

Г. А. Бордовский
(Санкт-Петербург)

ПРОБЛЕМА КАЧЕСТВА В КОНТЕКСТЕ МНОГОВАРИАНТНОЙ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММ В ОБЛАСТИ ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматривается проблема качества в рамках различных подходов к оценке образовательной деятельности вузов. В этом контексте автор обращается к опыту стран с высокотехнологичной экономикой, для которых типична многовариантность подготовки специалистов сферы образования, способных самостоятельно работать в разных условиях

Термин «качество» очень часто употребляется практически всеми людьми в самых разных случаях и приобрёл весьма широкое толкование – от вполне материального («качество продукции») до духовного («качество личности») или, скажем, просто абстрактного («качество» в шахматной партии) [1, 2]. Есть даже понятие «петли качества». Научный интерес к категории «качества» во многом объясняется пониманием его как характеристики товара или услуги и возрастает по мере развития рыночных отношений во всех сферах жизнедеятельности людей. В полной мере это относится и к области образования, которая объявлена «услугой».

Наиболее общим, вероятно, является понимание качества как соответствия какого-либо товара или услуги ожиданиям потребителя. На формализованном уровне под «качеством» понимают некий интегральный показатель соответствия определённому эталону, норме, образцу, в конечном счёте стандарту [3]. Этот аспект становится всё более актуальным в связи с тем, что в стране идёт массовая стандартизация системы образования. Разрабатываются и реализуются стандарты высшего, среднего и дошкольного образовательных уровней. Принят и «Профессиональный стандарт педагога» [4]. Понятно, что в этих условиях обязательным показателем качества образования является именно его соответствие установленным стандартам.

Между тем известно, что в вузах оценка качества результатов образовательной дея-

тельности выступает как мера достижения поставленной цели [5]. Например, в парадигме знаний, умений и навыков ожидаемый образовательный результат оценивается в соответствии с этими понятиями. В рамках компетентного подхода результат подготовки специалистов описывается через набор компетенций, которые необходимы для решения тех или иных профессиональных задач, а в профессионально-деятельностной концепции предполагается проводить оценку совокупности ключевых, базовых и специальных компетенций, которые студенты демонстрируют в процессе своей учёбы. Можно также отметить и личностно-деятельностный подход к пониманию целей профессионального образования, где важная роль принадлежит подготовке студентов к выполнению гражданских обязанностей и социальных ролей, готовности к профессионально-личностному росту путём образования через всю жизнь, самообразования и саморазвития. Иногда качество рассматривается «как показатель эффективности деятельности студентов по освоению учебной программы» [5]. Даже установлено влияние на качество учебного процесса и так называемых профессионально-психологических особенностей личности преподавателя (выделяются, например, «конструктивный», «конформно-исполнительный» или «индифферентный» типы).

Однако главным является то, что в основе оценки качества университетского образования лежит именно достижение целей, кото-

рые стоят перед теми или иными высшими учебными заведениями. А они видятся в разных вузах страны по-разному с учетом деления на университеты особые, федеральные, научно-исследовательские и пр. При этом большинство прочих тоже неоднородно по своим целям. Одни решают задачи перехода в более высокий статус, а другие озабочены простым выживанием в условиях оптимизации и реструктуризации высшего образования. Это не может не влиять на их подход к оценке качества своей работы.

Определённую роль играет и специфика отраслей народного хозяйства, для которых готовятся те или иные кадры. Например, новые требования к качеству школьного и дошкольного образования, задаваемые стандартами, вызывают необходимость определённых изменений в организации, содержании и технологиях подготовки специалистов образовательной сферы. Многими повышение качества подготовки будущих педагогов связывается, в частности, с отказом от линейной траектории обучения и открытием на этой базе свободного доступа в профессиональные образовательные программы подготовки работников системы образования лицам, обучающимся на самых разных направлениях, а также уже работающим учителям и специалистам других профессий. Такая постановка существенно отходит от многоуровневой системы подготовки педагогических кадров, которая развивалась в российских педвузах с 90-х годов [6, 7]. Она отличалась целостностью и непрерывностью, тогда как в новом подходе заложен фрагментарный характер, не позволяющий говорить о сохранении целостной системы педагогического образования. Некоторые специалисты полагают, что модернизационные процессы в системе педагогического образования вообще носят импульсивный характер и не строятся на единой теоретической концепции.

