

ПРИНЦИПЫ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ: ГУМАНИТАРНЫЙ КОНТЕКСТ

В статье анализируется гуманитарная сущность педагогических систем, раскрываются принципы управления качеством подготовки специалистов в педагогическом вузе на основе становления коллективного субъекта образовательного процесса, который автор рассматривает как гуманитарный механизм управления качеством.

Система профессиональной подготовки в педагогическом вузе характеризуется тем, что представляет собой целостность, которая «созидается в процессе деятельности Человека Культурного и существуют посредством этой деятельности» (Э.Н. Гусинский, 1994). Именно поэтому она относится к гуманитарным системам, которые обладают самым высоким уровнем организации, имеют сложную структуру и многомерное пространство взаимодействия субъектов. Высшее учебное заведение является социальным организмом, который включает в себя деятельность профессорско-преподавательского состава, студентов, управленческого аппарата, имеет свою историю и представлен различными вариантами взаимодействия между субъектами образовательного процесса. Хотя каждая педагогическая система (образовательное учреждение) создается искусственно, но затем происходит ее саморазвитие, осуществляющееся по своим внутренним законам. Функционирование педагогической системы существенно определяется характером профессионально-педагогической деятельности, личностными особенностями, системой взаимоотношений преподавателей и студентов, руководителей и подчиненных. Создающаяся таким образом педагогическая система становится системой естественной, самоорганизующейся, поэтому можно утверждать, что это сложнейшая естественная гуманитарная система.

Способ существования гуманитарной системы – самосозидание в процессе жизнедеятельности, который существенно отличается от способа существования технических систем. Если в технической системе цель определена однозначно извне, то в гуманитарной системе цель в принципе не может быть однозначной, поскольку каждый субъект понимает, принимает и интерпретирует ее по-своему.

Реализация идеи естественного саморазвития для системы управления качеством подготовки специалистов не дает гарантии того, что развитие пойдет в нужном, позитивном направлении (Л.И. Новикова, 1999). Опираясь на свойство управляемости образовательной системы, которое заключается в «чувствительности и податливости к различ-

ным целенаправленным действиям со стороны тех или иных субъектов...» (Г.Н. Сериков, 1998, с. 60), создаваемые системы управления должны соответствовать реальной внутренней логике жизнедеятельности вуза и его субъектов. Именно поэтому не может быть единообразия систем управления качеством в разных вузах. Однако в теории управления качеством существуют общие положения, которые не зависят от специфики объекта управления и поэтому их можно распространить и на качество подготовки специалистов сферы образования – это положение о целостности и иерархичности качества, его измеримости, изменчивости и управляемости. Вместе с тем, любая информация, полученная технократическим путем, должна быть переосмыслена и переведена в человекосозмерный контекст, но для этого ей должна быть задана гуманитарная мера (И.А. Колесникова, 2001).

В ходе нашего исследования доказано, что органичным для решения вопросов управления качеством подготовки специалистов в педагогическом вузе является гуманитарный подход, а в роли гуманитарного механизма управления качеством правомерно рассматривать становление коллективного субъекта образовательного процесса.

Под коллективным субъектом образовательного процесса мы понимаем сообщество преподавателей и студентов, объединенных едиными ценностно-смысловыми ориентирами профессиональной подготовки, реализуемыми в целостном образовательном процессе – его целевом, содержательном и технологическом компонентах. Динамика становления коллективного субъекта образовательного процесса может рассматриваться как гуманитарный механизм управления качеством подготовки специалистов в силу того, что стимулирует потребность индивидуальных субъектов в достижении конечной цели подготовки специалистов – вместо формального выполнения своих конкретных обязанностей; в активном участии в процессе принятия решений по ключевым вопросам жизнедеятельности вуза – вместо повиновения указаниям; в проявлении творческого отношения к решению профессионально-педагогических задач – вместо

«стандартного» поведения; в работе друг с другом (сотрудничество) – вместо работы друг против друга (соперничество).

Обосновывая принципы управления качеством подготовки специалистов мы опирались на понимание принципа (от лат. *principium* – начало, основание) как основного, исходного положения, в котором выражены фундаментальные требования к его организации. В теории менеджмента качества под принципами управления качеством понимается всестороннее и фундаментальное правило или убеждение, лежащее в основе руководства организацией и в основе ее деятельности, которое направлено на долгосрочную непрерывную работу по удовлетворению нужд потребителей с одновременным учетом потребностей всех заинтересованных лиц и организаций (В.В. Окрепилов, 2000).

Принципы управления качеством реализуются во всех элементах системы обеспечения качества подготовки специалистов сферы образования и являются основой для организации работы вуза в целом. Взятые в совокупности, они дают целостное представление о том, какой должна быть организация управления качеством подготовки специалистов в вузе, обуславливают соответствующую практическую деятельность по управлению качеством, выступают как базовые требования к ее организации.

