

СОДЕРЖАНИЕ, СТРУКТУРА И МЕХАНИЗМ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УНИВЕРСИТЕТАХ АВСТРАЛИИ

*Работа представлена кафедрой профессиональной педагогики, психологии и управления
Омского государственного педагогического университета.*

Научный руководитель – доктор педагогических наук, профессор Л. А. Шитилина

Автор статьи рассматривает управление качеством профессионально-педагогического образования в университетах Австралии с позиции системного подхода через выявление содержания, структуры и механизма управления качеством с целью решения проблем управления качеством российского профессионально-педагогического образования.

Ключевые слова: *управление качеством образования, профессионально-педагогическое образование, университет, Австралия.*

S. Golerova

CONTENT, STRUCTURE AND MECHANISM OF QUALITY MANAGEMENT IN VOCATIONAL TEACHER TRAINING IN AUSTRALIAN UNIVERSITIES

The paper considers quality management of vocational teacher training as a system via eliciting its content, structure and mechanism in Australian universities. The author suggests the ways of solving the problems of quality management in vocational teacher training for Russian universities analysing the Australian experience.

Key words: *quality management in education, vocational teacher training, university, Australia.*

Наступивший XXI в. нередко называют веком качества, поскольку качество продукции и услуг выступает признаком высокой эффективности труда, высокоразвитой экономики, источником национального богатства, условием достойной жизни. Качество образования становится ключевым фактором выживания

и развития системы российского профессионального образования. В целях развития экономики обеспечение качественного профессионально-педагогического образования является особенно важным, так как уровень подготовки профессионально-педагогических кадров во многом будет определять качество

труда рабочих и служащих, а, следовательно, через оказываемые ими услуги и производимые материальные и духовные ценности улучшать качество жизни общества в целом. К проблемам обеспечения качества профессионально-педагогического образования (ППО) в университетах России относятся вопросы стандартизации ППО в целом, проблема несоответствия ППО структуре потребностей рынка труда, отсутствие эффективного взаимодействия факультетов, кафедр с работодателями, неразвитости форм и механизмов их участия в вопросах образовательной политики. В ходе модернизации российской системы высшего образования изучение, оценка, адаптация и использование образовательного опыта других стран по управлению качеством профессионально-педагогического образования становится все более значимым и позволяет соотносить зарубежный опыт с отечественными проблемами.

На наш взгляд, для России особый интерес представляет австралийский подход к обеспечению качества ППО. Австралийская система высшего образования, которая не может быть однозначно отнесена ни к «британской» ни к «континентальной» моделям высшего образования, является «гибридной» системой, сочетающая гиперцентрализацию и либерализм в управлении, балансирующая на грани между структурной однородностью и нарастающей дифференциацией. При всей своей самобытности и многочисленных отличиях от стран Европы и США университетская система Австралии опережает большую часть развитых стран по темпам интернационализации и занимает первое место по темпам развития транснационального обучения. Качество австралийских дипломов весьма высоко и под-

тверждено международным университетским сообществом [1].

В результате введения Единой национальной системы в 1989 г., объединения университетов с колледжами высшего образования, сократилось число учреждений высшего образования (к 1996 г. вместо 19 университетов и 69 колледжей образовалось 36 университетов) [4; 8; 11]. В результате реформы университетам даровалась большая самостоятельность в аккредитации своих курсов и программ, научной работы и большая степень контроля над своими средствами, академическая свобода, коллегиальность и институциональная автономия [5; 13]. В данное время в Австралии 45 университетов, 39 из которых являются государственными и в 16 университетах ведется обучение по программам профессионально-педагогического образования (табл. 1).

Из табл. 1 видно, что Россия опережает Австралию по количеству университетов (вузов), но в процентном соотношении количество университетов – провайдеров программ ППО в России (12,5%) меньше, чем в Австралии (35,5%).

В Австралии в сформировавшихся университетах произошли структурные изменения, сокращение уровней в иерархической структуре университета, делегирование полномочий. Сформировались группы факультетов, каждой из которых руководит про-вице-канцлер. Обязанности про-вице-канцлера:

- административное академическое планирование и координация;
- кадровое обеспечение;
- делегирование бюджета;
- общее руководство кампусом.

