

## **КРИТЕРИИ КАЧЕСТВА ПОСТДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ**

*В статье рассматриваются критерии качества постдипломного образования, теоретически обоснованные с применением социокультурного подхода. Обсуждаются возможности практического использования критериев на примере мониторинга качества постдипломного педагогического образования*

Проблема быстрой девальвации знаний, риски техногенных катастроф, демографические сдвиги в европейских странах и России – все это поставило на повестку дня необходимость практического воплощения идеи непрерывно обучающегося общества, а в теоретическом аспекте – потребность в разработке приоритетных критериев оценивания качества непрерывного и, в частности, постдипломного образования (ПО).

Нам во многом близок квалиметрический подход (В. И. Байденко, В. П. Панасюк, Н. А. Селезнева, А. И. Субетто, В. Ю. Татур и др.), с точки зрения которого оценка качества есть его мера, выражающая собой соотношенность измерений свойств с базой, которая фиксирует эталонный уровень, норму качества [8, с.12]. При этом под нормами качества понимаются выявленные, общепризнанные и зафиксированные документально системы требований к качеству образования, соответствующие меняющимся потребностям общества и личности в образовании.

Квалиметрический подход успешно применяется в среднем и высшем образовании, где достаточно определены и детализированы нормы качества в виде государственных стандартов. Если же говорить о системе дополнительного, например постдипломного образования, то здесь само проектирование таких «норм качества» составляет проблему.

Критерии качества постдипломного образования мы предлагаем выводить в два этапа: вначале обосновав общие критерии качества непрерывного образования, а затем уточнив их с учетом специфики постдипломного образования.

Для обоснованного выбора критериев качества непрерывного образования предлагается выйти за рамки педагогики в более широкое осмысление феномена образования на современном этапе развития общества. Поднимаемая на уровне государства проблема «социокультур-

ной модернизации» образования ставит вопрос об образовании как факторе социокультурной динамики, интеграции общества и гражданской самоидентификации и, следовательно, о необходимости «социокультурного целеполагания» в образовании [2].

Определяя образование как метатехнологию воспроизводства социокультурного опыта, рефлексии общества над ним и его преобразования, мы постулируем, что, безусловно, образование должно быть направлено на воспроизводство таких двух базовых ценностей, как ценность жизни отдельного человека и ценность существования человечества и всей его культуры, причем в единстве этих ценностей, а не иерархической подчиненности (в том или другом варианте).

Мы предлагаем теоретически обосновывать критерии качества современного непрерывного образования, двигаясь с «противоположных полюсов» – от актуальных проблем человечества и актуальных проблем отдельной личности. В результате логического анализа этих проблем мы получаем два набора критериев, которые затем объединяем и структурируем, выделяя критерии качества, относящиеся к результатам образования, и критерии, относящиеся к условиям, методам, формам образовательного процесса. Данный подход, обозначенный нами как «принцип проблемного социокультурного целеполагания», описан подробно в монографии [6].

В итоге применения данного принципа мы приходим к следующим приоритетным критериям качества современного непрерывного образования.

**На уровне содержания образования:** баланс точных, естественнонаучных и гуманитарных знаний в образовании любого человека, отход от европоцентризма при изучении мировой истории и культуры; баланс профессионально направленного и общекультурного образова-

ния, достаточно широкого для обеспечения осмысления связной картины мира, обеспечение возможности увеличения объема образовательного знания за счет развития мышления, увеличения когнитивной сложности, а также большей концептуализации содержания образования; включение в образовательные программы человековедческих знаний (философско-этических, социологических, психологических теорий, практикоориентированных знаний, связанных с сохранением здоровья человека), широкое обучение коммуникации, рефлексии и диалогу, пониманию, самопониманию и самоконтролю; способам преодоления психологических кризисов, депрессии, тревожности, управления своими эмоциями, волевой сферой; формирование и развитие функциональной грамотности и компетентности в информационно-технологической области (ИКТ, современные средства связи и пр.), а также умения самостоятельно учиться.

**На уровне общей организации образовательного процесса:** *неунифицированность образования, разнообразие образовательных практик, маршрутов, их доступность и возможность выбора; неавторитарность стилей педагогического общения и стилей управления образовательным процессом; личностно ориентированная направленность образования (учет особенностей и задатков личности, обеспечение помощи в развитии ее адаптивного потенциала, выход на более высокие уровни потребностей, в том числе на уровень познания и творчества); удовлетворение образовательных запросов согласно индивидуальной матрице приоритетов, зависящих от личностных и других факторов (реализация принципа изучения и учета запросов обучающихся, принципа элективности, предоставления выбора содержания, методов, форм работы) и «приглашение» к повышению потребностей личности; преобладание активного учения над пассивным потреблением информации, возрастание роли самостоятельности в образовании, возрастание роли многообразных творческих работ как образовательных практик и способов фиксации результатов образования.*

**На уровне методов обучения:** применение различных методов *развивающего обучения*, развитие нестандартного *критического мышления, рефлексии*; широкое применение *проблемного и проектного образования*, способствующего развитию проектной культуры человека; включение все большего объема образования через *Интернет, сетевое общение*; использование *рефлексивных технологий, диалоговых ме-*

*тодов с привлечением современных психологических методик* развития самопознания и самоконтроля; использование технологий *индивидуального обучения*, включая *диагностику* индивидуального стиля учения, выбор методов и форм обучения, адекватных личностным особенностям обучающихся.

