

# Актуальные вопросы управления качеством личностно-ориентированного профессионального образования

*Военный инженерно-технический университет*

*Р.Е. Булат*

*Национальный исследовательский*

*Томский политехнический университет*

*Е.Ю. Шадрина*



Р.Е. Булат



Е.Ю. Шадрина

Задача всестороннего, гармонического развития личности всегда декларировалась как цель системы образования. Вместе с тем в последние 20 лет наблюдается усиление интереса теории педагогики к личности обучающегося, формируются такие педагогические понятия, как «траектория развития личности», указывающие на самобытность жизненного пути каждого и признание неповторимости личности. Исследования последних десятилетий показали, что первостепенное значение имеет учет не столько возраста и индивидуальных особенностей, сколько личностных характеристик и возможностей обучающихся. Личностный подход понимается как опора на личностные свойства, которые выражают такие характеристики, как направленность личности, ее ценностные ориентации, жизненные планы, сформировавшиеся установки, доминирующие мотивы деятельности и поведения.

Педагогические исследования и эксперименты начала 90-х годов XX века (программированное, проблемное обучение) обусловили появление термина «личностно ориентированное образование» (ЛОО). В его рамках осуществлялись разделение учащихся (например, сильных, средних, слабых), учебного материала (по степени сложности), требований к овладению этим материалом, а также предметная дифференциация. Соответствующим образом разрабатывались и дидактические модели, в которых широкое распространение получил индивидуальный подход в обучении.

В то же время педагогика по-прежнему исходила, в основном, из признания ведущей роли педагога. Создавалась ситуация, в которой дифференцированные формы педагогического воздействия определяли содержание личностного развития. Однако предметная дифференциация задавала норма-

**Одной из доминант государственной образовательной политики является курс на создание государственной системы оценки качества образования. Другой – приоритет в развитии личности. Однако сложившиеся подходы к управлению образовательными системами не могут обеспечить реализацию идеи личностно-ориентированного образования. Совершенствование систем управления качеством инженерного образования должно осуществляться не только в технологической, но и в психолого-педагогической, организационно-методической и других подсистемах.**

тивную познавательную деятельность с учетом специфики научной области знаний, но не раскрывала сущностных истоков жизнедеятельности самого обучаемого как носителя субъективного опыта, имеющейся у него индивидуальной готовности, предпочтений к предметному содержанию, виду и форме задаваемых знаний. Другими словами, педагогическая реальность, которой приписывали личностно-ориентированные цели и содержание, на самом деле таковой не являлась. Это обнаружилось и по отношению к деятельности отдельных педагогов, и по отношению к федеральным целям образования, концепциям его модернизации.

По мнению А.А. Плигина, отсутствие учета духовной дифференциации затрудняло не только реорганизацию образования, но нередко порождало формализм в усвоении знаний - расхождение между воспроизведением «правильных» знаний и их использованием, стремление скрыть личностные смыслы и ценности, жизненные планы и намерения, заменить их социальным клише. Он считает, что в 90-е годы XX столетия термин «личностно-ориентированное образование» вошёл в педагогическую лексику учителей-практиков лишь как интуитивное отделение ранее существующих подходов и способов индивидуализации в процессе обучения от нарождающихся новых принципов развития личности в образовательном процессе [1].

Поэтому первичные модели ЛОО чаще всего были подчинены задаче развития познавательных (интеллектуальных) способностей. Эти модели объединяет:

- признание обучения основным источником развития личности;
- формирование личности с заранее заданными способностями;
- понимание развития как наращивание знаний, умений, навыков (увеличение их объема, усложнение содержания) и овладение социально-значимыми образцами поведения;
- выделение типовых характеристик личности как продукта социокультурной среды;

- определение интериоризации в качестве основного механизма усвоения обучающих воздействий.

В результате, личностно-ориентированная педагогика до последнего времени сводилась к признанию различий в познавательных способностях, понимаемых как сложное психическое образование, обусловленное генетическими, анатомо-физиологическими, социальными причинами и факторами в их сложном взаимодействии и взаимовлиянии. Способности личности «просматривались» через обучаемость, определяемую как способность к усвоению знаний. Чем лучше были организованы знания в системы (по теоретическому типу), тем выше была обучаемость. Зависимая от содержания, специального конструирования учебного материала, обучаемость тем самым рассматривалась как типовая особенность личности (теоретики, эмпирики, обладатели наглядно-образного, словесно-логического мышления и т.п.).

