

SCIENTIFIC BULLETIN OF CHELM

SECTION OF PEDAGOGY

Chelm 2015

SPIS TREŚCI

Piotr Mazur <i>Wprowadzenie</i>	9
---	---

CZĘŚĆ PIERWSZA EDUKACJA I WYCHOWANIE

Włodzimierz Lukiewicz <i>Antyhumanistyka jako kierunek zmian. Czy potrzebny jest wykładowca nauk społecznych w szkole wyższej?</i> .	15
Петро Гусак, Леся Маргіросян <i>Соціокультурний зміст феномену виховання</i>	27
Інна Червінська <i>Освітній простір як сфера взаємодії школи, сім'ї та громадськості</i>	37
Iwona Oleksa <i>Praca człowieka jako kategoria aksjologiczna</i>	47
Ludmila Krajčřířiková <i>Špecifiká edukácie rómskych žiakov</i>	57
Beáta Akimjaková <i>Tvorivosť ako motivačný prvok aktivity žiaka</i>	71
Людмила Гусак, Тетяна Воробійова, Людмила Смалько <i>Креативні методи навчання у формуванні іншомовної комунікативної компетенції студента</i>	85
Викторія Ільїшева <i>Опережающее управление качеством дидактического процесса вуза</i>	93
Miroslav Gejdoř <i>Riaditelia prvého učiteľského ústavu v Uhorsku (1900 – 1919)</i>	103

CZĘŚĆ DRUGA WIELOWYMIAROWOŚĆ PRACY SOCJALNEJ

Viktor Porada, Katarína Greňová, Květoň Holc <i>Vztah teorie, praxe a vzdělávání v oblasti konstituování bezpečnostních věd</i>	123
Halina Bejger <i>Institucionalne formy opieki nad dziećmi do lat 3 w polskim systemie pomocy społecznej</i>	139
Анна Юдина <i>Социальное взаимодействие вуза и учреждений социальной сферы по профилактике социального сиротства</i>	153
Олена Хруц <i>Психологічні основи розвитку особистості та пізнання нею об'єктивного світу у процесі праці</i>	163

ОПЕРЕЖАЮЩЕЕ УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ ДИДАКТИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА ВУЗА

ВИКТОРИЯ ИЛЬЯШЕВА

Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина, (Belarus)

ABSTRACT: *The article explains the importance of the problem of education quality management in the context of humanization and technologization of education. Education quality is seen as a dominant object of quality management. The essence of education quality management is revealed, the dependence of the quality of learning outcomes on the quality of the didactic (learning) process is justified. The specificity of the implementation of didactic process quality management in the "mode of functioning" and in the "mode of development" is described; the necessity of outrunning management of the learning process quality, and using science intensive technologies of didactic process quality management (project design, quality assessment, prediction) is explained.*

KEY WORDS: *education quality, education quality management, outrunning management, project design, quality assessment, prediction*

Для современного образования характерны две основные тенденции: *гуманитаризация и технологизация* (Н.М. Борытко, И.А. Колесникова, В.В. Сериков, В.А. Слостенин). Аксиологическим ядром гуманитаризации образования является признание человека как самоценной реальности с акцентом на «индивидуальное», «особенное», «персонифицированное». Цель гуманитарного образования – создание условий для развития «человеческого качества», педагогическая поддержка, консультирование, сопровождение процессов познания «собственной идентичности и собственного предназначения», «самостроительства», самовыражения, самоопределения, самоактуализации, саморазвития через диалог, понимание жизненного контекста, сопереживание, сотворчество, перманентную рефлексию и др.¹ «Опережающее развитие качества человека, качества образовательных систем в обществе и качества общественного интеллекта» становится, по мнению А.И. Субетто, императивом выживаемости цивилизации в 21 веке².

¹ С. Н. Свеврин, *Педагогическое проектирование как технология управления качеством педагогического процесса*. Брест 2011, с. 5.

² А. И. Субетто, *Системологические основы образовательных систем*, Москва 1994, с. 124.