Возрастает институциональная вариативность системы подготовки педагогических кадров. В настоящее время спектр вузов, работающих в этом направлении, выглядит так: 29% составляют классические университеты, 4% – технические, 28% – гуманитарные и прочие (экономические, сельскохозяйственные и т.п.) вузы. При этом далеко не во всех учебных заведениях из этих категорий есть достаточно авторитетные научно-педагогические

и методические школы. На долю педвузов остается лишь 39% этого рынка «образовательных услуг». Однако и в кластере высших учебных заведений педагогической направленности наблюдаются различные процессы, например, активная регионализация, создание различных образовательных комплексов и др. [8]. Всё это делает реальную подготовку специалистов весьма многовариантной.

В современных тенденциях совершенствования подготовки педагогических кадров есть определённое противоречие. С одной стороны, курс страны на импортозамещение и развитие высокотехнологичных отраслей экономики требует подготовки высококвалифицированных кадров, отличающихся большой креативностью, владеющих широким спектром информационных технологий, в том числе в области образования, что необходимо для эффективного обучения через всю жизнь. Эти качества закладываются в школе, что предъявляет соответствующие требования к квалификации учителей. С другой стороны, в системе педагогического образования ведётся активная работа по расширению в нём подготовки специалистов на уровне бакалавра, в частности, становление так называемого прикладного бакалавриата. Этот новый для нас класс специалистов предполагается готовить за счёт замены значительного объёма теоретических курсов на практический компонент. В этом случае неизбежно будет происходить ослабление фундаментальной подготовки педагогов, которая, собственно, и лежит в основе формирования креативности и стремления к высокотехнологичным действиям. Понятно, что критерии оценки качества деятельности вузов будут вытекать из поставленных перед ними целей.

Исходя из сказанного, представляется, что полезно обратиться к опыту тех стран, для которых многовариантность подготовки специалистов сложилась исторически и достаточно типична. Существенным показателем является то, что страны с высокотехнологичным типом экономики, как в Европе и Америке, так и в Азии, насыщают свои образовательные системы не бакалаврами, а специалистами магистерского уровня. Анализ магистерских программ на примере университетов Финляндии, Норвегии, Испании, Великобритании, Австралии и Китая показывает как

сходство подходов, так и определённые различия. Прежде всего, обращает на себя внимание, что в подготовке специалистов по профилю «Преподавание в общеобразовательной школе» прослеживается выведение выпускников на некоторый концептуальный уровень. Например, в Эдинбургском университете обязательными являются такие курсы, как «Образовательная политика и политика образования», «Концептуализация педагогических исследований», «Планирование исследований» и «Источники знаний». В университете Восточной Финляндии имеют место такие дисциплины: «Глобализация и образовательная политика», «Современные тенденции в образовании», «Обучение на протяжении всей жизни», «Педагогика и психология образования». В Пекинском университете делается акцент на «Теории обучения», «Основных образовательных технологиях», «Новых образовательных технологиях», «Современных технологиях в педагогических исследованиях: методах и инструментах».