Поэтому мы солидаризируемся с мнением профессора А.В. Хуторского в том, что в последнее время обнаружилось несоответствие смысла нового термина и его старого содержания [2]. Только спустя 10 – 15 лет внимание ученых к термину «личностно-ориентированное обучение» стало приводить к реальным изменениям в целях, задачах, формах и методах обучения, разработке соответствующего педагогического инструментария. В настоящее время получил развитие иной подход к пониманию личностно-ориентированного обучения (В.А. Сластенин, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.). В его основе лежит признание индивидуальности, самобытности, самооценка каждого человека, наделенного своим неповторимым субъектным опытом.

Субъектность личности проявляется в избирательности к познанию мира (содержанию, виду и форме его представления), устойчивости этой избирательности, способах проработки учебного материала, эмоционально-личностном отношении к объектам познания (материальным и идеальным). Это предопределяет перенос акцента с обучения как нормативно построенного процесса (и в этом смысле жестко

регламентированного) на учение как индивидуальную деятельность обучающегося, ее коррекцию и педагогическую поддержку. В то же время процессы обучения и учения взаимно согласовываются с учётом механизмов познания, особенностей мыслительных и поведенческих стратегий учащихся, а отношения педагога и обучаемого построены на принципах сотрудничества и свободы выбора. При этом процесс образования строится не от обучения к учению, а, наоборот, от ученика к определению педагогических воздействий, способствующих его развитию.

При таком подходе происходит освоение обучающимися лично значимых и для них, и для социума знаний, умений, способов деятельности, связанных с реальными объектами изучения. Знания и умения, опыт деятельности, эмоционально-личностного отношение обучающегося к этим объектам становятся обязательными. Поэтому задача профессиональной подготовки в планировании общей, единой и обязательной для всех линии развития в лично-ориентированном образовании трансформируется в помощь каждому обучающемуся развиваться как личности и с учетом имеющегося у него опыта познания совершенствовать свои индивидуальные способности.

В то же время изменения в понимании смысла лично-ориентированного обучения не означают их повсеместного внедрения. При этом личностная направленность и внутрисубъектность образовательных концепций и технологий остается все еще слабо разработанной в теории и мало реализуемой в практике работы образовательных учреждений. По мнению А.А. Плигина, реализация образовательной модели, в которой процессы учения и обучения взаимно согласованы, всё еще не нашла адекватного отражения в современной дидактике и практике образования. Фактически все ныне существующие образовательные технологии остаются внешне ориентированными по отношению к личностному опыту учащихся, главным мерилем которых остаются знания, умения и навыки [1].

По мнению В.И. Лещинского, фактически все работы в области ЛОО ориентированы на обучение, на су-

ществующий учебный процесс и при этом фактически никак не внедряются в практику. Анализируя исследования И.С. Якиманской, отмечаем, что «выход за рамки процесса обучения едва ли возможен, все замыкается на познавательных способностях и общая цель - в контексте рассуждений - представляется не как развитие личности в целом, а личности познающей («самореализация в познании»)). В то же время он пишет, что «технологические» части фактически всех исследований в области лично-ориентированного обучения свидетельствуют, что «ЛОО «вкрапляется», вводится в традиционный учебный процесс, где «на выходе» в масштабе учебного процесса страны (а не конкретной диссертации) по-прежнему считаются изменения учебные, а не личностные». Поэтому оторванность исследований, выполненных в рамках ЛОО, от педагогических технологий, построенных по модели общественно-исторического познания, предопределяет отсутствие реализации их на практике [3].

По мнению А.В. Хуторского, «одновременно с лично-ориентированными продолжают активно развиваться «нелично-ориентированные» типы обучения, например, элементом такого обучения выступает ЕГЭ, в котором заложено не развитие личности учащихся, а экономические, политические и иные задачи» [8]. В высшем профессиональном образовании доказательством такого «нелично-ориентированного» развития выступает повсеместное внедрение тестовых оценок, которое, как известно, также активизировано со стороны государства путём признания тестирования студентов одним из основных показателей качества образования в вузе.

Причину затруднений практической реализации личностных технологий В.И. Лещинский видит в управлении образованием со стороны государства. Так, «российская школа сегодня переходит на профильное обучение строго по рецептам внешней дифференциации и причина тому - государственное руководство, нацеленное на учебный академизм и, главное, как всегда, не направленное на личность. В условиях, когда оценка идет по параметрам, ори-

ентированным на традиционную школу, гуманистическому образованию крайне трудно выжить» [3].