Однако, как ни парадоксально, наряду с «гуманитаризацией» органично «сосуществует» и другая тенденция – «технологизация» образования. Более того, степень технологичности образовательной сферы усиливается. Как отмечает В.В. Сериков: «Гуманитаризация образования должна будет органически ужиться с повышением его технологичности, а проектный подход войдет в практику не только обучения, но и станет ведущим методом управления образовательными учреждениями со всеми присущими ему аспектами – критериальностью, экспертностью, альтернативностью, наукоемкостью, что обеспечит непрерывность инновационных процессов в образовании»³. В частности, «гуманитаризация» без «технологизации», без наукоемкого и системного проектирования («ценности – цели – содержание – инструментарий»), экспертизы, прогнозирования качества образовательных процессов – это декларация. Считаем, что в современном социокультурном контексте данные процессы объективны, закономерны; они сосуществуют, взаимодополняя друг друга.

На современном этапе «технологичность» становится доминирующей характеристикой деятельности человека и рассматривается как современный стиль научно-практического мышления. Критериями «технологичности» любой профессиональной деятельности являются:

- наукоемкость (законосообразность);
- информационоемкость, создание оптимальных информационных сред;
- «сильная» корреляция цели, средств и результатов деятельности;
- качество как степень соответствия результата деятельности заявленной цели;
- эффективность как оптимальная ресурсозатратность деятельности;
- управление не только функционированием, но и развитием технических и социальных систем посредством мониторинга контекста, системного анализа и прогнозирования, системного наукоемкого проектирования, обеспечивающих новационность результатов;
- управление качеством, нормирование, экспертиза программ и проектов, стандартизация, сертификация; создание международных (например, ISO 9001) и локальных систем управления качеством продукции (например, система менеджмента качества университета)⁴.

³ В. В. Сериков, *Обучение как вид педагогической деятельности*, Москва 2008, с. 97.

⁴ С. Н. Северин, *Педагогическое проектирование...*, *op. cit.*, с. 4.

Технологический подход представляет собой «коррелят» кибернетического, информационного, квалитологического, программно-проектного и др. подходов. Его реализация в образовании предполагает:

- явный акцент управления образованием на управление качеством, включая управление качеством практико-образовательной, управленческой, научно-исследовательской подсистем образования; создание, сертификацию, обеспечение функционирования и развития, эвалюацию (комплексный анализ, оценку, рефлексию) локальных вузовских систем менеджмента качества; соответствие качества образования современным международным стандартам качества (например, ISO 9001);
- обеспечение и постоянное повышение качества и эффективности образования посредством обеспечения оптимального стабильного функционирования и перманентного развития образовательной системы в целом и подсистем в частности;
- обеспечение наукоемкости, системности и инновационности управления качеством образования посредством проектирования и экспертизы (оценки качества) образовательных систем, прогнозирования качества образовательных процессов, консалтинга;
- нормирование и технологизацию образовательных процессов на основе современного научного знания;
- оптимизацию образовательных процессов (включая педагогический и управленческий) посредством информатизации: внедрения новейших информационных технологий, создания оптимальных информационно-образовательных сред.

В контексте гуманитаризации и технологизации образования вопросы обеспечения развития «человеческого качества» и управления качеством образования на всех уровнях становятся все более актуальными (В.А. Болотов, В.И. Воскресенский, Б.А. Гедранович, М.В. Горшенина, Н.Ф. Ефремова, А.И. Жук, Э.В. Злобин, М.Н. Певзнер, М.М. Поташник, В.В. Сериков, В.А. Слостенин, А.И. Субетто, А.В. Федоров, Ю.К. Чернова и др.).

