



Человек и образование 2013-2024

ISSN 2079-8784

URL - <http://ras.jes.su>

Все права защищены

Выпуск 4 (65) Том . 2020

Психолого-педагогический потенциал совершенствования системы управления качеством высшего образования

Булат Роман Евгеньевич

заведующий кафедрой педагогики и психологии экстремальных ситуаций, доцент, Санкт-Петербургский университет государственной противопожарной службы МЧС России

Российская Федерация, Санкт-Петербург

Байчорова Хафиза Срафильевна

старший преподаватель, Военная академия материально-технического обеспечения

Российская Федерация, Санкт-Петербург

Аннотация

В статье доказывается необходимость переориентации целей существующих подструктур образовательной организации высшего образования на цель системы управления качеством профессиональной подготовки – формирование готовности выпускника к дальнейшей профессиональной деятельности. Авторами предлагается разрешение противоречия между технологическим уклоном в управлении качеством профессиональной подготовки и реализацией личностного подхода в образовании.

Ключевые слова: качество образования, управление качеством, управление профессиональной подготовкой, профессиональная деятельность

Дата публикации: 07.06.2022

Ссылка для цитирования:

Булат Р. Е. , Байчорова Х. С. Психолого-педагогический потенциал совершенствования системы управления качеством высшего образования // Человек и образование – 2020. – Выпуск 4 (65) С. 127-133 [Электронный ресурс]. URL: <https://человекиобразование.рф/S181570410020505-0-1> (дата обращения: 19.05.2024). DOI: 10.54884/S181570410020505-0

¹ В современных социально-экономических условиях образование становится одним из определяющих факторов личностно-профессиональных перспектив молодёжи. Поэтому качество профессиональной подготовки специалиста в образовательной организации высшего образования рассматривается во взаимосвязи с его дальнейшим профессиональным и личностным развитием [1, 2]. Вместе с тем у применяемых в настоящее время подходов к разработке систем управления качеством образования и его оценки проявляется значимый недостаток в явном преобладании технологического компонента над психолого-педагогическим. В научных публикациях по вопросам качества высшего образования [3, 4, 5] отмечается наличие тенденции, поддерживаемой профильными специалистами экономических и технических образовательных организаций высшего образования. Она заключается во внедрении в сферу высшего образования систем менеджмента качества, применяемых в промышленности [1, 6].

² Влияние этой тенденции проявляется в технологическом уклоне внедряемых в настоящее время инноваций в модели управления качеством профессиональной подготовки [7, 8, 9, 10]. Такие инновации ведут к большей бюрократизации деятельности педагога, дублированию электронных и «бумажных» форм отчётности, тотальному контролю по количественным показателям. Объём методической работы педагога растёт, а её содержание всё более наполняется формализованно-административной составляющей. Реальное психолого-педагогическое обеспечение профессиональной подготовки подменяется статистической отчётностью в различные подразделения психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса. При этом практическое применение бесспорных для совершенствования системы высшего образования как индивидуального, так и личностного подходов остаётся затушёванным [1].

³ Поэтому многие отечественные учёные подчёркивают, что управление образовательными организациями высшего образования сохранило прежние свойства «многоуровневой, централизованной, бюрократической организации» [11, 12, 13, 14]. На наш взгляд, внедрение в сферу образования систем менеджмента качества, положительно зарекомендовавших себя на производстве, ведёт к «технологизации производства специалистов». Понятия «образовательная услуга», «удовлетворение потребностей заказчика», «качество предоставляемых услуг» подчёркивают в результатах образования качество профессиональной подготовки, оторванное от личности выпускника [1, 15].

⁴ Кроме того, аккредитационные процедуры, нацеленные на оценку качества реализации образовательных программ, которые в конечном счёте должны способствовать его росту, превратились в оценку способности организации чётко отражать в своих локальных актах и методических документах требования ФГОС

ВО. В результате, несмотря на повышенный интерес работодателей к выпускникам той или иной специальности той или иной образовательной организации, выпускники могут остаться без диплома государственного образца на основании того, что в рабочей программе дисциплины, например, не указан или указан с ошибками «состав комплекта лицензионного программного обеспечения».

