

ПЕДАГОГИКА*(шифр научной специальности: 13.00.08)*

УДК 37

Д.Н. Иванова*Южный федеральный университет****Л.Е. Яровая****Донской государственной технической университет**г. Ростов-на-Дону, Россия**redaction-el@mail.ru***СИСТЕМА УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ
В РОССИЙСКОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ*****[Dinara N. Ivanova, Larisa E. Yarovaya******Quality management system of education in Russian high school]***

It is revealed various aspects of improving education quality in Russian higher school, with the focus on the formation of a new open type of educational environment from the perspective of social interaction and system approach. The article also attempts to make a strong example for application of competence approach to evaluation of quality of educational services nowadays. The article describes the cases of Southern Federal University and Don State Technical University. In addition, it offers the statistical information based on the findings of the survey conducted in the universities mentioned above.

Key words: quality of education, quality management, social interaction, socio-cultural patterns, system approach, open type of educational environment, acme.

В современной России, как и в любом цивилизованном обществе, образование всегда считалось одним из наиболее приоритетных направлений деятельности. При этом в ситуации, когда быстро растет предложение образовательных услуг, возникают вопросы относительно эффективности процессов управления качеством в вузах. Под базовым понятием «управление качеством» мы понимаем «систему стратегических и оперативных действий, направленных на обеспечение, улучшение, контроль и оценку качества образования» [4, с. 471-474]. Возрастающее беспокойство о качестве высшего образования сопряжено с тем, что многие страны сегодня реформируют свои национальные системы высшего образования в ответ на гло-

бальную конкуренцию. Никто сегодня не станет оспаривать тот факт, что глобальные процессы, которые сопровождают человечество последние десятилетия, по-новому поставили вопрос о качестве высшего образования в России, актуализируя принятие таких критериев и методологических подходов, которые обеспечили бы нашим выпускникам равные условия для реализации своего потенциала на мировом рынке. Мы попытаемся в этой статье акцентировать внимание на различные аспекты повышения качества, в том числе на проблемы, сопряженные с моделированием новой образовательной среды открытого типа, рассмотренные через призму социального интеракционизма и структурно-системного подхода.

Дискуссии, которые ведутся вокруг вопросов, связанных с развитием национальной системы оценки качества вузовского образования, свидетельствует об актуальности и неоднозначности этой темы. Причем это касается не только российского образовательного пространства, но и европейского вузовского образования, которое сегодня во многом опирается на основные положения оценки качества, выработанные в основных документах Болонского процесса. Таковыми являются Великая хартия университетов (Болонья, 1988), Лиссабонская конвенция (1997), Сорбонская декларация (Париж, 1998) и Болонская декларация (1999). Мониторинг положений Болонской декларации осуществляется на регулярной основе во время конференции министров посредством коммюнике. Изучение основополагающих документов по Болонскому процессу позволяет понять смысл образовательной реформы, которую пытаются внедрить российские чиновники.

В условиях интеграции нашей страны в единое европейское и мировое научно-образовательное пространство российские университеты столкнулись с необходимостью обеспечить большую гибкость своим образовательным программам в соответствии требованиями рыночной экономики, позиционированием на международном рынке образовательных услуг, необходимости реализации индивидуальных образовательных траекторий и поддержки академической мобильности студентов.

Приоритетными задачами концепции модернизации образования в России на период до 2030 г. являются повышение его качества и эффективности, повышение его доступности [6].