Поэтому не подлежит сомнению утверждение В.М. Лившица, что социальные институты значительно отстают от реалий нового столетия [4]. Е.Б. Куркин утверждает, что, «несмотря на возникшие тенденции «регионализации», демократизации, гуманизации, система управления учреждениями и организациями образования современной России сохранила прежние качества многоуровневой, централизованной, бюрократической организации... Эта система остается существенным тормозом и не создает необходимых условий, прежде всего, для развития личностно-ориентированного образования» [5].

В этом, на наш взгляд, и кроется причина того, почему преимущества ЛОО до сих пор не нашли своего отражения в конструировании современных систем управления качеством профессиональной подготовки. Более того, прямой перенос положительно зарекомендовавших себя на производстве систем менеджмента качества (с ориентацией на эталон качества готовой продукции) в образовательное пространство привел к «технологизации производства специалистов», качеству профессиональной подготовки которых определяется лицензионными и аккредитационными показателями (если вуз не выполняет НИР на 1,5 млн рублей в год или если студент, отвечая на тест, не знает кому из великих философов принадлежит та или иная цитата – образование в этом вузе не будет признано качественным). Поэтому в настоящее время наблюдается разрыв между достижениями в развитии личностного подхода в профессиональной подготовке (характеризуемыми понятиями «творчество», «самореализация» и т.д.) и разработками систем управления её качеством (ориентированных на понятия «стандартизация», «тестирование» и т.д.).

Подтверждение углубления противоречия мы находим в обозначенной Э. Фроммом антитезе «иметь или быть» применительно к сложившейся ситуации. Так, парадигма «иметь» в образовании характерна для случаев, когда «образование дают» и строят соответствующую «передаточную» педагогику:

учитель «дает», ученики «берут» и как бы «имеют» это самое образование. Результат реализации данного смысла далек от идеала, из учеников формируются потребители и иждивенцы: «мне не дали такого-то образования».

В то же время и первый принцип ИСО 9000:2000, на первый взгляд, имеет именно такой смысл: высшее образование должно «дать» именно ту профессиональную подготовку, которая четко определена потребителем в виде «заказа», модели и т.д. В результате в современных системах образования видна тенденция оценивать результат по выходу, который представлен определенными унифицированными вне зависимости от формы обучения требованиями или стандартами. Более того, понятия «образовательная услуга», «удовлетворение потребностей заказчика», «качество предоставляемых услуг» ещё сильнее смещают смысл представлений о качестве образования в сторону парадигмы «иметь».

Парадигма «быть» в образовании имеет противоположный смысл. Быть – значит действовать, не дожидаясь, когда знания или другие атрибуты образования тебе передадут. Такой подход подразумевает продуктивные целевые ориентиры, компетентностное содержание, эвристический ракурс образования.

Поэтому реализация достижений в области личностно-ориентированного образования в современных системах управления качеством образования затруднена тем, что его результаты нельзя выразить в традиционном измерении знаний, умений и навыков простым дополнением личностных характеристик выпускника (при этом В.И. Лещинский даже отмечает, что «дело даже не в том, что характеристики личности действительно измерить труднее, а иногда и невозможно. Дело в том, что это, по большому счету, не нужно» [3]).

Однако, с другой стороны, по нашему мнению, именно ЛОО по своему содержанию способно обеспечить требуемое «потребителем» качество профессиональной подготовки. Да, исходным положением ЛОО является не достижение спланированных результатов профессиональной подготовки в формате ЗУН, а раскрытие индивиду-

альных познавательных возможностей каждого обучаемого и определение необходимых для этого педагогических условий. Но именно в этом направлении и растут современные запросы «потребителей» образования в новых социально-экономических условиях. Поэтому именно ЛОО и способно обеспечить требуемое ими интуитивное мышление, определяющее способность эффективно действовать в новой среде и нестандартных ситуациях. Именно в ЛОО обязательными являются социально-ориентированные знания и умения, а оценке подлежат, прежде всего, личностные свойства обучающегося. Именно в нем ключевые компетенции ориентированы на помощь при вхождении обучающегося в конкретный социум и успешность деятельности в нем.

