

сти обучаемого/воспитанника) как социокультурного пространства развития этого свойства;

– модель помогающей деятельности педагога по организации типов деятельности обучаемого/воспитанника (или педагогических условий), предусмотренных предыдущей моделью.

В подобной последовательности моделей, как нам представляется, в большей мере реализуется гуманитарно-целостный подход в педагогике: обеспечивается ориентация на проблемы человека и человеческую культуру, педагогическая реальность и деятельность воспитателя рассматриваются не от должного, а в объективной логике становления субъектности ребенка.

При этом каждая из моделей должна быть раскрыта в двух аспектах: структурно-содержательном и динамическом. Первый содержит описание модели как системы:

– выделение элементов (компонентов или составляющих), из которых у педагога складывается целостное представление о формируемом свойстве, условиях или деятельности;

– определение их взаимосвязей и взаимозависимостей;

– выделение системообразующего компонента, объединяющего эти элементы в единое целое и обуславливающего специфические свойства системы.

Динамический аспект модели представляет описание процесса:

– закономерностей становления данного феномена;

– стадий (уровней, этапов или фаз) развития феномена;

– внутренних факторов (источников) саморазвития феномена, обеспечивающих самодвижение процесса, особенностей функционирования этих источников в рассматриваемом возрастном периоде;

– внешних условий и ситуаций (системы условий), существенным образом влияющих на протекание процесса.

Таким образом, в педагогическом исследовании может быть получено гуманитарное знание, отражающее целостный характер образовательных явлений и процессов.

Литература

1. Колесникова И.А. Природа гуманитарного знания и его миссия в современном обществе // Социальные и гуманитарные знания. 2001. № 3.

2. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. М. : Азбуковник, 1999.

Humanist holistic approach in pedagogic research

There is substantiated the necessity of scientific pedagogic research humanitarization, revealed the differences between the humanist and traditional mechanistic approach, found out the ways of receiving the whole idea of a person in the humanist research.

Key words: *humanist knowledge, system, integrity, development, crisis, pedagogic difficulty, pedagogic assistance, modelling.*

Е.И. САХАРЧУК
(Волгоград)

ПРИНЦИПЫ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ

Раскрывается система принципов управления качеством образования в вузе на основе становления коллективного субъекта образовательного процесса: творческой активности субъектов образовательного процесса в реализации политики качества в вузе; полилогического самоопределения и диалогического взаимодействия, а также нацеленности на саморазвитие всех субъектов образовательного процесса.

Ключевые слова: *управление качеством высшего образования, образовательный процесс, принципы управления качеством, коллективный субъект.*

Изменения в сфере высшего профессионального образования, развитие инновационных процессов, возникновение новых форм взаимодействия с рынком труда, расширение свободы вузов в реализации основных образовательных программ требуют создания эффективных систем управления качеством образования. Внедрение федеральных государственных образовательных стандартов дает вузам большую свободу и в определении содержания профессиональной подготовки, и в выборе образовательных технологий. Главное требование – подготовить компетентного специа-

листа, готового к решению профессиональных задач в соответствии с особенностями профессиональной деятельности. Каким образом достигать эту цель, вузы решают самостоятельно. В этих условиях существенно возрастает роль внутривузовского управления качеством образования.

Тенденции гуманизации и гуманитаризации в системе высшего образования открыли возможности для поиска принципиально новых механизмов управления качеством образования. В наших многолетних исследованиях и исследованиях членов Лаборатории управления качеством подготовки специалистов при кафедре педагогики Волгоградского государственного социально-педагогического университета (Е.Н. Гурьева, Е.В. Сергеева, С.Н. Сидорова, М.Ю. Чандра и др.) показано, что в педагогическом вузе, основной миссией которого является подготовка специалистов, готовых реализовывать на практике идеи личностно ориентированного, гуманитарного образования, в качестве эффективного механизма управления качеством образования может выступать процесс становления коллективного субъекта образовательного процесса. При этом было выявлено, что становление коллективного субъекта образовательного процесса обладает двойственной природой: с одной стороны, это онтологическая характеристика качества профессиональной подготовки в педагогическом вузе, а с другой – гуманитарный механизм управления этим качеством. При этом управление качеством образования рассматривается как система управленческой поддержки становления академического сообщества преподавателей и студентов, обеспечивающая саморазвитие образовательной системы вуза, ее целостность как условие достижения выпускниками компетентностного уровня владения профессиональной деятельностью.