Обращает на себя внимание большое разнообразие курсов по выбору, предлагаемых в магистратуре по образованию в ведущих университетах разных стран. Можно назвать, например, такие, как система образования страны; непрерывное обучение; учебная программа: контекст, перестройка и развитие; проектирование и оценка обучения; нарушение развития ребенка: психологический подход; этика и образование: нормативный подход; обучение и преподавание; одарённые и талантливые обучающиеся; преподавание в общеобразовательной школе; образование взрослых; философские основы теории образования: политика и практика и др. Видно, что такой подход к формированию магистерских программ по направлению «Образование» направлен на подготовку высококомпетентных специалистов, способных самостоятельно на профессиональном уровне оценивать особенности различных образовательных структур, вариативно подходить к своей работе и на этой основе выстраивать свою педагогическую деятельность. Этому служат такие формируемые качества, как навыки общения, независимое критическое и вместе с тем творческое мышление, умение решать проблемы в образовании с использованием научных методов исследования.

Таким образом, в подготовке магистров образования за рубежом, где многовариантность образовательных систем очевидна, ясно просматривается формирование именно исследовательской компетентности, которая, видимо, и лежит в основе практической деятельности выпускников этого уровня университетского образования. В ряде университетов даётся степень магистра-исследователя в области образования. Например, в Эдинбургском университете это Master Of Science (магистр науки) по направлению «Educational Research» (исследование в образовательной сфере). Схожий подход имеет место и в Университете Восточной Финляндии, где существует программа подготовки «Master's Degree in Educational Science». В других вузах, скажем, в университете Осло, исследовательская компонента является основой подготовки магистров по направлению «Higher Education» (то есть вузовского образования).

Ещё одной особенностью подготовки специалистов в области образования в странах, где она достаточно сложно структурирована, является то, что там уделяется большое внимание подготовке магистров в области управления образованием. Так, в Кембриджском университете на одной образовательной программе «Educational Leadership and School Improvement» даётся две специализации – научная (степень Master of Philosophy) или практикоориентированная (Master of Education). Эта программа сочетает фундаментальную теоретическую подготовку с её приложением к решению ситуативных образовательных задач. Акцент делается на перспективах развития образования, повышении его эффективности. Эта программа направлена на подготовку не «менеджеров», а «лидеров» для системы образования. В задачах данной программы – трансляция знаний для понимания ученика и организации обучения, формирование навыков для управления образованием и его совершенствования, способность возглавлять образовательные инициативы и реализовывать образовательную политику.

Магистрантам требуется освоить, в общей сложности, восемь образовательных модулей: «Управление для обучения», «Образовательная политика: структура и изменения», «Эффективность школы и её совершенствование», «Вызовы и дилеммы образования»,

«Перспективы управления образованием», «Перспективы образования», «Школы, культура и общество», «Оценка образования». В течение учебного года осваиваются четыре модуля (интересно отметить, что их порядок не является фиксированным: просто в каждом учебном году доступно четыре из них).

В Эдинбургском университете реализуется сопоставимая магистерская образовательная программа под названием «Образовательный менеджмент» (Educational Management). Её отличает ярко выраженная направленность на развитие «человеческого капитала»: ключевую роль занимают дисциплины, связанные с развитием потенциала личности в образовании («Развитие человеческих ресурсов – теория и практика», «Управление человеческими ресурсами»), межличностными отношениями («Человеческие отношения в действии», «С другом вместе в школе или колледже» и др.). Кроме того, внимание акцентируется на собственно управленческих проблемах, методах исследования проблем образования, проектировании и экспертизе образовательной деятельности, а также на ряде частных вопросов педагогической деятельности (педагогическое оценивание, обучение и коммуникация в цифровой среде и т.д.).

Схожая программа «Магистр образования – образовательный менеджмент» существует в Мельбурнском университете. В ней акцентируется внимание на необходимости лучше понимать текущие вызовы, стоящие перед образовательной системой, виденье как глобальных, так и национальных перспектив образования, международных связей. Компетенции, на формирование которых направлена данная программа, подразумевают единство знаний и практических навыков, позволяющих как проводить исследования, связанные с управлением образованием, так и решать проблемы, возникающие непосредственно в руководстве образовательным учреждением. Основные дисциплины касаются изучения теоретических основ управления в образовании, реализации образовательных проектов, развития человеческого потенциала, маркетинга в образовании, оценки эффективности и инноваций в педагогической деятельности, образовательной политики.

