

УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

Эргашев Бобиржон Баходирович,

доцент, проректор по учебной работы

Наманганский инженерно-строительного институт, г. Наманган,
Узбекистан

✉ boburjon.ergashev1@gmail.com

АННОТАЦИЯ

Принимая во внимание особенности проявления качества в абсолютном и относительном смысле, проведено сопоставление образования с двумя способами существования человека: адаптивным поведением и личностным развитием. В первом случае человек выбирает путь пассивного приспособления к обстоятельствам. Во втором — использует обстоятельства для собственного развития, которое невозможно без инициативы. Представлена классификация инициативы по критерию частоты ее проявления. На основе этой классификации намечены контуры концепции реализации деятельностной функции педагогики.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: *образования, качество, индикаторы качества, стандарт, спецификация.*

MANAGEMENT ASPECTS OF THE QUALITY OF EDUCATION

Ergashev B. B.,

Associate Professor, Vice-Rector for Academic Affairs

of the Namangan Civil Engineering Institute, Namangan, Uzbekistan

ABSTRACT

Taking into account the particularities of the quality in the absolute and the relative sense there was conducted a collation of the education with two ways of a person existence: the adaptive behavior and the personality development. In the first case the person chooses a way of passive adjustment to the circumstances. In second he/she uses the circumstances for his / her own development, which is impossible without the initiative. The categorization of the initiative on the criterion of its manifestation frequency is presented. On the base of this categorizations a sidebars conception of the pedagogical activity functions realization is marked.

KEYWORDS: *education, quality, quality indicators, standard, specification.*

Важнейшей особенностью современного этапа развития образования во всем мире, по мнению С.Е. Шишова и В.А. Кальней, является ведущая роль умственной деятельности в различных областях человеческой деятельности. Любое общество заинтересовано в обеспечении качества образования. Но прежде чем начинать обсуждение возможных способов подобного обеспечения, необходимо определиться с терминологией. Так, например, качество может пониматься как в абсолютном, так и относительном смысле [3]. Как понятие абсолютное, качество понимается как наивысший стандарт, который невозможно превзойти. Наивысший стандарт можно сравнить с идеалом, к которому, как известно, можно только приблизиться, но достигнуть его нельзя. Качество в этом случае

связано со свойством редкости и дороговизны. Поэтому в таком понимании оно является признаком высокого статуса и превосходства его обладателя. Качество в абсолютном смысле не отражает потребительских свойств. Качество образования в абсолютном смысле может быть обеспечено только на пути *элитарности* образования. Основная процедура, обеспечивающая высокое качество образования в элитарных вузах — это отбор по *закрытым признакам*. Под закрытыми признаками понимаются критерии, не связанные с потребительскими свойствами результата или продукции деятельности. Как понятие *относительное*, качество связывают с потребительскими свойствами продукции или услуги. Делается это с помощью системы стандартов или спецификаций. В этом случае о качестве судят по соответствию продукции или услуги требованиям стандартов или спецификаций. У качества как относительного понятия имеется две стороны. *Во-первых*, соответствие стандарту или спецификации, в которых должны быть названы признаки — «индикаторы качества». *Во-вторых*, соответствие запросам потребителя. *Первое* «соответствие» иногда называют качеством с точки зрения производителя. *Второе* — качеством с точки зрения потребителя. Поэтому при оценке качества образовательных услуг, важно представлять себе, кем дается оценка качества: производителем или потребителем.

На основе рассмотрения особенностей проявления качества в абсолютном и относительном смысле интересно сопоставить образование с двумя способами существования человека с учетом фактора преемственности на протяжении всей жизни. В самом деле, С.Л. Рубинштейн, например, отмечал, что «линия, ведущая от того, чем человек был на одном этапе своей истории, к тому, чем он стал на следующем, проходит через то, что он сделал» [1]. В данном случае легко выделить два альтернативных способа существования: адаптивное поведение и личностное развитие. В первом случае человек выбирает

путь пассивного приспособления к обстоятельствам. Во втором случае он использует затрудняющие обстоятельства для собственного развития, которое невозможно без инициативы.