5 В то же время результатом такого технологического уклона может стать ситуация, при которой высокое качество профессиональной подготовки будет подтверждено процедурой аккредитации образовательных программ, а фактическая готовность выпускника к дальнейшей профессиональной деятельности так и останется не сформированной в период образования [6, 9]. Такая ситуация коррелирует с позицией многих представителей образовательных организаций высшего образования по отношению к ЕГЭ, ставящих под сомнение его объективность в оценке готовности абитуриента к высшему образованию.

6 Подобным образом в будущем может завершиться реализация основных профессиональных образовательных программ по актуализированным на основе профессиональных стандартов федеральным государственным образовательным стандартам. Разница будет состоять лишь в том, что критикуемыми станут образовательные организации высшего образования, а в роли критиков выступят работодатели, недовольные итогами реализации аккредитованных и лицензированных методов оценки результатов профессиональной подготовки, а также сами выпускники, столкнувшиеся с проблемами трудоустройства.

7 Парадокс заключается в том, что работодатели заинтересованы в творчески активных выпускниках, готовых к решению производственных задач в быстро изменяющейся обстановке. Система же управления образованием стремится к этому за счёт формализации критериев оценки качества результатов профессиональной подготовки и «технологизации» её процесса, а не достижения цели – удовлетворения потребностей «заказчиков» [8, 9].

8 Вместе с этим реализация достижений психолого-педагогической науки в области личностно ориентированного образования в современных системах управления качеством образования затруднена тем, что его результаты нельзя выразить в традиционном измерении [16]. При этом мы считаем, что личностно ориентированное образование нельзя «встраивать» в современные системы управления качеством профессиональной подготовки. Личностно ориентированное образование будет эффективно, если не будет подстраиваться к административному характеру существующих систем управления образованием, а станет элементом новой системы [7, 11, 15].

9 Поэтому считаем, что задача современных исследований должна определяться разрешением противоречия между развитием личностно ориентированного образования и технологизацией системы управления его качеством. При этом разрешение этого противоречия невозможно только за счёт обновления содержания образования – без изменения во всех подсистемах это не даст результата [9, 11, 13].

10 Вместе с этим современные модели управления качеством профессиональной подготовки не решили проблему функциональной

разобъединенности различных структурных подразделений, имеющих схожие, а иногда дублирующие и противоречивые задачи в области качества: подразделения воспитательной работы, учебный, методический отделы, отделы качества образования, профессионально-психологического отбора, психологического сопровождения образовательного процесса и другие [6, 8].

¹¹ Ситуация осложняется ещё и развитием в некоторых образовательных организациях высшего образования тенденции, состоящей в создании в дополнение к системе управления профессиональной подготовкой «параллельной» структуры управления её качеством [6, 9]. Расчленение процесса управления на управление профессиональной подготовкой и управление качеством так же нецелесообразно, как и создание на производстве продукции отдельно от её качества [1, 6].

¹² Наша позиция состоит в том, что используемые модели управления качеством профессиональной подготовки, хотя и носят название системы, зачастую не выполняют сам принцип системности (по сути, управление качеством, образовательный процесс, педагогические работники и личность обучающегося остаются недостаточно взаимосвязанными). В настоящее время необходимы мероприятия, способствующие переориентации целей существующих подструктур образовательной организации высшего образования на цель системы управления качеством профессиональной подготовки – формирование готовности выпускника к дальнейшей профессиональной деятельности [1, 3, 6].

¹³ При этом теоретическую основу исследования составляет системный подход, а основной метод – системный анализ. Под подструктурами образовательной организации (органической совокупности, т.е. системы) мы понимаем, в том числе, и коллективы кафедр. Вместе с тем применение системного подхода универсально тем, что личность каждого педагога может исследоваться как отдельная система [5, 6].

¹⁴ В рамках констатирующего эксперимента в начальной стадии исследования выявлено, что педагогические работники различных кафедр университета признают неполную реализацию своих фактических возможностей и отсутствие условий для раскрытия собственного потенциала саморазвития в существующих условиях управления качеством образования (табл. 1). Так, потенциал саморазвития педагоги университета оценили: 1 – как 20 %, 2 – как 40 %, 5 – как 50 %, 7 – как 60 %, 13 – как 70 %, 9 – как 80 %, 6 – как 90 % и ещё 6 – как 100 %.