Таким образом, «потребитель» заинтересован в творчески активной, адаптивной к изменяющимся социально-экономическим условиям личности по содержанию. Однако систематизация управления образованием, направленная на удовлетворение потребностей потребителей, стремится к этому результату профессиональной подготовки не за счет развития ЛОО, а за счет формализации критериев качества «конечной продукции» и «технологизации» процесса профессиональной подготовки. Необходимость разрешения такого противоречия подчёркивает И.А. Зимняя: «Направления обучения поляризуются вокруг двух его характеристик: управляемости и формирования у учащихся способности «добывать» знания самостоятельно. При этом, конечно, ни одно из направлений в настоящее время не представлено в чистом виде, одно включает элементы другого» [9].

В результате в настоящее время актуализируется проблема внутривузовского управления качеством инженерного образования, соответствующего государственной образовательной политике, одной из доминант которой является курс на создание государственной системы оценки качества образования, а другой – приоритет в развитии личности. Поэтому задача современных исследований должна определяться разрешением противоречия между новым содержанием и старой формой, между личностно-ориентированным образова-

нием и технологизацией управления его качеством.

Однако на разрешение такого противоречия должен быть нацелен весь образовательный процесс, так как обновление содержания образования без изменения других составляющих не даст ожидаемого результата. По мнению И.С. Якиманской, для выстраивания модели личностно-ориентированного образования работа должна быть системной, охватывающей все ступени обучения [10]. Поэтому нельзя не согласиться с мнением В.И. Лещинского в том, что личностно-ориентированное образование «должно искать такие формы «встроенности» с традиционным, которые бы позволяли жить и тому, и другому, точнее – одновременно добиваться эффективности в учебе и обеспечивать развитие (саморазвитие) личности» [3]. Он приводит пример трехфазовой модели обучения Бортона, суть которой в том, чтобы приблизиться к ученику индивидуально, дать ему толчок, мотивировать «как человеческое существо» и при этом учить в систематической манере, совместимой с традиционной школой.

Однако в то же время мы считаем, что ЛОО нельзя «вкрапывать» и «встраивать». Новые технологии будут эффективны, если они не подстраиваются в существующую образовательную систему, а входят как элемент в новую систему образования. Речь должна идти о модернизации всего образовательного процесса, а не о частных технических решениях. Решение вопросов педагогики высшей школы должно осуществляться в рамках систематизации управления профессиональной подготовкой специалистов [11]. В результате такого подхода к разрешению противоречия между технологическим уклоном в управлении качеством профессиональной подготовки и личностно-ориентированным образованием, на наш взгляд, возможен переход от борьбы противоположностей к сотрудничеству, что способно предопределить взаимообогащающий эффект – синергию.

В нашем исследовании [12] изложена попытка систематизировать компоненты управления качеством профессиональной подготовки таким образом, чтобы обеспечить результат

образования как развитие личности. В разработанном подходе ЗУН также сохраняют важное значение, но уже не как цель, а как средство достижения цели – формирования наиболее полной готовности выпускника к профессиональной деятельности.

При этом мы солидаризируемся с коллективом авторов МГТУ им. Баумана [13], предложившим при проектировании системных изменений в содержании образования использовать принцип пентадного структурирования предметного содержания, согласно которому все конечные цели и средства их достижения, критерии качества и оценочные показатели целесообразно выражать в едином пентадно-структурированном формате. Авторы отмечают, что учебный материал по инженерно-техническим дисциплинам должен быть «проекцией» не только логики предметной области (объектов содержания обучения), но и «проекцией» логики интеллектуальных и психофизиологических возможностей обучающихся (субъектов учебного процесса).

Поэтому подготовка, осуществляемая в большинстве своем традиционными педагогическими методиками, должна дополняться формированием личностно-ориентированными надпредметными умениями. Требуется разработка специальных методик, посредством которых реализуется органическое «вплетение» психолого-педагогических составляющих в содержательную структуру изучаемой предметной области. При этом функциональное объединение «технического», «педагогического» и «психического» должно осуществляться с единых методологически увязанных позиций.