Однако, работая над статьей, мы столкнулись с самыми различными пониманиями «качества образования». Поэтому прежде чем начать рассуждать о менеджменте качества как о системе, стоит обратить особое внимание на определение понятия «качество образования», понимание которого сопряжено с базовыми категориями в педагогике «образование» и «качество». В соответствии с законом РФ «Об образовании» качество образования определяется как комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам, образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и (или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы [5]. Изучением данных базовых концептов занимались многие специалисты. Так, Н.А. Селезнева и А.И. Субетто под качеством образования понимают «степень удовлетворения ожиданий различных участников образовательного процесса от предоставляемых образовательным учреждением образовательных услуг» или «степень достижения поставленных в образовании целей и задач» [10, с. 18]. Е.Ф. Чапаева рассматривает понятие «качество» по нескольким основным признакам: предметная область, вид подготовки, отношение к циклу дисциплин, соответствие требованиям работодателей [11, с. 45]. Е.В. Брызгалина отмечает, что при существующем различии подходов к трактовке термина «качество образования» чаще всего данный концепт предполагает как результативность процесса образования, так и текущее состояние. Применительно к конкретным учебным учреждениям качество образования понимается в качестве индикаторов, характеризующих содержательную сторону образования, формы и методы обучения, материально-техническую базу, кадровый потенциал. Относительно результатов, достигнутым в образовательном процессе выпускником конкретного уровня образования, качество связывают с набором свойств, признаков, компетенций, которые сформировались у индивида в соответствии с запланированными целями обучения и воспитания [3, с. 41].

Рассуждая о направлениях модернизации современной высшей школы, А.А. Шехонин говорит о приоритетной ориентации образовательных про-

грамм сегодня на результаты, соответствующие требованиям профессиональных стандартов, актуальным и перспективным потребностям развития отраслевых рынков труда и предприятий работодателей [12, с. 6].

Мы разделяем точку зрения тех ученых, которые считают, что оценка качества образования должна основываться не на длительности процесса обучения и его содержательной стороне, а на тех знаниях, умениях и навыках, которые приобрели выпускники и которые делают их конкурентноспособными. Именно о таком качестве образовательного продукта говорил В.В. Путин на VII съезде Российского Союза ректоров:

«... российские граждане должны получать такие знания, которые нужны не только сегодня, но и в будущей жизни» [8].

За последнее десятилетие в дидактике профессионального образования прижилась идея рассмотрения результатов образовательной деятельности через призму формируемых у обучаемых набора компетенций. Сегодня совершенно очевидно, что знания не передаются, а получаются в процессе личностно-значимой деятельности. Классификации профессиональных компетенций на сегодняшний день достаточно вариативны, но при этом они не противоречат друг другу, являются взаимодополняемыми, позволяя детализировать учебные задачи. Однако остается еще одна концептуально-методологическая дилемма. Это разведение понятий «результаты обучения» и «компетенции». «Связь между результатами обучения и компетенциями – сложная сфера и предмет споров и немалой путаницы, – считает Стивен Адам из Вестминстерского университета».

Ориентация на результаты обучения затрагивает интеграцию академического и профессионального образования и подготовку, оценку и применение квалификаций, приобретенных в процессе неформального и информального образования, применение системы накопления и переноса кредитов, развитие образования в течение всей жизни и соответствующей структуры квалификаций. Результаты обучения позволили сделать системы высшего образования прозрачными, сравнимыми и сопоставимыми. Однако мы не нашли однозначной трактовки термина «результаты обучения». Проанализировав многочисленные дефиниции этого термина мы выделили несколько ключевых слов: «компетенции», «измеряемые достижения». «демонстрация», «делать». При этом, как отмечает тот же Стивен Адам, «нет абсолютно корректного способа описания ре-

зультатов обучения». Мы позволили себе предположить, что наиболее правильным будет фраза «описание результатов обучения на языке компетенций» [2, с. 16]. Следует отметить, что в рамках Болонского процесса университеты Европы и в нашей стране с различной степенью энтузиазма и, пожалуй, в разной степени приняли компетентностный подход, который понимают как своеобразный инструмент усиления социального диалога высшей школы с миром труда, средством углубления их сотрудничества и восстановления в новых условиях взаимного доверия [10]. Компетенции интерпретируются большинством специалистов, которые занимаются данной проблемой обстоятельно, как единый и согласованный язык для описания академических и профессиональных профилей и уровней высшего образования. Именно язык компетенций считается наиболее адекватным для описания результатов обучения. Сегодняшняя ориентация образовательных стандартов, учебных планов и образовательных программ на результаты обучения делают квалификации прозрачными и сравнимыми, чего нельзя сказать о содержательной стороне обучения. Образовательный контент отличается не только между различными странами, но и между вузами, даже при схожем направлении подготовки. Это представляется нам вполне естественным, так как каждый конкретный вуз, безусловно, обладает широкой палитрой содержательных характеристик. Поэтому национальные стандарты преломляются через призму собственных вузовских традиций и специфических особенностей образовательного процесса.