В связи с реструктуризацией должность про-вице-канцлеров теперь предусматрива-

Таблица 1

Сектор высшего образования

Страна	Государственные университеты (вузы)	Частные университеты (вузы)	Всего университетов	Университеты, предоставляющие профессионально-педагогическое образование
Австралия	39 (86,7%)	6 (13,3%)	45 (100%)	16 (35,5%)
Россия	655 (63,0%)	384 (37,0%)	1039 (100%)	130 (12,5%)

ет управление не факультетами, а школами. Это означает, что если одному про-вице-канцлеру ранее приходилось руководить тремя факультетами, то теперь он контролирует до 15 школ.

Роль декана существенно изменилась – от линейного звена к функциональному звену управления. Это привело к значительным изменениям в полномочиях в организации. До реструктуризации в распоряжении декана был бюджет и распределение ресурсов, теперь декан не имеет таких полномочий, фонды направляются вице-канцлером напрямую в школы. Ранее заведующий школой был подотчетен декану и про-вице-канцлеру, теперь, с передачей полномочий управления, изменились линии коммуникации, и заведующий школой ответственен непосредственно перед про-вице-канцлером, линия коммуникации с деканом ослаблена. Таким образом, полномочия заведующего школой значительно возросли, в результате чего была введена должность заместителей заведующего школой для работы в других кампусах школы с меньшим количеством преподавательского состава (персонала) и студентов. Школа – структурное подразделение, объединяющее междисциплинарные группы профессорско-преподавательского состава по исследованию определенной проблемы, в отличие от кафедры как объединения профессорско-преподавательского состава и научных работников в одной или несколько тесно связанных между собой отраслях знаний. Междисциплинарность – основной принцип подготовки студентов. В университете предпринято оценивание междисциплинарности, которая может принимать разные формы: и как подход к комплектованию штата в школах, и как концептуальная парадигма к проектированию программ и структуры специальности.

В университетах отсутствуют кафедры. Внутри факультетов формируются программы. Среди преподавателей школы четко разграничены полномочия и обязанности. В рамках факультета назначаются ответственные за программы по специальностям (Program Convenor) и ответственные за курсы/дисциплины (Course Convenor). Если программа

предлагается в нескольких кампусах, то может быть назначен ответственный за программу для каждого кампуса. В таком случае для координирования ответственных за программу назначают председателя. Ответственный за программу несет ответственность по обеспечению качества программы: проектирование, планирование, руководство, организация и оценка. Ответственный за программу руководит обеспечением качества подготовки по специальности (подготовка педагогов профессионального обучения) и должен занимать руководящую роль в обеспечении возможностей для команды преподавателей в рамках данной программы.

Обязанностью ответственного за программу также является мониторинг:

- качества на входе;
- характеристик выпускников;
- результатов трудоустройства выпускников, их дальнейшего обучения;
- удовлетворенности выпускников, работодателей и профессионального признания.

Ответственный за программу ежегодно предоставляет отчет декану через заведующего школой по показателям качества по программе, которые разработаны офисом по качеству в университете, а также отчет в общественную профессиональную организацию – Коллегию педагогов.

Ответственный за курс несет ответственность перед ответственным за программу и заведующим школой за координацию курса (планирование курса, проектирование и усовершенствование, организация, выбор средств информационного и методического обеспечения, оценка, качество обучения, оценивание курса студентами). Ответственный за курс играет ключевую роль в обеспечении качества подготовки студентов и содействии успешности студентов. Ответственный за курс назначается заведующим школой. В случае если этот предмет преподается в разных кампусах, то должен быть назначен ответственный за курс в каждом кампусе и, соответственно, выбран главный ответственный. Ответственный за курс играет существенную роль в обеспечении качества курса и поэтому должен обеспечивать руководство, организацию, оценку

курса. Преподаватель обеспечивает качество подготовки студентов по преподаваемой им дисциплине. Студент является субъектом управления качеством на уровне самоуправления и управляет качеством учебно-познавательной деятельности. Постоянные учебные группы не формируются, и каждый студент выбирает индивидуальный график и учебный план обучения. Студенты вовлечены в процессы обеспечения качества на всех уровнях.

Для последующего анализа управления качеством ППО в университетах Австралии и России целесообразно отразить специфику такого образования (табл. 2).