В логическом смысле принцип есть центральное понятие, основание системы, представляющее обобщение и распространение какого-либо положения на все явления той области, из которой данный принцип абстрагирован; принципы как регуляторы, задают «русло» протекания процесса. В нашем исследовании принципы рассматриваются как фундаментальные требования к организации управления качеством подготовки специалистов с учетом особенностей становления коллективного субъекта образовательного процесса. При этом мы учитывали мнение И.Ф. Харламова (1997, с. 95) о том, что «определение принципов практической деятельности есть не исходный пункт исследования, а его заключительный этап, поскольку принципы верны лишь тогда, когда соответствуют сущности этой деятельности».

Анализ ряда исследований, направленных на изучение зависимости характера управления и того воздействия, которое оно оказывает на субъектов деятельности (Д.Ш. Матрос, А.Я. Найн, Л.Л. Редько, Е.В. Яковлев и др.), особенностей организации образовательного процесса в педагогическом вузе (Е.В. Бондаревская, Ю.В. Сенько, Н.К. Сергеев, В.А. Сластенин и др.), закономерностей становления кол-

лективного субъекта (В.А. Брушлинский, В.Л. Журавлев, В.А. Петровский и др.), собственная многолетняя педагогическая и управленческая деятельность автора исследования позволили сформулировать принципы, которыми следует руководствоваться в процессе управления качеством подготовки специалистов в педагогическом вузе, рассматривая в роли гуманитарного механизма становление 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 педагогического образования (Л.Л. Редько, Е.В. Яковлев и др.) активная позиция, заинтересованное участие преподавателей и студентов в решении задач профессиональной подготовки порождает чувство удовлетворенности и уверенность в том, что их мнение важно для решения стратегических задач вуза, они осознают важность собственной роли в их решении. При этом в результате активного взаимодействия индивидуальных субъектов появляется стремление к субъект-субъектному взаимодействию, к 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 они 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 они уделяют внимания мотивированию и проявляют интерес ко мнению преподавателей и студентов, а также выражают одобрительное отношение к их достижениям, чем активнее они 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, частое высказывание критических замечаний, не подкрепленных соответствующими фактическими доказательствами, способно воздвигнуть непреодолимую преграду во взаимопонимании не только между руководителями и подчиненными, 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, рассмотрение потребностей всех заинтересованных сторон, включая студентов, профессорско-преподавательский состав и сотрудников вуза, образовательные учреждения города и региона, общества 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» (А.Я. Найн, 1999), происходящее при этом самоопределение субъектов полилогично, т. к. предполагает множество оснований для использования представлений о себе. В связи с этим нами выделен *принцип полилогического самоопределения субъектов образовательного процесса*, который обеспечивает более эффективную реализацию индивидуальных и коллективных идеалов, ценностей и смыслов. Реализация данного принципа предполагает развитие рефлексивных способностей субъектов образовательного процесса, которые заключаются в умении осознать себя не только в системе своих внутренних связей, но и в системе горизонтальных связей с другими субъектами. Под рефлексивными способностями понимается умение человека осуществлять поиск основания собственной деятельности и изменять себя на основе не только своих особенностей, но и особенностей других субъектов образовательного процесса, а также знания механизма рефлексии.

Рефлексивный компонент в структуре самоопределения выделяется многими исследователями. Н.М. Борытко (2001) рассматривает профессиональную рефлексию в качестве фактора становления профессиональной позиции педагога как воспитателя и подчеркивает, что рефлексия служит совершенствованию различных видов деятельности, это не просто осмысление того, что есть в человеке, но и «переделка» его индивидуально-личностной сферы, способностей к познанию и деятельности. Проявляется рефлексия в общем осмыслении процесса профессиональной подготовки субъектами образовательного процесса. Здесь важно подчеркнуть, что каждый субъект новое «принятое оценочным образом знание, «впущенное» в пространство своего сознания, должен осмыслить, соотнеся с кругом проблем, задач, вопросов, которые не решены в рамках его собственного парадигмального пространства» (И.А. Колесникова, 2001). 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. Рефлексию Э. Гуссерль рассматривает не только как первичную память, но и «заглядывающей» вперед, предвещающую и репродуцирующую переживания, которые позволяют субъекту определить свое место в системе отношений с другими субъектами, т. е. стимулирует самоопределение субъектов. Направленность вектора рефлексии в случае коллективного субъекта идет от «Я» к «Мы», а на высшем уровне – по схеме

«Я» «Мы» «Я».