Чтобы определить инновационный характер образовательного контента в общем, без описания специфических особенностей каждого вуза и направления подготовки, рассмотрим ключевые социо-культурные паттерны в качестве основы для моделирования образовательных структур, а далее остановимся на описании конкретных механизмов их внедрения в образовательную среду. Если рассматривать проблемы высшего образования с точки зрения социального интеракционизма и структурно-сетевого системного подхода, то люди прежде всего являются участниками ритуализированных событий. Смысл же событий предопределен в большой мере сетевым устройством среды, содержание которого обеспечивается воспроизводством данной системы. Интерактивное взаимодействие людей осуществляется на бессознательном и сознательном уровнях осмысливается и реализуется в соответствующих институтах, которые в процессе воспроизводства выступают гарантом существования всей сети.

Если выразить содержание сети категориально, но можно воспользоваться триадой «паттерн, структура, процесс», предложенной И. Пригожиным [9]. Паттерн направлен на символическое выражение смысла системы, который в идеале воспроизводится во всех ее структурных элементах и в ее целостности. Бытие паттерна в свою очередь реализуется посредством структуры, которая воспроизводит его как через отдельные элементы и их связь, так и через их целостность. И, наконец, процесс есть бесконечная трансформация паттерна в структуру. Сущность сетевого подхода заключается в выявлении паттерновой определенности и проведение ее через все формы структуры и процессуальности.

Для нас имеет значение характер возникновения и функционирования образовательной системы. Для того чтобы российское реформирование было успешным необходимо изменение всей системной организации, влекущее за собой принципиальную модификацию паттерна, структуры и процессуальности сети в ее целостности. При достаточном упрощении, паттерн нового формата предполагает следующие элементы системообразования:

- участник образовательного процесса должен обладать реальной возможностью оказывать влияние на систему, выступать субъектом соответствующей культурной структуры и носителем организационных технологий, достаточных для сетевой коррекции;
- когнитивные ресурсы всех вовлеченных в систему должны распространяться на все макропространство;
- паттерн реализуется через стремление к индивидуальному соревнованию, способствуя персонифицированной ориентации обучаемых, развитию активистских стереотипов с выраженной ценностной и целевой ориентацией;
- преобразование ресурсов предполагает определенную технологическую подготовку обучаемых. Ингредиенты технологической направленности должны находиться в соответствии с утилитарной направленностью подготовки и должны быть строго дозированы с точки зрения практического использования в достаточно индивидуализированном пространстве участника образовательного процесса;
- лица, вовлеченные в образовательный процесс, должны быть готовы к конкурентно-комфортному воспроизводству участника процесса в гра-

ницах сети. К этой форме обучения можно условно отнести культурную, ментальную, физическую и ценностную подготовку, которую также следует дозировать в отношении параметров сети.

Формирующиеся новые образовательные паттерны описанные выше могут быть условно обозначены как паттерны открытого типа. Их внедрение должно затрагивать не только отдельные элементы системы, например, в нашем случае способ составления образовательных программ, учебных планов, рабочих программ дисциплин, формы и методы контроля, институциональная открытость и так далее, но и все сетевую процессуальность. Системная организация открытого типа является чрезвычайно сложным феноменом, формирование которой требует длительного времени и огромных усилий как руководителей образовательных учреждений, так и всего коллектива. В создании системного мышления и разделяемых ментальных моделей сотрудников образовательного учреждения основная роль принадлежит главным менеджерам. Именно они призваны помочь преподавателям увидеть новые для себя и перспективные возможности, возникающие в результате внедрения новых паттернов, преобразованных в инновационную структуру.

Компетентностный подход отлично вписывается в символическое выражение смысла образовательной системы, так как на формирование компетенций неизменно оказывают влияние сегмент внесодержательных элементов (образовательная среда вуза, организация образовательного процесса, образовательные технологии и т. д.). Освоение компетенций имеет место как при изучении конкретных учебных дисциплин, циклов, модулей, так и тех дидактических единиц, которые интегрированы в общепрофессиональные и специальные дисциплины. Так образом налицо системный характер этого понятия по отношению к «знаниям», «умениям» и «навыкам».