¹⁵ Таблица 1

¹⁶ Анализ самооценки педагогических работников

№	Количество педагогов по списку	Количество измерений	Оценка, %									
			10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
общеуниверситетская кафедра прикладной математики и информационных технологий												
1*	16	13					1	2	5	3	1	1
2**						1	1	2	3	3	2	1
общеуниверситетская кафедра философии и социальных наук												
1*	17	15				1	1	3	2	4	2	2
2**							2	4	3	2	3	1
выпускающая кафедра по специальности												
1*	23	21		1		1	3	2	6	2	3	3
2**					1	3	2	2	2	5	2	4
всего по трём кафедрам												
1*	56	49		1		2	5	7	13	9	6	6
2**					1	4	5	8	8	10	7	6

* 1 – самооценка собственного потенциала саморазвития.

** 2 – самооценка полноты реализации своих возможностей.

18 Кроме того, мы отметили, что эти же педагоги потенциал собственного саморазвития оценили следующим образом: 1 – как 30 %, 4 – как 40 %, 5 – как 50 %, 8 – как 60 %, 8 – как 70 %, 10 – как 80 %, 7 – как 90 %, 6 – как 100 %.

19 В связи с этим мы сформулировали вывод о том, что педагогические работники оценивают потенциал собственного саморазвития в среднем на 60-70 %, но при этом считают, что на 30-40 % не реализуют свой фактический потенциал в существующих условиях управления качеством образования. Как главную причину неполной самореализации они отмечали отсутствие системности в управлении их профессиональной деятельностью [6, 13, 14].

20 Однако проведённое нами анкетирование показало, что в настоящее время ещё не все кафедры, особенно общеуниверситетские, при разработке рабочих программ дисциплин осознают цели основных профессиональных образовательных программ высшего образования (ОПОП ВО). В результате их содержание, напрямую влияющее на формирование требуемых компетенций выпускника, не учитывает особенности его дальнейшей профессиональной деятельности. Другими словами, соответствие показателей выпускника профессиональным стандартам достигается пока ещё лишь формально. А это дополнительно доказывает административно-бюрократический характер существующих моделей управления качеством профессиональной подготовки.

21 Так, анализ анкетирования педагогических работников показал (табл. 2), что отдельные педагоги сами имеют смутное представление о будущей профессии обучающихся, а поэтому не утруждают себя работой по наполнению содержания своих занятий спецификой реализуемой ОПОП ВО. Поэтому не удивительно, что некоторые из них до сих пор продолжают совершенствовать «высшее профессиональное образование», хотя уже с 2012 года повсеместно применяется термин «высшее образование» [17].

22 Таблица 2

23 Показатели осознанности педагогическими работниками целей ОПОП ВО

Всего		Колличество педагогических работников, принявших участие в опросе		При наполнении содержания преподаваемой Вами дисциплины основывается ли Вы на целях конкретной ОПОП ВО?		При разработке структуры преподаваемой Вами дисциплины ориентируетесь ли Вы на характеристику получаемой обучающимися специальности?		Согласны ли Вы с тем, что содержание Вашей дисциплины необходимо дополнять с учётом специфики специальности?		Согласны ли Вы с тем, что одна и та же дисциплина должна преподаваться обучающимся по разным специальностям с разными практическими задачами?		Учитываете ли Вы достаточность содержания программы преподаваемой Вами дисциплины при формировании средств диагностики результатов профессиональной подготовки обучающихся разных специальностей?	
51	51	да	нет	да	нет	да	нет	да	нет	да	нет		
		29	22	27	24	23	28	13	38	9	42		
		100 %	57 %	43 %	53 %	47 %	45 %	55 %	25 %	65 %	18 %	82 %	

25 В результате переосмысления полученных данных мы подтвердили вывод в том, что качество профессиональной подготовки должно рассматриваться как средство формирования наиболее полной готовности выпускника к дальнейшей профессиональной деятельности, которая и является целью и результатом систем управления качеством высшего образования [1, 6, 9]. Только такое целеопределение позволит систематизировать управленческие воздействия на все составляющие качества в образовательной организации высшего образования.

26 Осознания педагогами нацеленности всех дисциплин в каждой ОПОП ВО на формирование готовности выпускника к решению многоплановых задач в дальнейшей профессиональной деятельности по соответствующей специальности (т. е. по его непосредственному предназначению) нельзя достичь усилением технологичности и административным сбором данных о количестве осознавших, например, педагогов-философов цели профессиональной подготовки инженеров-энергетиков. Для этого необходима кропотливая методическая (не по названию, а по содержанию) работа внутри кафедральных коллективов.