Традиционно качество образования рассматривается как единство двух его составляющих: качества обучения и качества воспитания. Однако, стохастичность, открытость, многофакторность, нелинейность, непредсказуемость и ситуационность воспитания, специфика содержания воспитательного взаимодействия (формирование ценностно-смыслового, аффективного, личностного опыта), отсроченность результатов воспитания, сложность, а зачастую и принципиальная

невозможность, их измерения и оценки, делает «утопичной» саму идею оценки качества образования и управления им в единстве двух его составляющих. Акцент в управлении качеством образования смещается на качество обучения, которое характеризуется большей регламентированностью, технологичностью, управляемостью, возможностью качественно-количественного измерения и оценки его результатов (в частности, приобретенного обучающимися когнитивного, инструментально-технологического и методологического опыта), основанных на интеграции формально-логического и социально-гуманитарного подходов, при доминанте качественной оценки. Таким образом, доминантным объектом управления становится качество обучения. При этом понятия «качество образования» и «качество обучения» соотносятся как «род» и «вид», поэтому считаем возможным экстраполировать сущностные характеристики качества образования и особенности управления им на качество обучения.

Качество обучения выступает объектом управления: специалисты образования осуществляют мониторинг образовательной практики, определяют условия и факторы «эффективности» и «неэффективности» дидактического процесса, конструируют авторские концептуальные модели обучения, осуществляют целеполагание, конструируют содержание обучения и методические системы его освоения, в целом проектируют и экспертируют учебные программы, прогнозируют качество дидактического процесса.

Наиболее емко суть управления качеством образования раскрывает В.В. Сериков, определяя его как «процесс целенаправленного воздействия на все факторы, от которых зависит качество продукта...»⁵ и благодаря которому обеспечивается «непрерывное совершенствование процесса и результатов образовательной деятельности»⁶, тем самым акцентируя внимание на многомерности и динамичности качества образования. Разделяя позицию ученого, рассматриваем управление качеством обучения как деятельность по минимизации негативных факторов, снижающих качество обучения, и созданию условий, способствующих обеспечению качества обучения в конкретном контексте и его постоянному улучшению, обусловленному динамикой контекста. При этом основным объектом управления качеством обучения выступает дидактический процесс, так как именно от его качества зависит в последующем качество результатов обучения (Н.А. Кулемин, В.П. Панасюк,

⁵ В. В. Сериков, *Обучение...*, *op. cit.*, с. 231.

⁶ *Ibidem*, с. 234.

М.М. Поташник, В.В. Сериков, В.А. Сластенин и др.). Как отмечает М.М. Поташник, «образовательным процессом (как и всяким другим) не только можно, но и нужно управлять с целью достижения образования высокого качества»⁷. Таким образом, управление качеством обучения целесообразно рассматривать прежде всего как управление качеством дидактического процесса.

Согласно концепции дуального управления качеством образования (Н.А. Селезнева), последнее предполагает управление качеством функционирования образовательной системой (консервативный момент) и управление качеством развития (инновационный момент) образовательной системы. Первое направлено на текущее обеспечение образовательных процессов и на формирование потенциалов, под вторым подразумевается управление ростом потенциального качества системы⁸. Исходя из этого, рассмотрим особенности управления качеством дидактического процесса в «режиме функционирования» и в «режиме развития».

Управление качеством функционирования – это деятельность, направленная на достижение в определенном контексте наилучших (оптимальных) результатов при рациональных расходах времени, сил и средств; на обеспечение качества и эффективности дидактического процесса. Управление качеством дидактического процесса в режиме функционирования имеет свою «оптимальную» продолжительность, обусловленную существующим контекстом. Динамика контекста приводит к тому, что действующие механизмы управления становятся неадекватными контексту, утрачивают способность обеспечивать качество и эффективность процесса и результатов обучения. С позиций системного подхода, необходимым условием устойчивости дидактической системы является постоянное обновление ее элементов. По мнению Г.Н. Серикова, в процессе управления дидактической системой следует пользоваться идеей регулируемого эволюционирования, т.е. постепенно наращивать целесообразные изменения в дидактической системе с целью непрерывного сохранения соответствия между различными ее компонентами с учетом меняющихся условий⁹. Следовательно, в условиях постоянной динамики контекста возникает необходимость не столько в обеспечении качества функционирования дидактической системы, качественной реализации дидактического процесса, сколько в «опережающем» управлении качеством развития дидактической системы, в перманентном

⁷ М. М. Поташник, *Качество образования: проблемы и технология управления*, Москва 2002, с. 19.