Рассмотрим опыт Южного федерального университета и Донского государственного технического университета, где работают авторы данной статьи уже не одно десятилетие, формирования образовательной среды открытого типа. Под *образовательной средой* понимается совокупность условий и ресурсов, обеспечивающих определенный эффект качества образования. Образовательная среда как объект качества показывает, как образовательное учреждение добивается образовательных результатов, что для этого делается, с помощью каких механизмов и средств. Иными словами, образовательная среда от-

ражает уровень возможностей образовательного учреждения, потенциально обеспечивающих достижение образовательного результата. Наши университеты всегда работали по стратегическому плану обеспечения лучшего качества подготовки специалистов. Планируя содержательный компонент и методологические принципы, преподаватели сегодня должны чутко реагировать на изменения во внешней среде, предвидя многие факторы, такие как доступность образовательных ресурсов, ожидания студентов, появление новых сегментов студенческой аудитории, особенно в магистерских программах. Такая расстановка приоритетов предполагает все более широкое использование в Южном федеральном университете и Донском государственном техническом университете на всех уровнях подготовки активных методов обучения. Мы говорим об активном обучении как о ситуации, когда студенты вовлечены в учебный процесс и берут на себя часть ответственности за обучение.

Мы не отказываемся и от традиционной модели, когда преподаватель воспринимается студенческой аудиторией как главный источник знаний, оценки достижений и вдохновения. Но в этом случае оценка качества не должна сводиться к узкому пониманию роли преподавателя, когда приоритетом для тех, кто работает в университете, служит трансляция заранее переработанных ими знаний. В наше время преподавательские функции должны быть гораздо шире, чем «принцип трех *В*»: *войди, выдай и выйди*. В противоположность данному узкому подходу мы предлагаем более широкий принцип, который в большей степени соответствует современному пониманию качества обучения. Этот широкий подход подразумевает способность образовательных программ и читаемых курсов гибко реагировать на широкий диапазон потребностей студентов с разным уровнем и характером подготовки и готовность варьировать методические принципы, которые лежат в основе преподавания дисциплин, используя наиболее адекватные методы оценки.

Одним из условий, обеспечивающих эффективное использование вышеизложенных принципов, является индивидуализация образовательной траектории студентов на всех уровнях обучения. В этом случае в функции преподавателя входит обязательное определение степени обученности студента, сформированности компетенций. Механизм реализации принципа индивидуализации имеет свою технологию реализации на практике. От преподавателя требуется методически разработать и применять систему постоянно усложняющих-

ся индивидуально-дифференцированных заданий. Эта система должна взаимодействовать с реальными учебными возможностями таким образом, чтобы они были одновременно посильными и находились в зоне «ближайшего развития».

Наличие диспропорций между возможностями студентов и объемом материала, который им необходимо освоить; формой и содержанием учебного процесса, образовательными стандартами и реальностью фальсифицирует всю систему образовательных отношений.

Наделение студентов статусом субъектности позволяет выстроить открытую образовательную среду новой формации, позволяя вывести всю образовательную систему из тупика.

Исходя из того, что обучаемые отличаются не только уровнем образовательной подготовки, но и личными качествами, необходимо учитывать наличие в группе студентов-лидеров, которые могут оказать помощь преподавателям в оценке качества знаний других студентов. Так в Южном федеральном университете в рамках недели академической мобильности на ряде факультетов был проведен массовый эксперимент по наделению студентов-лидеров с более высоким уровнем подготовки полномочиями ассессоров. Им предлагали оценить знания своих однокурсников по специально разработанным преподавателями критериям. На роль ассессоров претендовали студенты бакалавриата с лидерским набором личных качеств после прохождения ими испытаний, связанных с проверкой качества знаний. Четко обозначенные преподавателями критерии оценки позволили превентивно вносить в выставляемые ассессорами оценки поправки, устраняющие субъективные моменты. Такой студенческий ассесмент стал новым и чрезвычайно, на наш взгляд, эффективным инструментом оценки знаний студентов, а также условием создания новой «коллегиальной учебной среды» [7]. Преподавателей, в свою очередь, интересовала валидность студенческих оценок. В связи с этим они выступали в качестве модераторов, стараясь оставаться незаметными в ходе эксперимента. Вмешательство было допустимо только в случае явных нарушений. Основная часть времени была посвящена речевому общению студентов, также велась аудиозапись, материалы этой записи были впоследствии доступны для анализа и изучения.