Таковы общие критерии. Специфические для постдипломного образования (ПО) критерии могут быть получены исходя из концепции непрерывного образования и учета особенностей взрослых как субъектов образования.

Если проанализировать постулируемые в работах разных авторов [1, 4, 5] принципы андрагогики, такие как самостоятельность, рефлексивность, опора на социальный, профессиональный и жизненный опыт, кооперативность, индивидуализация, развитие образовательных потребностей, контекстность (учет социокультурных условий жизни и деятельности человека), элективность и вариативность, инновационность, актуализация результатов образования, то мы видим, что большинство из перечисленных принципов так или иначе уже включены в общие критерии качества; необходимым дополнением являются:

- инновационность (вооружение обучающихся знаниями и умениями, соответствующими передовому фронту науки);

- практикоориентированность образования (возможность немедленного применения на практике приобретенных знаний и умений).

Все полученные критерии могут использоваться при проведении экспертизы или самоанализа на уровне образовательного учреждения. Также они могут быть подвергнуты дальнейшей операционализации для разработки инструментария массовых социально-педагогических исследований.

Теперь рассмотрим, насколько теоретические критерии могут быть подтверждены эмпирическими данными.

Первый путь подтверждения критериев качества – это рассмотрение социальных ожиданий и запросов к образованию взрослых в целом и, в частности, запросов к профессиональному ПО (на уровне мнения научно-профессионального сообщества и реальной практики запросов представителей данной профессии).

Хотя сегодня в нашей стране сохраняется специализация систем постдипломного образования по отраслевому принципу или в соответствии со спецификой образовательного знания, однако структура ПО имеет тенденцию к постепенной децентрализации и преобладанию компонента самообразования. Рассматривая дина-

мику развития ПО в развитых странах, А.М. Митина отмечает, что «характерной особенностью развития современного периода является расширение и «размывание» целевых установок и деятельности различных учебных заведений как результат конкурентной борьбы за слушателей на современном рынке образовательных услуг» [7, с.302]. Аналогичные явления имеют место и в практике отечественного образования.

Смещение акцентов от профессионально-системного подхода к качеству образования в сторону личностного требует комплексного изучения взрослых как субъектов образования, в первую очередь их образовательных потребностей не только в профессиональном ключе. В международном исследовательском проекте Делфи, осуществленном в 90-е годы прошлого столетия вначале в Бельгии, а затем в 18 европейских странах, было выявлено шесть приоритетных целей образования взрослых: научить общению, отношению к другим, научить учиться, способствовать саморазвитию, приданию смысла жизни, реализации гражданской позиции. В целом был выявлен приоритет общего социокультурного образования, и одним из главных выводов проекта стал вывод о том, что недопустимо никакое размежевание между профессиональным и общекультурным образованием взрослых [1, с.133].

Результаты данного проекта подтверждают обоснованные нами теоретически критерии качества непрерывного образования и привносят критерий реализации гражданской позиции.

Теперь рассмотрим некоторые запросы к профессиональному постдипломному образованию на примере постдипломного педагогического образования.

Если говорить о критериях качества постдипломного образования, принятых в профессионально-педагогическом сообществе, то на основании анализа материалов восьми проведенных кафедрой педагогики и андрагогики СПбАПО международных конференций по проблемам постдипломного образования можно сделать вывод, что принятые различными научными школами критерии качества постдипломного образования по компонентам качества процесса и качества условий соответствуют андрагогическим принципам, а основным критерием качества результата является такой интегральный критерий, как личностно-профессиональный рост [1, 9].

Последний критерий, безусловно, является сложным, и оценивать его можно только с применением качественных процедур экспертизы

или самоанализа. Если для профессионального роста специалиста можно определить некоторые социальные образцы, нормы, ориентиры, то вопрос о личностном росте более тонок и сложен. Исходя из гуманистических представлений, главный психологический смысл личностного роста – «освобождение, обретение себя и своего жизненного пути, самоактуализация и развитие всех основных личностных атрибутов» [3, с.191]. Для очень приближенного оценивания критерия личностно-профессионального развития можно основываться на субъективной оценке обучающимися вклада того или иного курса в приобретение профессиональных знаний и умений, в формирование надпредметных компетентностей, в изменение стереотипов, установок личности.

Исследования запросов учителей к педагогическому ПО, проводимые нами неоднократно на основе различных опросных методик, показали, что наиболее мотивированные к непрерывному образованию учителя чаще всего выдвигают к содержанию постдипломного образования следующие требования: новизна информации, ее актуальность, практическая значимость, компактность и в то же время научность, обобщенность и проблемность, выход за рамки узко предметного рассмотрения в сферы междисциплинарной, общекультурной проблематики. Это подтверждает наши теоретические положения о необходимости в постдипломном образовании широкого и проблемного включения человековедческих знаний и ориентации на смысл, а также андрагогические критерии инновационности и практикоориентированности.