⁸ А. И. Субетто, Ю. К. Чернова, М. В. Горшенина, *Квадратичное обеспечение управленческих процессов*, Санкт-Петербург 2004, с. 214.

⁹ Г. Н. Сериков, *Элементы теории системного управления образованием*, Челябинск 1994, с. 117.

прогнозировании и проектировании моделей будущего дидактического процесса с учетом динамики контекста.

Развитие дидактической системы является прямым следствием ее существования в изменяющихся условиях. Это необратимое, направленное, закономерное изменение, перевод дидактической системы из существующего в качественно новое состояние, причем не случайное, а объективно необходимое (обусловленное конкретным контекстом и его динамикой). Развитие дидактической системы можно определить как процесс качественных изменений в составляющих ее компонентах и ее структуре, вследствие которых дидактическая система приобретает способность достигать более высоких, чем прежде, результатов. Развитие дидактической системы – нелинейный процесс, оно предполагает поливариантность путей эволюции дидактической системы, обусловленную рядом факторов и условий, динамикой контекста (рисунок 1).

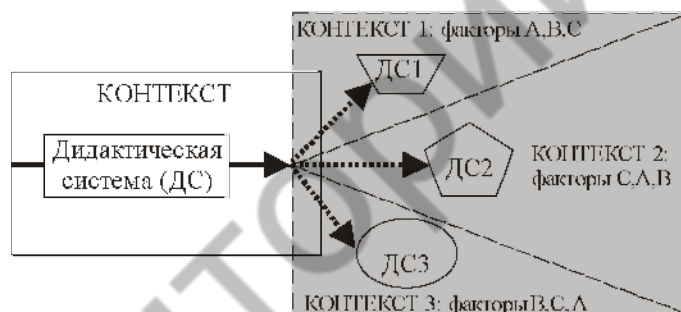


Рисунок 1 – Сценарии развития дидактической системы с учетом динамики контекста

Управление качеством развития – это управление, при котором посредством создания новых условий, ресурсов, средств, способов работы обеспечивается изменение существенных свойств дидактической системы и ее компонентов, структуры, в том числе возможное появление новых системных, интегративных качеств, т.е. осуществляется целенаправленный переход к качественно новому состоянию дидактической системы. По нашему мнению, управление качеством развития дидактической системы – это деятельность, направленная на повышение качества и эффективности будущего дидактического процесса с учетом возможной динамики контекста.

Управление качеством функционирования и развития – это не изолированные и не исключают друг друга, а параллельно осуществляемые процессы. Управление

качеством развития предполагает такие изменения дидактической системы, такие выходы за рамки существующего режима функционирования, которые непременно устремлены к новой устойчивости, обеспечивают большую оптимальность, эффективность, повышение качества. При этом управление качеством развития дидактической системы не предполагает полного отказа от достоинств уже функционирующей дидактической системы, оно берет за основу из прежней системы все, что сохраняет ее значимость и ценность. Результаты функционирования, согласно идее сферной организации мыследеятельности (О.И. Генисаретский), являются ресурсом развития системы. При этом очень важно осуществлять развитие своевременно, и не продлевать искусственно (совершенствовать, оптимизировать) уже не отвечающее требованиям современного контекста функционирование системы.

Для обеспечения оптимального функционирования и перманентного развития дидактической системы, для обеспечения и повышения качества и эффективности дидактического процесса и результатов обучения необходимо *наукоемкое (опережающее) управление*. Наукоемкость, с позиций технологического подхода, выступает инвариантным признаком управления качеством дидактического процесса, и рассматривается учеными (И.С.Исламбекова, В.А. Лекторский, В.С. Швырев и др.) как необходимое условие достижения целей управления. Наука должна быть всегда устремлена в будущее, предполагать не столько выявление сущности объекта, сколько конструирование моделей его развития, описание норм (предписаний, ориентиров), которыми необходимо руководствоваться в настоящем для обеспечения качества объекта в будущем. Профессор В.С. Степин видит цель науки в том, чтобы *предвидеть* возможные будущие изменения объектов, в том числе и те, которые соответствовали бы будущим типам и формам практического изменения мира¹⁰. Академик В.В. Краевский видит одну из основных задач науки в том, чтобы *предсказать* с наименьшими издержками на «пробы и ошибки», как будет вести себя наличная педагогическая система в новых условиях и как ее нужно изменить, чтобы достичь максимального совпадения целей и результатов педагогической деятельности¹¹. Как отмечает В.В. Сериков, наука не должна обосновывать сложившийся педагогический опыт, она должна играть *прогностическую* роль по отношению к практике образования, выступать ориентиром ее развития¹². По мнению

