings;
- group development of projects, performed during students' self-instruction.

Particular aspects of carrying out of these types are analysed; some recommendations on their organization are resulted.

Keywords: training forms and methods, team work, learning efficiency