27 Методическая работа нами была организована за счёт перестройки структуры управления качеством образования из линейно-функциональной в матричную (проектную). Опыт показал, что объединение команд единомышленников целесообразно осуществлять по каждой отдельной специальности (направлению подготовки), то есть для достижения конкретной цели – формирования наиболее полной готовности выпускника к дальнейшей профессиональной деятельности по этой специальности (направлению подготовки). Только так и может быть осуществлено реальное психолого-педагогическое обеспечение систем управления качеством профессиональной подготовки.

28 Наше исследование в данном направлении было организовано ещё в 2007 году в рамках деятельности Ассоциации инженерного образования России на опыте Томского политехнического университета, который состоял в разработке

учебных пособий на двух языках по дисциплинам специализаций. Эксперимент был направлен на повышение качества профессиональной подготовки иностранных обучающихся [8, 14].

²⁹ Однако он имел и «хоторнский эффект», открытый ещё Элтоном Мейо. Важным психолого-педагогическим результатом такого внедрения стало органичное включение специалистов кафедры иностранных языков в решение задач научно-методических секций по каждой специальности. Далее произошло изменение сознания специалистов кафедры иностранных языков при разработке своих собственных программ по иностранным языкам для каждой специальности. Полученный опыт далее с успехом использовался нами и на других общеуниверситетских кафедрах [8, 14].

³⁰ В результате формирующих экспериментов мы установили, что модернизация сложившихся подходов к психолого-педагогическому сопровождению образовательного процесса позволяет повысить осознанность личного потенциала саморазвития участников образовательного процесса, а также его реализацию в процессе профессиональной деятельности. Экспертный опрос показал, что важнейшей причиной достижения положительных результатов явилось осознание педагогическими работниками принципа системности и его реализация в процессе управления качеством профессиональной подготовки на основе модели готовности выпускников образовательной организации высшего образования к профессиональной деятельности [8, 9, 13, 14].

³¹ Результаты исследования позволили нам констатировать, что рост готовности выпускников к профессиональной деятельности может быть достигнут на основе:

³² преобразования административной системы управления качеством профессиональной подготовки в инновационную систему управления, ориентированную на личностное развитие обучающихся на основе модели готовности выпускников к профессиональной деятельности [9];

³³ осознания педагогическими работниками качества профессиональной подготовки как инновационной системы формирования готовности обучающихся к дальнейшей профессиональной деятельности [6, 9];

³⁴ ориентации оценки качества профессиональной подготовки на модель готовности выпускников к профессиональной деятельности [6].

³⁵ Таким образом, изучение психолого-педагогических особенностей совершенствования системы управления качеством высшего образования позволило сформулировать ряд выводов:

³⁶ факт признания готовности выпускников образовательных организаций высшего образования к профессиональной деятельности целью, системообразующим фактором и результатом системы качества высшего образования позволил заложить фундамент для преобразования системы управления образовательной организации высшего образования в систему более высокого порядка. Эта новая система управления обеспечивает взаимосвязанное воздействие на все полиструктурные компоненты образования за счёт адекватного

регулирования между ними многообразных неоднородных и неравноценных связей;

³⁷ модернизация психолого-педагогического обеспечения процесса формирования готовности выпускников к профессиональной деятельности позволяет унифицировать компоненты управления качеством образования в образовательной организации и разрешать противоречие между технологическим уклоном в управлении качеством профессиональной подготовки и реализацией личностного подхода в образовании;

³⁸ формирование профессионального самосознания обучающихся ещё на первом этапе образования в образовательной организации высшего образования может иметь синергетический эффект в обеспечении наиболее полной готовности выпускников к профессиональной деятельности;

³⁹ психолого-педагогическое обеспечение совершенствования системы управления качеством профессиональной подготовки позволит реализовать педагогические ресурсы образовательной организации высшего образования за счёт импульса для самоорганизации личностных структур сознания педагогов и обучающихся как источника и механизма самоорганизуемого творчества обучения и учения [9];

⁴⁰ в результате совершенствования системы управления качеством профессиональной подготовки образовательная организация высшего образования обеспечит личностное развитие педагогов и обучающихся, изменит их мышление, ориентации, ценности, мотивации и стремления.