Также на сегодняшний день функционирует еще один дополнительный механизм контроля качества образовательной деятельности, когда студенты проводят мониторинг читаемых преподавателями курсов, внося предложения

по модификации его содержания. После прохождения курса студентов просят оценить опыт изучения данной учебной дисциплины. Такой подход имеет под собой двойную цель: настроить преподавателей университета на то, что надо серьезно и глубоко подходить к построению своего курса и его содержанию и обеспечить обратную связь для преподавателей, которая поможет скорректировать данную дисциплину для будущих поколений студентов, которые придут в этот вуз. Последовательная оценка получаемых студентами знаний, умений и навыков в ходе прохождения курса позволяет им согласовывать с преподавателями также и методы и техники оценки знаний.

Учитывая характер современной образовательной ситуации, мы также хотим кратко остановиться на описании акмеологической направленности учебного процесса в вузе. Ее сущность проявляется в устойчивых диверсификационных процессах, внедрении новых образовательных стандартов в практику обучения. В нашем понимании акмеограмма представляет собой систему требований, условий и факторов, способствующих прогрессивному развитию и прежде всего профессиональному развитию личности.

Для практической реализации принципа акмеологической направленности обучения преподавателями разработан и регулярно обновляется блок дифференцированных индивидуальных заданий, каждое из которых имеет свою условную "цену". Создана информационная база в помощь обучаемым, внедряются в учебный процесс автоматизированные обучающие и контролируемые системы, разработан банк заданий для самоконтроля. Также необходимо отметить, что создаваемая преподавателями информационная база используется в учебном процессе как средство организации образовательной деятельности студентов, а не как цель обучения.

Результативность работы определяется наличием активных методов ее контроля. В Южном федеральном университете и Донском государственном техническом университете созданы и применяются на практике следующие виды контроля:

1. входной контроль знаний и умений студентов;
2. текущий контроль, то есть регулярное отслеживание знаний материала;
3. промежуточный контроль, осуществляемый преподавателем после прохождения студентами конкретного отрезка учебного процесса (например, модуля);

4. самоконтроль;
5. итоговый контроль в виде зачета или экзамена.

В процессе создания образовательной среды открытого типа необходимо уделять внимание связям образования с внешними элементами единой системы, а именно связям с работодателями и формированию эффективной системы трудоустройства выпускников образовательных учреждений. Как показывает многолетний опыт работы в вузах авторов статьи, студенты имеют обычно весьма отдаленное представление о связи образования и будущих профессиональных задач, содержании и формах самоподготовки и самоконтроля, системе и критериях внешней оценки знаний, умений и навыков, с которыми ему предстоит столкнуться при приеме на работу. При этом определяющим моментом при оценке качества подготовки специалистов всегда считалось наличие или отсутствие рекламаций на качество подготовки со стороны работодателей.

В последнее время наблюдается еще одна позитивная тенденция, проявляющаяся в том, что и сами студенты стали проявлять повышенный интерес к получению качественного образования. Авторы статьи провели опрос студентов старших курсов на ряде факультетов в Южном федеральном университете и Донском государственном техническом университете (всего было опрошено 357 студентов). На вопрос: «Насколько они уверены, что их будущая работа будет связана с получаемой специальностью?» 63,2 % респондентов ответили, что скорее уверены в этом, 19,1 % ответили «да, бесспорно 11,5 % ответили, что скорее не уверены в этом и, наконец, 6,2 % – совершенно не уверены в этом».