Соотнесение принципов управления качеством на основе стандартов ИСО-9001:2008, собственного исследовательского и управленческого опыта с основными положениями теории управления качеством ([3] и др.) позволило выделить принципы управления качеством подготовки специалистов на основе становления коллективного субъекта образовательного процесса. Системообразующим является *принцип творческой активности субъектов образовательного процесса* в реализации политики качества в вузе. Согласно мнениям специалистов в области управления качеством образования (Л.Л. Редько, Е.В. Яковлев и др.), заинтересованное участие в решении задач профессиональной подготовки, активная позиция

преподавателей и студентов порождают у них чувство удовлетворенности и уверенность в том, что их мнение важно для решения стратегических задач вуза. При этом в результате активного взаимодействия индивидуальных субъектов появляется стремление к субъект-субъектному взаимодействию, сотворчеству, и, как следствие, повышается вероятность улучшения всех аспектов профессиональной подготовки, научно-педагогической деятельности преподавателей и учебно-познавательной деятельности студентов. Степень сопричастности субъектов образовательного процесса к реализации политики качества в вузе зависит от того, в какой мере они чувствуют себя свободными в выражении собственных мыслей и взглядов и насколько могут рассчитывать на интерес и взаимопонимание со стороны руководителей всех уровней.

Позитивная реакция субъектов образовательного процесса на цели и задачи, которые решаются вузом, осознание своей значимости во многом определяются стратегией и тактикой профессионального поведения непосредственных руководителей (заведующие кафедрами, деканы и др.). Чем больше последние уделяют внимания мотивированию и мнению преподавателей и студентов, выражая одобрительное отношение к их достижениям, чем активнее помогают в решении возникающих проблем, тем более благоприятные условия создаются в образовательной среде вуза. Иными словами, эффект влияния процесса становления коллективного субъекта образовательного процесса на основные показатели качества тем выше, чем лучше удастся руководителям вуза организовать взаимодействие субъектов образовательного процесса в доброжелательном и конструктивном духе, стимулируя их внутреннюю активность. Все это побуждает субъектов образовательного процесса (и студентов, и преподавателей, и руководителей) брать на себя ответственность за решение возникающих проблем. И наоборот, заострение внимания на недостатках, частые критические замечания, не подкрепленные соответствующими фактическими доказательствами, способны не только воздвигнуть непреодолимую преграду во взаимопонимании руководителей и подчиненных, но и затруднить становление субъект-субъектных отношений в сообществе преподавателей и студентов.

Демократизация руководства и полное вовлечение всех субъектов в решение задач профессиональной подготовки специалистов требуют адекватной реакции на изменение внешней среды, рассмотрения потребностей всех

заинтересованных сторон, включая студентов, профессорско-преподавательский состав и сотрудников вуза, образовательные учреждения города и региона, общество в целом, что стимулирует культивирование доверия в коллективе вуза, при котором руководители всех уровней нацелены на максимальное вовлечение в активную деятельность всех субъектов образовательного процесса путем обеспечения для них свободы действий.

Управление качеством предполагает руководство, т.е. непосредственное воздействие субъектов управления на субъекты образовательного процесса. В условиях внешнего управляющего воздействия происходит параллельный взаимосвязанный отбор внешних воздействий и собственных состояний. Происходящее при этом самоопределение субъектов полилогично, т.к. предполагает множество оснований для использования представлений о себе. В связи с этим мы выделили *принцип полилогического самоопределения субъектов образовательного процесса*, который обеспечивает более эффективную реализацию индивидуальных и коллективных идеалов, ценностей и смыслов. Применение данного принципа предполагает развитие рефлексивных способностей субъектов образовательного процесса, которые заключаются в умении осознать себя в системе не только своих внутренних связей, но и горизонтальных связей с другими субъектами. Под рефлексивными способностями понимается умение человека осуществлять поиск основания собственной деятельности и изменять себя на основе как своих особенностей, так и особенностей других субъектов образовательного процесса, а также знание механизма рефлексии.

Рефлексивный компонент в структуре самоопределения выделяется многими исследователями. Н.М. Борытко рассматривает профессиональную рефлексию в качестве фактора становления профессиональной позиции педагога как воспитателя и подчеркивает, что рефлексия служит совершенствованию различных видов деятельности [1]. Это не просто осмысление того, что есть в человеке, но и «переделка» его индивидуально-личностной сферы, его способностей к познанию и деятельности. Проявляется рефлексия в общем осмыслении процесса профессиональной подготовки субъектами образовательного процесса. Здесь важно подчеркнуть, что каждый субъект должен осмыслить новое, принятое оценочным образом знание, «впущенное» в пространство своего сознания, соотнеся с кругом проблем, задач, вопросов, которые не решены в рамках

его собственного парадигмального пространства [2]. Такое «соотнесение» позволяет каждому индивидуальному субъекту образовательного процесса оценить свою позицию и сравнить ее с позициями других субъектов, стимулирует сплоченность в коллективе вуза, проявление внутренних сил саморазвития академического сообщества вуза. Заметим, что Э. Гуссерль рассматривает рефлексию не только как первичную память, но и как «заглядывающую» вперед, предваряющую и репродуцирующую переживания, которые позволяют субъекту определить свое место в системе отношений с другими субъектами, т.е. стимулируют самоопределение субъектов.