При исследовании социальных ожиданий и требований, предъявляемых сегодня к формам, методам, условиям образовательного процесса, были выявлены следующие приоритеты: преобладание практической работы; индивидуальные консультации, руководство самостоятельной работой обучающихся, предоставление литературы и пособий, использование элементов дистанционного обучения; использование групповых активных методов обучения (деловые игры, тренинги, круглые столы и др.), позволяющих осуществлять обмен опытом; традиционная система методов «лекции – семинары» оказывается на последнем по рейтингу месте [10].

Перенос акцентов с преподавания на учебную деятельность обучающихся соответствует определенным нами теоретическим критериям качества, включая андрагогический критерий практикоориентированности постдипломного образования.

Другой путь эмпирического подтверждения критериев качества – это анализ результатов социально-педагогических исследований в конкретной образовательной системе, выявляющий взаимосвязь объективных итогов обучения и субъективной удовлетворенности обучающихся с теоретически обоснованными критериями качества.

Рассмотрим кратко пример ежегодного мониторинга качества курсовой подготовки, проводимого с использованием анкетного инструментария, разработанного на основе вышеперечисленных критериев. В анкете нами было зафиксировано более 25 показателей, характеризующих результативность курсов, и более 35 характеристик образовательного процесса и его условий. По результатам опросов 2008 г. (850 слушателей) и 2009 г. (820 слушателей) получены следующие выводы.

Практически все эмпирические референты предложенных критериев качества высоко коррелируют с субъективной удовлетворенностью курсами (значения коэффициентов корреляции по Спирмену – более 0,4). В свою очередь, субъективная удовлетворенность наиболее сильно связана с такими характеристиками, как новизна содержания, приращение знаний в предметной и методической области, а также в проектно-аналитической деятельности.

С традиционной предметной направленностью курсов тесно связана их нацеленность на формирование ключевых компетентностей. Из надпредметных результатов курсовой подготовки наиболее высоко оценивается слушателями формирование установки на инновационность и развитие рефлексии, существенно ниже – коммуникативные и проектные компетентности, а также развитие навыков эффективного самообразования.

Эксперимент показал, что учет предложенных критериев качества ПО позволил:

– ориентировать курсы не только на повышение квалификации в предметной области, на методическую подготовку и технологии обуче-

ния, но и на результаты в области общей педагогики, смежных дисциплин (философии, психологии и др.), общекультурное развитие;

– достичь высокой нацеленности на развитие творчества, самоанализа, ценностных ориентаций (толерантность, сотрудничество, дальнейшее образование);

– курсы направить на формирование у всех слушателей грамотности и компетентности в областях, определяемых особенностями современной ситуации, – здоровье, экология, ИКТ, менеджмент;

– реализовать андрагогические условия образовательного процесса.

Можно сказать, что система работы с учетом указанных критериев дает сбалансированное постдипломное образование по компонентам профессионального и общекультурного развития, по получению подготовки в области ключевых компетентностей, развитию адаптационных способностей (коммуникативные умения, психологические знания, знания в области менеджмента, права, ИКТ).

Таким образом, андрагогические условия образовательного процесса в наибольшей степени оказывают позитивное влияние на оценку слушателями результативности обучения и на общую удовлетворенность. В то же время реально они недостаточно реализуются в массовой практике работы ИПК, что указывает на возможные резервы, «точки роста» качества образования в данной конкретной образовательной системе.

В целом можно сделать вывод, что теоретические критерии подтверждаются эмпирическими данными. В то же время, опираясь на теоретически обоснованные критерии качества, при оценивании работы учреждения постдипломного образования мы собираем и анализируем именно те эмпирические данные, которые со значительной степенью уверенности можно отнести к самым существенным аспектам качества образования.

## Л и т е р а т у р а

1. Андрагогика постдипломного педагогического образования / под ред. С. Г. Вершловского. – СПб., 2007.
2. Асмолов А. Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества // Вопросы образования. – 2008. – №1.
3. Братченко С. Л. Гуманитарная экспертиза в образовании: критерии личностного роста // Школьные технологии. – 2001. – №2. – С.179–195.
4. Вершловский С. Г. Непрерывное образование: Историко-теоретический анализ феномена. – СПб.: СПбАПО, 2008.

5. *Громкова М. Т.* Андрагогика: теория и практика образования взрослых: Учеб. пособие для системы доп. проф. образования; учеб. пособие для студентов вузов. – М.:ЮНИТИ-ДАНА, 2005.
6. *Матюшкина М. Д.* Социокультурные основания оценки качества современного образования: Монография. – СПб.: СПбАППО, 2009.
7. *Митина А. М.* Тенденции и перспективы развития дополнительного образования взрослых за рубежом // Постдипломное образование: проблемы качества. – СПб., 2006. – С.301-303.
8. *Селезнева Н. А.* Качество высшего образования как объект системного исследования. – М., 2003.
9. Постдипломное образование в системе непрерывного образования. – СПб., 2005.
10. Проблемы формирования андрагогической компетентности специалистов постдипломного образования. – СПб.: СПбГУПМ, 2002.