В целом следует отметить, что набор компетенций, формируемых в программах подго-

товки кадров для выполнения управленческих функций в системе образования, существенно отличается от компетенций, необходимых для непосредственного осуществления педагогической деятельности. Такой вывод можно сделать, рассматривая основные блоки, несущие содержания, такие, как: «Целостное понимание процессов, происходящих в современном мировом образовании, стратегической направленности образовательной политики»; «Образование как социально-культурный феномен»; «Управление педагогическим коллективом, раскрытие и реализация человеческих ресурсов»; «Совершенствование и экспертиза образовательной среды» и некоторые другие.

Исторический опыт показывает, что при производстве какого-либо продукта в разных условиях добиться его сопоставимого качества можно только при использовании одинаковых или адекватных технологий. Иными словами, качество конечного продукта существенно зависит от качества применяемых технологий. Недавним примером этого может служить советская система образования, достижения которой долгое время признавались во всем мире. Одним из оснований достаточно высокой эффективности её работы было то, что ученики школ в различных разнородных регионах большой страны пользовались едиными хорошо отработанными учебниками, а учителя – добротными проверенными методиками, созданными ведущими специалистами. Сегодня нет ни того ни другого, а принятые «Федеральные образовательные стандарты нового поколения» и новый «Профессиональный стандарт педагога» предъявляют к учителю очень высокие требования, такие, как усиление проектно-исследовательского и психолого-дидактического компонентов, владение современными педагогическими теориями и методами обучения и развития детей, современными образовательными технологиями и электронными ресурсами, методами инклюзивного образования и новыми формами работы с одарёнными детьми и так далее.

Как было отмечено выше, страны с высокотехнологичной экономикой насыщают свои верифицированные системы образования педагогами уровня *магистратура*, где за счёт большой многовариантности образовательных программ обеспечивается качест-

венная подготовка специалистов, способных достаточно самостоятельно работать в самых разных условиях. Важно проанализировать, какие качества выпускников будет давать

прикладной бакалавриат и не нужно ли обратиться к опыту стран, которые сегодня лидируют в области образования, науки и высоких технологий.

Л и т е р а т у р а

1. *Огвоздин В. Ю.* В дебрях терминологии // Стандарты и качество. – 2003. – № 7. – С. 77–79.
2. *Бордовский Г. А., Нестеров А. А., Трапцын С. Ю.* // Управление качеством образовательного процесса : моногр. – СПб., 2000. – С. 29–34.
3. *Зимняя И. А.* Мониторинг качества и качество мониторинга в образовании // Материалы восьмого симпозиума «Квалиметрия человека и образования: методология и практика». – М.: ИЦПКПС, 1999. – Ч. 2.
4. Профессиональный стандарт педагога : приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18.11.2013 г. №544н «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)”», зарегистрирован в Минюсте РФ 06.12.2013, рег. № 30550.
5. *Бордовская Н. В., Руденко О. С.* Качество образовательных результатов и профессионально-личностное развитие будущих специалистов (на примере изучения иностранного языка) // Профессионально-личностное развитие будущих специалистов. – СПб.: СПбГУ, 2012. – С. 205–213.
6. *Бордовский Г. А.* Актуальные проблемы современной профессиональной подготовки специалиста // Подготовка специалиста в области образования. Вып. 4. Основные направления совершенствования – СПб.: РГПУ, 1996. – С. 3–6.
7. *Бордовский Г. А.* Педагогический университет XXI века. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2011. – 108 с.
8. *Сергеев Н. К., Сериков В. В.* Педагогическая деятельность и педагогическое образование в инновационном обществе : моногр. – М. : Логос, 2013. – С. 311–345.
9. *Бордовская Н. В.* Академически-ориентированные модели современного высшего педагогического образования // Человек и образование. – 2015. – № 1 (42). – С. 4–10.