Известно, что эффективное управление возможно только на основе продуктивного взаимодействия управляющей и управляемой подсистем. При определении управляющих воздействий важно учитывать характер механизмов самоуправляемого развития вуза, условия их функционирования. Речь идет прежде всего об усилении ценностно-смыслового характера управления, о согласовании и разумном сочетании общих ценностей и целей профессиональной подготовки с ценностями и целями индивидуальных субъектов, об организации конструктивного диалогического взаимодействия субъектов образовательного процесса, которое наряду с логически взвешенной аргументацией предполагает и «определенную интуицию, откровенность, доверие и т. п. участников этого процесса» (А.Я. Найн, 1999). Поэтому нами выделен *принцип конструктивности диалогического взаимодей-*

ствия 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 единое, целостное образование, «наделенное своими психологическими свойствами, состояниями, с характерными для него групповыми психологическими процессами, что и обозначается как коллективный субъект» (А.Л. Журавлев, 2002, с. 57). Взаимные связанность и зависимость, которые появляются в результате активного взаимодействия между индивидуальными субъектами образовательного процесса, имеют и более общее значение, т. к. благодаря им и существует коллективный субъект образовательного процесса, который является носителем целостных, психологических феноменов.

Одним из таких феноменов выступает сотворчество, которое возможно при условии готовности к диалогу, к совместной продуктивной деятельности, изменению нормативно-ролевых отношений в образовательной среде вуза на ценностно-смысловые. Развернутая характеристика такого типа педагогических отношений дана И.А. Колесниковой (2001), 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 характерна двудоминантность, ориентация на взаимоизменение участников.

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, но к его

внутреннему миру, к его 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 внутренний диалог можно одновременно рассматривать и как условие самосознания, и как форму реализации самосознания, и как 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 будет создаваться 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 обеим 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, опыта продуктивного сотворчества с учениками и коллегами.

Еще один принцип управления качеством на основе становления коллективного 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-преподава-

тельским составом. Природа современной профессиональной деятельности учителя такова, что требует саморазвития, самонаучения и в связи с этим стратегия современного педагогического образования состоит в профессионально-личностном развитии и саморазвитии будущего специалиста сферы образования (Н.К. Сергеев). Механизм профессионально-личностного развития и саморазвития выступает при таком подходе как специфическая самоорганизация 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, так как самосознание каждого участника, включенного в полисубъектное взаимодействие, предполагает осознание самих себя как самостоятельного субъекта и как части коллективного субъекта, объединенного с другими концепцией «Мы». Практическая реализация данного принципа заключается в организации процесса профессионально-личностного саморазвития 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 друг с другом. Во взаимодействии индивидуальных и коллективных субъектов образовательного процесса утверждаются подлинно человеческие (гуманитарные) отношения, которые проявляются в стремлении членов академического сообщества вуза проявить собственную индивидуальность в виде абсолютной ценности и уважение к суверенности каждого человека.

Реализация рассмотренных принципов управления качеством обеспечивает эффективность функционирования и развития системы профессиональной подготовки педагогических кадров с учетом современных тенденций гуманитаризации образования – ориентированности на интересы человека, создания необходимых условий для раскрытия его природы, организации ценностно-смыслового взаимодействия субъектов образовательного процесса. В этих условиях существенно актуализируется субъектность преподавателей и студентов в решении задач подготовки компетентного специалиста.

Список использованной литературы:

1. Борытко Н.М. Педагог в пространствах современного воспитания: Монография. Волгоград: Перемена, 2001. – 214 с.
2. Гусинский Э.Н. Построение теории образования на основе междисциплинарного системного подхода. М.: Школа, 1994. – 184 с.
3. Журавлев А.Л. Психология коллективного субъекта // Психология индивидуального и группового субъекта / Под ред. А.В. Брушлинского, М.И. Воловиковой. М., 2002. С. 51-82.
4. Колесникова И.А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии. Курс лекций по философии педагогики. СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2001. – 288 с.
5. Найн А.Я. Некоторые принципы рефлексивного управления образовательным учреждением инновационного типа // Актуальные проблемы управления качеством образования. Челябинск, 1999. С. 20-28.
6. Окрепилов В.В. Управление качеством: Учебник для ВУЗов / 2-е изд., доп. и перераб. СПб.: ОАО «Издательство Наука», 2000. – 912 с.
7. Сахарчук Е.И. Коллективный субъект образовательного процесса // Высшее образование в России. 2003. №4. С. 154 – 157.
8. Сергеев Н.К. Непрерывное педагогическое образование: концепция и технологии учебно-научно-педагогических комплексов. (Вопросы теории): Монография. СПб – Волгоград: Перемена, 1997. – 166 с.
9. Харламов И.Ф. Педагогика: Учеб. пособие. – 3-е изд., перераб и доп. М.: Юристъ, 1997. – 512 с.