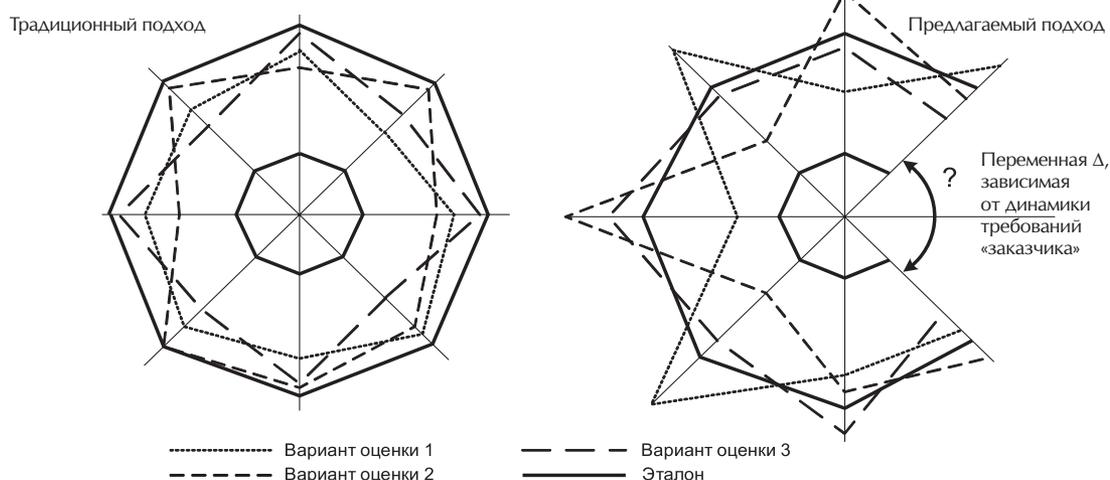
При таком подходе образовательный процесс должен ориентироваться на максимально возможный учет особенностей и способностей обучающихся, а значит, основываться на постоянной обратной связи. Поэтому одним из направлений нашей работы является развитие системы оценки уровня готовности выпускников к дальнейшей профессиональной деятельности. Так, в настоящее время сохраняется несоответствие критериев оценки качества подготовки специалиста на производстве, где основным из

них считается готовность к решению задач профессиональной деятельности, и в образовательных учреждениях, где определяющим критерием остается уровень сформированных знаний, умений и навыков. В нашем исследовании была предпринята попытка создания единой аргументированной методики, систематизирующей уже существующие методы оценивания как между собой, так и в совокупности с инновационными разработками, удовлетворяющими требования потребителей услуг образования.

Отличие методики оценки качественного уровня готовности выпускников к профессиональной деятельности от традиционной состоит в том, что она не имеет ограничения определенным эталоном и позволяет обучающемуся (и побуждает его) самосовершенствоваться, не останавливаясь на определенном эталоне (модели специалиста). Так, например, за блестящий ответ при традиционном подходе оценка будет ограничена той, которая выставляется и за отличный ответ. В результате качество подготовки обучающегося с блестящими ответами и хотя бы одним хорошим будет определено как более низкое, чем у обучающегося с отличными ответами. А это не всегда объективно (особенно при компетентностном подходе), а главное – не наглядно отражает действительность, препятствует проявлению творчества, останавливая обучающегося на достигнутом уровне. Поэтому важным моментом в реализации личностного подхода в профессиональной подготовке являются принципиальные изменения в ликвидации верхних пределов и ограничении направлений содержания самосовершенствования обучающихся (рис. 1).

Кроме того, количество направлений измерений может изменяться, динамично отражая динамику потребностей «заказчика». Поэтому за счет внесения в содержание оценки критериев, отражающих требования «заказчика», были сделаны реальные шаги по систематизации критериев внешней и внутренней оценки качества подготовки специалиста. При этом гибкость разработанной системы позволяет динамично корректировать составляющие оценки на основании анализа соответс-

**Рис. 1.**  
**Отличия инновационного подхода к оценке качества результатов профессиональной подготовки от традиционного**



42

твия результатов профессиональной подготовки требованиям потребителей услуг образования.

Основными принципиальными отличиями предложенной методики оценки качественного уровня готовности выпускников к профессиональной деятельности от традиционной являются:

- перенос акцента с полученных в учебной деятельности профессионально важных знаний, умений и навыков на способности обучающихся к их реализации;
- интеграция внутривузовских традиций и потребностей «заказчика» в оценивании качества подготовки выпускника.