Основным отличием ППО является направленность на подготовку педагогических кадров по подготовке квалифицированных рабочих и специалистов для различных сфер народного хозяйства. В университетах России студенты, обучающиеся по специальности «Профессиональное обучение», получают высшее бипрофессиональное образование в течение 5 лет обучения, приобретая и отраслевую специальность, и педагогическую профессию одновременно [2; 3]. В университетах Австралии подготовка педагогов профессионального обучения осуществляется в течение 2 лет (бакалавриат), 1 года (магистратура) на базе полученной отраслевой специальности, стажа работы по специальности не менее 4 лет и при наличии минимального уровня педагогического образования [9; 10; 15]. Мы приходим к выводу, что качество профессио-

нально-педагогического образования в Австралии выше.

Государственных стандартов в области высшего образования, утвержденных на правительственном уровне, не существует. Профессиональные педагогические стандарты разрабатываются в штате общественной профессиональной организацией Коллегией педагогов в сотрудничестве с основными работодателями. Стандарты не нормируют содержание образования, в них заложена возможность оценки качества образования на основе таких показателей, как готовность выпускников к будущей педагогической деятельности, уровень профессиональной мотивации и других свойств и качеств, необходимых для эффективной профессиональной деятельности [14]. Стандарты представляют собой три основных «фасета» профессиональной деятельности педагога:

- 1) преподавание и обучение (teaching and education);
- 2) профессиональные взаимоотношения (professional relationships);
- 3) профессиональный рост (professional growth).

Стандарты должны применяться холистически, как набор интегрированных компонент готовности педагога к профессиональной деятельности, а не как контрольный перечень компетенций.

Общественная профессиональная организация Коллегия педагогов играет важную

Таблица 2

Особенности профессионально-педагогического образования

Основания сравнения	Австралия	Россия
Модель подготовки	Многоуровневая	Моноуровневая
Обязательные требования на входе	<ul style="list-style-type: none"> • Специализация по отраслевой профессиональной (технико-технологической) подготовке; • стаж работы по специальности не менее 4 лет; • минимальный уровень педагогического образования 	Общее полное среднее образование
Компоненты содержания	<ul style="list-style-type: none"> • Психолого-педагогическая подготовка 	<ul style="list-style-type: none"> • Психолого-педагогическая подготовка; • отраслевая профессиональная (технико-технологическая) подготовка

роль в обеспечении качества, строго оценивает программы университетов по подготовке педагогов, так как заинтересована в поднятии престижа своих профессий и получении специалистов, уверенно ориентирующихся в их поле, оценивает качество результата – педагогов с целью их дальнейшей регистрации.

Программы разрабатываются в соответствии с профессиональными стандартами штата. Составители курсов (преподаватели, ответственные за составление курса) должны показать, как каждый курс способствует развитию общих компетенций и заданных профессиональных стандартов.

В нашем исследовании качество ППО – это система качеств, ориентированных на обеспечение итогового качества – качества педагога профессионального обучения. Основными способами оценки качества ППО как системы в рамках австралийской системы являются оценка профессиональными экспертами (общественной профессиональной организацией Ассоциация педагогов), оценка через аудит (часто со стороны государственного агентства – Агентства по качеству австралийских университетов) на основе бенчмаркинга и самооценка. Бенчмаркинг – одно из средств улучшения качества, которое также

основано на самооценке системы качеств как по количественным, так и по качественным показателям в рамках программы, школы, факультета или университета и сравнении показателей с лучшей практикой, предполагающее развитие стремления к непрерывному совершенствованию, и, во-вторых, сам процесс совершенствования – это непрерывный поиск новых идей, их адаптация и использование на практике [6; 7; 12]. В Австралии, стране, которая является одним из мировых лидеров по экспорту образовательных услуг, бенчмаркинг является основным механизмом управления качеством.