¹⁰ В. С. Степин, *Наука и философия*, «Вопросы философии» 2010, № 8, с. 60.

¹¹ В. В. Краевский, *Общие основы педагогики*, Москва 2003, с. 93.

¹² В. В. Сериков, *Станет ли педагогика наукой?*, «Известия ВГПУ» 2010, № 7 (51), с. 4.

А.П. Валицкой, отсутствие координации между теоретическими исследованиями и управленческими установками затрудняет необходимые процессы современной модернизации образования, поскольку в этих условиях образовательная практика лишается отчетливых ориентиров собственного действия¹³. Таким образом, наука должна выполнять *опережающую* функцию по отношению к образовательной практике, *научные исследования должны выступать основанием управления* качеством образовательного процесса, а *управленческие решения* в сфере образования *должны быть научно обоснованы* еще до их реализации. Поэтому инвариантными технологиями наукоемкого опережающего управления качеством дидактического процесса становятся системное дидактическое проектирование, экспертиза проектов дидактического процесса и прогнозирование качества дидактического процесса. Они выступают «регуляторами поведения» дидактической системы, необходимым условием ее непрерывного развития, важным инструментом обеспечения качества дидактического процесса, управления им.

Опережающее управление качеством дидактического процесса (особенно в контексте внедрения систем менеджмента качества в учреждениях высшего образования) характеризуется ориентацией на постоянное улучшение дидактического процесса и достижение запланированных результатов обучения. Постоянное улучшение становится возможным благодаря проектированию, в основе которого лежит регулярный мониторинг контекста, анализ пригодности, адекватности, результативности и эффективности дидактического процесса, оценка качества, возможностей улучшения и потребности в изменениях дидактической системы, перманентное прогнозирование и построение оптимальных сценариев функционирования и развития дидактической системы. В современных условиях постоянной динамики контекста признается приоритетная ценность будущего, проектируемого состояния системы в сравнении с ее актуальным состоянием (О.С. Анисимов, Ю.В. Громыко, Г.П. Щедровицкий и др.), а в управлении качеством наметился перенос акцента с этапа функционирования на этап проектирования (А.И. Субетто, Ю.К. Чернова, М.В. Горшенина и др.). Согласно принятой европейским обществом концепции Всеобщего управления качеством (Total Quality Management), приоритетным в управлении качеством является обеспечение качества на этапе

¹³ А. П. Валицкая, *Гуманитарное образование в контексте модернизации: теория и практика*, «Вестник Герценовского университета» 2011, № 3, с. 3.

проектирования. Как отмечает Э.В. Злобин, 70% успеха управления качеством связано с проектированием¹⁴.

Вышесказанное позволяет рассматривать проектирование качественной и эффективной дидактической системы (модели дидактического процесса) как необходимое условие обеспечения качества и эффективности процесса и результатов обучения. Качество результатов проектирования (в частности, программных продуктов – типовых программ, учебных программ по дисциплинам) рассматривается многими исследователями (Е.В. Иванов, Э.М. Коротков, М.Н. Певзнер, М.М. Поташник, Н.А. Селезнева, В.В. Сериков и др.) как один из основных факторов, определяющих качество дидактического процесса в высшей школе, качество высшего образования. Безусловно, качество программных само по себе не гарантирует качественного обучения. Тем не менее, без качественного проекта становится невозможным обеспечить качество дидактического процесса, так как даже при соответствующей компетентности преподавателя, качество может быть улучшено, но не будет оптимальным. С позиции В.В. Краевского и А.В. Хуторского, «образовательный результат учащихся напрямую зависит от выбранной или составленной учителем программы»¹⁵.