Известно, что эффективное управление возможно только на основе продуктивного взаимодействия управляющей и управляемой подсистем. При определении управляющих воздействий важно учитывать характер механизмов самоуправяемого развития вуза, условия их функционирования. Речь идет об усилении ценностно-смыслового характера управления, согласовании и разумном сочетании общих ценностей и целей профессиональной подготовки с ценностями и целями индивидуальных субъектов, организации конструктивного диалогического взаимодействия субъектов образовательного процесса, которое наряду с логически взвешенной аргументацией предполагает и определенную интуицию, откровенность и взаимное доверие участников этого процесса. На основе этого мы выделили *принцип конструктивности диалогического взаимодействия субъектов образовательного процесса*, который требует поиска взаимоприемлемых решений, инициативной позиции управляющей и управляемой подсистем. На первый план выходит свободный обмен мнениями и опытом в сообществе преподавателей и студентов, руководителей и подчиненных, что возможно при условии организации постоянного профессионально-личностного диалога в академическом сообществе вуза и прежде всего – в рамках коллективного субъекта образовательного процесса. Роль организаторов такого диалога должны взять на себя руководители всех уровней (от ректора до заведующего кафедрой).

В процессе конструктивного диалогического взаимодействия обеспечивается взаимосвязанность, взаимозависимость, объединенность индивидуальных субъектов. Именно взаимосвязанность как признак феномена совместности делает из разрозненной группы людей целостное образование, наделенное своими психологическими свойствами, состояниями, характерными групповыми психо-

логическими процессами и рассматриваемое как коллективный субъект. Взаимные связанность и зависимость, которые появляются в результате активного взаимодействия индивидуальных субъектов образовательного процесса, имеют и более общее значение, т.к. благодаря им и существует коллективный субъект образовательного процесса, выступающий носителем целостных психологических феноменов. Одним из таких феноменов выступает сотворчество, возможное при условии готовности к диалогу, совместной продуктивной деятельности, преобразованию нормативно-ролевых отношений в образовательной среде вуза в ценностно-смысловые. Развернутая характеристика такого типа педагогических отношений дана И.А. Колесниковой, которая, в частности, подчеркивает, что главная цель конструирования таких отношений – совершенствование личности; человек может выступать для другого человека только как цель и никогда – как средство; для подлинно педагогических отношений характерны двудоминантность, ориентация на взаимоизменение участников [2].

Мы разделяем мнение И.А. Колесниковой о том, что подлинно педагогический диалог предполагает открытость целевых установок, а следствием его становится раздвижение субъектных границ для его участников. В ходе такого диалога возникают особые ценностно-смысловые отношения, основанные на интересе не к функциональной значимости и «пользе» собеседника, а к его внутреннему миру, потребностям и интересам. Происходит рост индивидуального самосознания субъектов образовательного процесса, который стимулирует изменения в самосознании коллективного субъекта и связан с развертыванием внутреннего диалога. При этом последний можно одновременно рассматривать как условие и форму реализации самосознания и путь осознания самого себя в качестве субъекта.

В процессе конструктивного диалогического взаимодействия осуществляется общение на уровне смыслов, а не по позиции в образовательном процессе или иерархии управления, поэтому в результате создается специфическое «межсубъектное пространство», в котором «пересекаются индивидуальные смыслы и ценности». Вслед за И.А. Колесниковой мы выделяем ряд условий, необходимых для создания такого пространства: в диалоге от каждого требуется желание (смелость) обнаружить и предъявить внутренние смыслы другим людям; желающему вступить в диалог нужно иметь сформированную установку

на встречу со смыслом Другого. Это предполагает умение (у)слышать, (у)видеть партнера в диалоге, войти с ним в информационный и эмоциональный резонанс. Адекватная диалоговой позиции реакция предполагает внимание, интерес и сочувствие, благодарность за возможность соприкоснуться с миром Другого и тем самым расширить свой духовный, а значит, и профессиональный педагогический опыт. Межсубъектные диалоговые отношения возможны, если есть или может быть найден общий язык, понятный обоим сторонам.

Подготовка будущих педагогов к диалогу является важнейшей задачей профессионального образования. Именно поэтому необходим диалог на уровне ценностей и смыслов (гуманитарный диалог) субъектов образовательного процесса в вузе. Он создает предпосылки для эффективного воздействия на основные показатели качества профессиональной подготовки, содействует обретению будущими специалистами опыта субъектности и рефлексивности, продуктивного сотворчества с учениками и коллегами.