В заключение мы хотели бы отметить, что открытое образование является основой сознательного превращения человека в субъекта с достаточно развитыми способностями по нейтрализации познавательного дефицита. Оно призвано формировать личность, способную отвечать за результаты своей деятельности. В данной статье мы описали конкретные приемы, реализующие это направление деятельности высшего профессионального образования на нынешнем этапе его развития. Мы также утверждаем, что современный образовательный процесс должен быть обеспечен пониманием отношений между его участниками, осмыслением того, что они должны быть подлинно человеческими, учитывать интересы и потребности обучаемых.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. *Байденко В.И.* Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы): Методическое пособие. М, 2005.
2. Болонский процесс: середина пути / Под науч. ред. В.И. Байденко. М., 2005.
3. *Брызгалова Е.В.* Качество высшего профессионального образования: роль и ограничения «внешнего» контроля // Ректор вуза. 2007. № 4.
4. *Варченко Е.И.* Управление качеством образования в образовательном учреждении // Молодой ученый. 2013. № 3/50 [Электронный ресурс] <https://moluch.ru/archive/50/6384/> (дата обращения: 04.10.2018).
5. Закон РФ «Об образовании» № 27, № ФЗ 21.12.2012. Статья 2. Подробнее: <http://ipipip.ru/zakon-ob-obrazovanii-2/2/> (дата обращения: 02.10.2018).
6. Материалы VI Международной конференции Рособнадзора Образование в современном мире. М., 2018.
7. *Карпенко М.П.* Коллегиальная среда в высшем образовании // Инновации в образовании . 2013. № 11.
8. *Путин В.В.* Из выступления президента В.В. Путина на VII съезде Российского Союза ректоров // Газета Советский физик. [Электронный ресурс] [https://phys.msu.ru/rus/about/sovphys/ISSUES-2003/1\(31\)-2003/putin/](https://phys.msu.ru/rus/about/sovphys/ISSUES-2003/1(31)-2003/putin/) (дата обращения: 03.10.2018).
9. *Пригожин И., Стенгерс И.* Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой. М., 1986.
10. *Субетто А.И., Селезнева Н.А.* Комплексный мониторинг «Российское гражданское общество и образование» // Проблемы создания комплексного мониторинга качества образования России. М., 1997.
11. *Чапаева Е.Ф.* Качество образования и основные направления его обеспечения // Высшее образование сегодня. 2006. № 7.
12. *Шехонин А.А.* Гармонизация квалификаций в системе высшего образования и сфере труда // Высшее образование сегодня. 2017. № 11.

R E F E R E N C E S

1. *Baidenko V.I.* Competence-based approach to the design of state educational standards of higher professional education (methodological and methodological issues): Methodological guide. M., 2005.
2. The Bologna process: the middle of the path / Under scientific. ed. V.I. Baidenko. M., 2005.
3. *Bryzgalina E.V.* The quality of higher professional education: the role and limitations of “external” control // Rector of the university. 2007. No 4.
4. *Varchenko E.I.* Quality management of education in an educational institution // Young Scientist. 2013. No. 3/50 [Electronic resource] <https://moluch.ru/archive/50/6384/> (access date: 04.10.2018).
5. RF Law “On Education” No. 27, No. FZ 21.12.2012. Article 2. For more information: <http://ipipip.ru/zakon-ob-obrazovanii-2/2/> (reference date: 10/02/2018).
6. Materials of the VI International Conference of Rosobnadzor Education in the modern world. M., 2018.
7. *Karpenko M.P.* Collegial environment in higher education // Innovations in education. 2013. No 11.
8. *Putin V.V.* From the speech of President V.V. Putin at the VII Congress of the Russian Union of Rectors // Newspaper Soviet physicist. [Electronic resource] [https://phys.msu.ru/rus/about/sovphys/ISSUES-2003/1\(31\)-2003/putin/](https://phys.msu.ru/rus/about/sovphys/ISSUES-2003/1(31)-2003/putin/) (reference date: 03.10.2018).
9. *Prigogine I., Stengers I.* Order from Chaos: A New Dialogue between Man and Nature. M., 1986.
10. *Subetto A.I., Selezneva N.A.* Integrated monitoring “Russian civil society and education” // Problems of creating integrated monitoring of the quality of education in Russia. M., 1997.
11. *Chapaeva E.F.* The quality of education and the main directions of its support // Higher education today. 2006. No 7.
12. *Shekhonin A.A.* Harmonization of qualifications in the system of higher education and the sphere of labor // Higher education today. 2017. No 11.

25 сентября 2018 г.