Обеспечение качества результатов проектирования, с нашей точки зрения, становится возможным благодаря экспертизе разработанных программных продуктов, прогнозированию на этой основе качества будущего дидактического процесса и консалтингу. Оценка качества программных продуктов (проектов дидактического процесса) позволяет установить, насколько прогнозируемые результаты соответствуют заявленным целям обучения, определить, насколько целесообразными являются средства достижения целей (содержание и дидактический инструментарий), насколько оптимальными являются потенциальные ресурсозатраты. Прогнозирование позволяет выявить возможные проблемы, просчитать возможные «риски» и определить альтернативные сценарии реализации будущего дидактического процесса, оценить их возможную эффективность, сопоставить полученные значения, «взвесить» последствия возможных управленческих решений, найти среди них оптимальное и на этой основе выработать конкретные рекомендации для повышения качества проектов дидактического процесса и обеспечения качества дидактического процесса

¹⁴ Э. В. Злобин, С. В. Мищенко, Б. И. Герасимов, *Управление качеством в образовательной организации*, Тамбов 2004, с. 18.

¹⁵ В. В. Краевский, А. В. Хуторской, *Основы обучения. Дидактика и методика*, Москва 2007, с. 200.

будущем. Смысл экспертизы и прогнозирования как компонентов проектирования состоит, прежде всего, в последующем консалтинге авторов программных продуктов, предполагающем совместную идентификацию возможных проблем, препятствующих достижению качества будущего дидактического процесса, анализ возможных механизмов предупреждения/вариантов решения выявленных проблем, и сопроектировании, предусматривающем «сопровождение» проектировщиков на этапе внесения корректировок в программный продукт. Процедуры экспертизы и прогнозирования становятся инструментами, не только обеспечивающими качество результатов проектирования, но и способствующими повышению уровня компетентности педагогов в области дидактического проектирования, экспертизы и прогнозирования качества дидактического процесса, развитию их субъектности и мотивированности на постоянное саморазвитие, а значит повышению качества дидактического процесса и результатов обучения в будущем.

Таким образом, постоянная динамика контекста обуславливает необходимость опережающего управления качеством дидактического процесса, смещения акцента в управлении с этапа функционирования на этап проектирования. В контексте усиления технологичности образовательной сферы императивом опережающего управления качеством обучения становится использование наукоемких технологий обеспечения качества результатов через качество процессов, в частности, системного дидактического проектирования, экспертизы (оценки качества) проектов дидактического процесса, прогнозирования качества дидактического процесса.

БИБЛИОГРАФИЯ:

1. Валицкая А. П., *Гуманитарное образование в контексте модернизации: теория и практика*, «Вестник Герценовского университета» 2011, № 3.
2. Злобин Э. В., Мищенко С. В., Герасимов Б. И., *Управление качеством в образовательной организации*, Тамбов 2004.
3. Краевский В. В., *Общие основы педагогики*, Москва 2003.
4. Краевский В. В., Хуторской А. В., *Основы обучения. Дидактика и методика*, Москва 2007.
5. Поташник М. М., *Качество образования: проблемы и технология управления*, Москва 2002.
6. Северин С. Н., *Педагогическое проектирование как технология управления качеством педагогического процесса*, Брест 2011.
7. Сериков В. В., *Обучение как вид педагогической деятельности*, Москва 2008.
8. Сериков В. В., *Станет ли педагогика наукой?*, «Известия ВГПУ» 2010, № 7 (51).
9. Сериков Г. Н., *Элементы теории системного управления образованием*, Челябинск 1994.
10. Степин В. С., *Наука и философия*, «Вопросы философии» 2010, № 8.
11. Субетто А. И., *Системологические основы образовательных систем*, Москва 1994.
12. Субетто А. И., Чернова Ю. К., Горшенина М. В., *Квалиметрическое обеспечение управленческих процессов*, Санкт-Петербург 2004.