Еще один принцип управления качеством на основе становления коллективно субъекта образовательного процесса – это *принцип нацеленности на саморазвитие всех субъектов образовательного процесса*, который заключается в активном созидательном процессе профессионально-личностного развития, осуществляемого будущими специалистами в сотрудничестве с профессорско-преподавательским составом. Природа современной профессиональной деятельности учителя такова, что требует саморазвития, самообразования. В связи с этим стратегия современного педагогического образования состоит в профессионально-личностном развитии и саморазвитии будущего специалиста сферы образования [4]. Механизм профессионально-личностного развития и саморазвития выступает при таком подходе как специфическая организация педагогом своего личностного образовательно-развивающего пространства, в котором он выступает как субъект профессионального становления и саморазвития. Центральным элементом и условием саморазвития является самосознание субъектов образовательного процесса, т.к. самосознание каждого участника, включенного в полисубъектное взаимодействие, предполагает осознание самого себя как самостоятельного субъекта и как части коллективного субъекта, объединенного с другими концепцией «Мы». Реализация данного принципа заключается в организации процесса профессионально-личностного саморазви-

тия студентов и преподавателей, детерминированного совместной деятельностью по решению профессионально-педагогических задач.

Реализация принципа нацеленности на саморазвитие всех субъектов образовательного процесса ведет к улучшению микроклимата и отношений субъектов образовательного процесса. Во взаимодействии индивидуальных и коллективного субъектов образовательного процесса утверждаются подлинно человеческие отношения, которые проявляются в стремлении членов академического сообщества вуза проявлять собственную индивидуальность в виде абсолютной ценности и уважение к суверенности каждого человека.

Реализация рассмотренных принципов управления качеством обеспечивает эффективность функционирования и развития системы высшего профессионально-педагогического образования с учетом современных тенденций ориентации на интересы человека, создания необходимых условий для раскрытия его природы, организации ценностно-смыслового взаимодействия субъектов образовательного процесса.

Литература

1. Борытко Н.М. Педагог в пространствах современного воспитания : моногр. Волгоград : Перемена, 2001.
2. Колесникова И.А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии: курс лекций по философии педагогики. СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2001.
3. Окрепилов В.В. Управление качеством : учебник для вузов. 2-е изд., доп. и перераб. СПб. : ОАО «Издательство Наука», 2000.
4. Сергеев Н.К. Избранные труды по педагогике. Волгоград : Изд-во ВГПУ «Перемена», 2011.

Principles of education quality management at a higher school

There is considered the system of principles of education quality management at a higher school on the basis of formation of the collective subject of educational process: creative activity of the subjects of the educational process in quality policy implementation at a higher school: polylogical self-determination and dialogical correlation, as well as targeting at self-development of all the subjects of the educational process.

Key words: *higher education quality management, educational process, principles of quality management, collective subject.*

А.А. ФАКТОРОВИЧ
(Москва)

УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ: ОТ ПРОЦЕССНОГО К ЦЕННОСТНО-МОТИВАЦИОННОМУ ПОДХОДУ

Представлена методология ценностно-мотивационного управления качеством образования в вузе, обоснованы принципы, формы и методы совершенствования действующих внутривузовских систем управления качеством образования. Предлагается управленческий механизм, который обеспечит актуализацию преподавательского и студенческого потенциала как ресурса непрерывного повышения качества образования.

Ключевые слова: *внутривузовская система управления качеством образования, компетентностный подход, методология ценностно-мотивационного управления качеством образования в вузе.*

Обязательства, принятые Россией в рамках Болонского процесса, актуализировали вопрос об ответственности вузов за качество подготовки выпускников. В связи с этим в 2004 г. было принято решение о создании внутривузовских систем обеспечения качества образования, закрепленное приказом Министерства образования и науки РФ № 304 от 3 декабря 2004 г. За семь лет, прошедших с момента появления этого документа, Санкт-Петербургским электротехническим университетом «ЛЭТИ» была разработана, российскими вузами внедрена и сертифицирована типовая модель системы менеджмента качества. Методологическим ориентиром для этой модели стали требования международных стандартов ИСО, в основе которых лежит процессный подход. Реализация процессного подхода в управлении качеством образования позволила учебным заведениям решить ряд проблем. Были сформулированы миссия, стратегия, политика в области качества, идентифицированы основные и вспомогательные процессы вуза, установлены их взаимосвязи, значительно оптимизирован документооборот. Тем не менее выбор процессного подхода с самого начала вызывал сомнения, поскольку данный подход не вполне учитывал специфику образовательной деятельности, ее социальное из-