Таким образом, позитивный опыт управления качеством профессионально-педагогического образования в университетах Австралии, который мы можем использовать для решения выявленных проблем в отечественном высшем образовании, состоит во взаимодействии основного поставщика качества профессионально-педагогического образования на уровне программы с общественной профессиональной организацией Коллегией педагогов; в разветвленной децентрализованной структуре управления; четком разграничении полномочий и обязанностей по обеспечению качества ППО; использовании бенчмаркинга как механизма управления качеством ППО.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вахштайн В. С., Железов Б. В., Ларионова М. В., Мешкова Т. А. Обзор систем высшего образования стран ОЭСР / отв. ред. М. В. Ларионова. М.: Издательский дом ГУ-ВШЭ, 2005. 108 с.
2. Кубрушко П. Ф. Содержание профессионально-педагогического образования. М.: Высш. шк., 2001. 236 с.
3. Федоров В. А. Профессионально-педагогическое образование: теория, эмпирика, практика. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2001. 330 с.
4. Bessant B. Higher Education in Australia – the Unified National System // Educational Research and Perspectives. 1996. N 23 (1). P. 110–123.
5. Coaldrake P. The Changing Climate of Australian Higher Education: An International Perspective // Higher Education Management. 1999. N 11(1). P. 117–134.
6. Cotter R. Exploring Concepts and Applications of Benchmarking // Leading and Managing. 1997. N 3 (1). P. 1–8.
7. Epper R. M. Applying Benchmarking to Higher Education // Change. 1999. N 36 (1). P. 24–39.
8. Gamage D. T. Recent Reform in Australian Higher Education with Particular Reference to Institutional Amalgamations // Higher Education. 1992. N 24. P. 77–91.
9. Hewett R. Valuing TAFE Teachers' work // Australian TAFE Teacher. 2003. N 37 (1). P. 8–18.
10. Kronemann M. TAFE teachers speak out // Australian TAFE Teacher. 2001. N 35 (1). P. 23–25.

11. *Mahony D.* The Construction and Challenges of Australia's Post-Binary System of Higher Education // Oxford Review of Education. 1993. N 19 (4). P. 465–483.
12. *McKinnon K. R., Walker S. H., Davis D.* *Benchmarking: A Manual for Australian Universities.* Canberra: Dept. of Education, Training and Youth Affairs, Higher Education Division, 2000.
13. *Meek L., Wood F. Q.* Higher Education Governance and Management: Australia // Higher Education Policy. 1998. N 11. P. 165–181.
14. Professional Standards for Queensland Teachers. URL: www.qct.edu.au
15. *Shreeve R.* Towards a VET pedagogy // Australian TAFE Teacher. 2003. N 37 (2). P. 20–21.

REFERENCES

1. *Vakhshayn V. S., Zhelezov B. V., Larionova M. V., Meshkova T. A.* Obzor sistem vysshego obrazovaniya stran OESR / otv. red. M. V. Larionova. M.: Izdatel'skiy dom GU-VShE, 2005. 108 s.
2. *Kubrushko P. F.* Soderzhaniye professional'no-pedagogicheskogo obrazovaniya. M.: Vyssh. shk., 2001. 236 s.
3. *Fyodorov V. A.* Professional'no-pedagogicheskoye obrazovaniye: teoriya, empirika, praktika. Yekaterinburg: Izd-vo Ural. gos. prof.-ped. un-ta, 2001. 330 s.
4. *Bessant B.* Higher Education in Australia – the Unified National System // Educational Research and Perspectives. 1996. N 23 (1). P. 110–123.
5. *Coaldrake P.* The Changing Climate of Australian Higher Education: An International Perspective // Higher Education Management. 1999. N 11(1). P. 117–134.
6. *Cotter R.* Exploring Concepts and Applications of Benchmarking // Leading and Managing. 1997. N 3 (1). P. 1–8.
7. *Epper R. M.* Applying Benchmarking to Higher Education // Change. 1999. N 36 (1). P. 24–39.
8. *Gamage D. T.* Recent Reform in Australian Higher Education with Particular Reference to Institutional Amalgamations // Higher Education. 1992. N 24. P. 77–91.
9. *Hewett R.* Valuing TAFE Teachers' work // Australian TAFE Teacher. 2003. N 37 (1). P. 8–18.
10. *Kronemann M.* TAFE teachers speak out // Australian TAFE Teacher. 2001. N 35 (1). P. 23–25.
11. *Mahony D.* The Construction and Challenges of Australia's Post-Binary System of Higher Education // Oxford Review of Education. 1993. N 19 (4). P. 465–483.
12. *McKinnon K. R., Walker S. H., Davis D.* *Benchmarking: A Manual for Australian Universities.* Canberra: Dept. of Education, Training and Youth Affairs, Higher Education Division, 2000.
13. *Meek L., Wood F. Q.* Higher Education Governance and Management: Australia // Higher Education Policy. 1998. N 11. P. 165–181.
14. Professional Standards for Queensland Teachers. URL: www.qct.edu.au
15. *Shreeve R.* Towards a VET pedagogy // Australian TAFE Teacher. 2003. N 37 (2). P. 20–21.