В целом методика оценки качественного уровня готовности выпускников к профессиональной деятельности способна:

- динамично и аргументированно учитывать объективно необходимые показатели готовности выпускника к профессиональной деятельности;
- наиболее обоснованно и наглядно их оценивать;
- характеризовать их с требуемой комплексностью;
- задействовать различные сочетания стимулов с требуемым побуждающим влиянием каждого из них, чем обеспечивать необходимый

дифференцируемый режим мотивации;

- актуализировать необходимые виды потенциальных мотивов у обучающихся, чем способствовать росту требуемых количественно-качественных показателей результатов его деятельности;
- усилить мотивацию обучаемых и к ближайшей, и к отдалённой цели;
- не допускать и равенства результатов обучающихся, и «установки клейма» на обучающегося как исключительно положительного или отрицательного;
- эффективно использовать весь уклад повседневного труда обучающихся с целью повышения готовности выпускников к дальнейшей профессиональной деятельности;
- максимально дополнить уже существующие выпускные характеристики качества подготовки специалиста и систематизировать критерии внешней и внутренней оценки качества подготовки специалиста;
- гибко корректировать составляющие оценки в зависимости от изменений во внешней и внутренней среде;
- программироваться в виде электронных таблиц, обеспечивая при этом необходимую системность внедрения в различных подразделениях университета.

Таким образом, исследования показывают, что государственная образовательная политика, одной из доминант которой является курс на создание государственной системы оценки качества образования, а другой – приоритет в развитии личности, обуславливает дальнейшее развитие систем управления качеством инженерного образования, направленное на разрешение противоречия между новым содержанием и старой формой, между личностно-ориентированным образованием и технологизацией управления его качеством.

При этом обеспечить системность в реализации идеи личностно-ориентированного образования способна модернизация систем управления качеством профессиональной подготов-

ки. Следовательно, нельзя отказываться от достижений науки управления, в том числе от новой версии международных стандартов на системы качества серии ИСО. Однако выполнение принципов этой серии стандартов в образовательной системе не может ограничиваться одной лишь технологической составляющей, а должно затронуть психолого-педагогическую, организационно-методическую и другие подсистемы. В то же время внедрение ЛОО не может быть ограничено педагогической подсистемой, оно должно охватить изменения в системе руководства, в квалификации управляющих работников, в подходах к оценке деятельности должностных лиц и вуза в целом, в системах стимулирования и т.д.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Плигин А.А. Личностно-ориентированное образование: история и практика: монография. – М.: КСП+, 2003. – 432 с. <http://www.pligin.ru/>
2. Хуторской А.В. О соотношении личностно-ориентированного и человеко-сообразного типов образования // Интернет-журнал «Эйдос». – 2006. – 16 октября. <http://www.eidos.ru/journal/2006/1016.htm>.
3. Лещинский В.И. Личностно-ориентированное (Россия) и гуманистически-ориентированное (США) образование: Опыт сравнительного анализа [http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article\\_full.php?aid=339](http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=339)
4. Лившиц В.М. Вызов XXI века к психологии и психологам <http://www.psychology-online.net/articles/doc-286.html>
5. Куркин Е.Б. Системное управление учреждениями и организациями образования как условие обеспечения личностно-ориентированного подхода в обучении : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 : Москва, 1998 156 с. РГБ ОД, 61:00-13/182-4 <http://lib.ua-ru.net/diss/cont/110989.html>
6. Бондаревская Е.В. Развитие теории воспитания в современной России // [www.mgoru.ru/pvu.old/sobor/magazin/2/1.doc](http://www.mgoru.ru/pvu.old/sobor/magazin/2/1.doc).
7. Кульневич С.В. О научно-педагогической грамотности. // «Педагогика». 2000. № 6. С. 23-29.
8. Хуторской А.В. Методологические проблемы реализации личностного подхода при проектировании образования. Тезисы доклада на Отделении общего среднего образования РАО 17.01.2002 г. [http://khutorskoy.ru/books/2005/met\\_lich\\_orient/index.htm](http://khutorskoy.ru/books/2005/met_lich_orient/index.htm)
9. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебник для вузов. – М.: Логос, 1999. – С. 62.
10. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М., 2000. – 112 с.
11. Чепуренко Г.П. Новые ориентиры современного образования. Информационные аспекты: Монография. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2002. – 163 с
12. Булат Р.Е. Унификация управления качеством профессиональной подготовки в военно-технических вузах: Научное издание / ВИТУ. – СПб., 2008. – 244 с.
13. Федоров И.Б., Юдин Е.Г., Коршунов С. В., Третьяков А.Ф., Добряков А.А. Качество подготовки специалистов в МГТУ им. Баумана и стандарты международного проекта EUR-ACE / Качество высшего образования и подготовки специалистов к профессиональной деятельности // Труды Международного симпозиума. Москва. 9 – 11 ноября 2005 года. – Томск: ТПУ, 2005.