Библиография:

1. Булат Р. Е. Унификация управления качеством высшего военно-технического образования // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Психология. Социология. Педагогика. – 2010. – № 2. – С. 286–291.
2. Уткина А. Н. О внешней оценке качества высшего образования в условиях массового спроса // Вестник Томского государственного университета. – 2009. – № 322. – С. 67–68.
3. Seymour D. On Q: causing quality in higher education. American Council on Education. Oryx series on higher education, 1993. – 196 p. ISBN-0-02-897375-5
4. Hofmann S. Für Prozessqualität in Lehre und Studium: die Prozessakkreditierung // I evaNetPosition. – 2006. – № 2. – P. 1–8.
5. Westerheijden D. F., Hulpliau V., Waeytens K. Lines of Change in the Discourse on Quality Assurance // 28th Annual EAIR forum. Rome, Italy, 30 Aug. 1 Sept. – 2006. – 19 p.
6. Булат Р. Е. Качество высшего образования в вузе как педагогическая система // Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного

политехнического университета. Гуманитарные и общественные науки. – 2015. – № 4 (232). – С. 137–143.

7. Srikanthan G., Dalrymple J. A synthesis of a quality management model for education in universities // International Journal of Educational Management. – 2004. – Vol. 18, – № 4. – P. 266–279. – URL: <https://doi.org/10.1108/09513540410538859> (дата обращения: 11.03.2020)

8. Чучалин А. И., Могильницкий С. Б., Боровиков Ю. С., Коровкин М. В. Апробация типовой модели системы качества образовательного учреждения в вузах сибирского региона // Инженерное образование. – 2007. – № 4. – С. 154-163.

9. Булат Р. Е. Унификация управления качеством профессиональной подготовки в военно-технических вузах: Научное издание / ВИТУ. – СПб., 2008. – 280 с. – ISBN 5-94287-075-6

10. OECD (2019), Education at a Glance 2019: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris. – URL: <https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en> (дата обращения: 20.02.2020)

11. Плигин А. А. Личностно ориентированное образование: история и практика: моногр.– М.: КСП+, 2003. – 432 с.

12. Жилина А. И. Теория и практика управления профессиональной подготовкой и карьерой руководителей системы образования. Книга 2: моногр.– СПб.: ИОВ РАО, 2001. – 360 с.

13. Похолков Ю. П., Чучалин А. И., Могильницкий С. Б., Боев О. В. Обеспечение и оценка качества в высшем образовании // Высшее образование в России. – 2004. – № 2. – С. 12–28.

14. Менеджмент качества в вузе /под ред. Ю. П. Похолкова и А. И. Чучалина. – Томск: ТПУ, 2004. – 252 с.

15. Булат Р. Е. Документационное обеспечение деятельности коллектива университета в системе управления качеством образования // Инженерное образование. – 2007. – № 4. – С. 136.

16. Звонников В. И., Челышкова М. Б. Контроль качества обучения при аттестации. Компетентностный подход: учебное пособие. – М.: Логос, 2009. – 272 с.

17. Кузнецова Н. В. Управление знаниями как один из подходов к повышению качества профессиональной подготовки управленческих кадров // Социосфера. – 2015. – № 1. – С. 86–89.

Psychological and Pedagogical Potential of Improving the Quality Management System of Higher Education

Roman Bulat

Head of the Department of Pedagogy and Psychology of Extreme Situations, Associate Professor, St. Petersburg University of the State Fire Service Emercom of Russia Russian Federation, St. Petersburg

Khafiza Baychorova

Senior Lecturer, Military Academy of Logistics Russian Federation, St. Petersburg

Abstract

The unification of the quality management components in the educational organization was implemented on the basis of the acceptance of graduates' readiness for professional activity as the goal and the system-forming factor of the vocational training quality management system. As a result of psychological and pedagogical support of the process of formation of graduates' readiness for further professional activity, the quality management system is able to provide an interrelated impact on all components of professional training by adequately regulating the diverse relationships between different substructures of the educational organization of higher education.

Keywords: quality of education; quality management; vocational training management; professional activities

Publication date: 07.06.2022

Citation link:

Bulat R., Baychorova K. Psychological and Pedagogical Potential of Improving the Quality Management System of Higher Education // Man and Education – 2020. – Issue 4 (65) С. 127-133 [Electronic resource]. URL: <https://человекиобразование.рф/S181570410020505-0-1> (circulation date: 19.05.2024). DOI: 10.54884/S181570410020505-0