Совершенно очевидно, что если не будет инициативы, то не будет и личностного развития. Не будет, естественно, и никакого инновационного развития. Тем не менее, отношение к инициативе неоднозначно. Ведь каждый из нас, проявляя инициативу или сталкиваясь с инициативой других, непременно обнаруживает завидную дальновидность, твердо памятуя о том, что любая инициатива наказуема. Действительно, проявляя инициативу, мы почти всегда рискуем попасть в ситуацию неудачи. Но ведь существует и риск противоположного рода — риск отсутствия инициативы. Следовательно, возникает необходимость классификации ее проявлений. Ниже представлена классификация инициативы по критерию частоты ее проявления.

- 0) К нулевому типу относятся те, кто проявляет инициативу в малой степени. Можно утверждать, что инициатива у людей такого типа приближается к нулю, что и является основанием для введения соответствующего названия. Здесь ответственность проявляется в форме полного самоограничения и боязни нововведений и связанных с ними изменений. По степени идеализации такой предельный случай, напоминающий чеховского «человека в футляре» с его знаменитым «как бы чего не вышло», можно сравнить с понятием материальной точки в механике, когда размерами и формой тела в данных условиях можно пренебречь.
- 1) К первому типу относятся те, кто очень редко проявляет инициативу. Представители этого типа делают что-нибудь по собственной инициативе только тогда, когда исчерпаны все другие возможности традиционного решения проблем. Инициатива у таких людей проявляется почти неосознанно, ее проявление

слабо осмысливается и с трудом подвергается рефлексии. Инициатива представителей первого типа находится на низком уровне.

- 2) Ко второму типу относятся те, кто проявляют инициативу только в случае реальной или потенциальной выгоды лично для себя. Инициатива представителей второго типа находится на среднем уровне. Они могут проявить ее, если увидят в таком проявлении выгоду для себя и не будут ничего делать, если выгоды этой не видно. В последнем случае, как правило, выдвигаются всяческие возражения, оправдания, ссылки на неподвижные обстоятельства, низкую квалификацию, чрезвычайную занятость именно в данный момент и т. п.
- 3) К третьему типу относятся те, кто осознанно и самостоятельно проявляют инициативу без каких-либо дополнительных «руководящих» указаний, потому что понимают — это должно быть сделано для достижения той цели, которую они разделяют. Представители третьего типа наиболее инициативны, но не в смысле бездумности применения нововведений и готовности «взять под козырек», а в смысле разумной оценки степени риска, повышения квалификации до необходимого уровня и прогнозирования возможных трудностей и препятствий. Инициатива представителей третьего типа находится на высоком уровне развития. В этом случае ответственность проявляется в форме решимости отстаивать свой собственный выбор.
- 4) К четвертому типу, можно отнести тех, кто во всех без исключения случаях стремится проявлять инициативу, например, ради спортивного интереса, азарта борьбы, карьерных соображений или по какой-нибудь другой причине подобного рода. Инициатива таких людей максимально гипертрофирована. По этой причине их не без основания называют «выскачками».

Уровни проявления инициативы коррелируют со степенью развитости рефлексивной способности и уровнями целеполагания деятельностной позиции исполнителя, прагматика и созидателя. На этом основании можно наметить контуры концепции дифференцированного подхода к повышению эффективности деятельности, т.е. наметить пути реализации деятельностной функции педагогики. Здесь уместно напомнить, что, по мнению А.И. Жука, именно при реализации деятельностной функции педагогики реально проявляется ее практическая значимость как науки.

Для концепции, рассматриваемой как замысел преобразования, преобразовательная функция является основной. Суть этой функции связана с целеполаганием и конструктивным описанием «путей, способов, технологий достижения поставленных образовательных целей» и достижением заданных результатов на практике [2].

В самом деле, исполнителю достаточно дать руководящее указание инструктивного характера. Если исполнитель обладает соответствующей квалификацией, то он обязательно выполнит указание, как бы он к нему ни относился. Компенсацией для него является удовлетворение от выполнения задания. В силу этих особенностей деятельность исполнителя нуждается в *руководстве*.

Прагматику довольно награды в любой форме, устраивающей его, и тогда он способен выполнять объем работы, превышающий минимальную установленную норму. Другими словами, прагматик в большей степени способен к проявлению инициативы на основе обменного механизма компенсации деятельности, чем исполнитель на основе механизма выполнения указаний. Если квалификации прагматика не соответствует уровню сложности и трудности задания, то он может отказаться от ее выполнения. Но в этом случае не будет и нужного ему вознаграждения! Поэтому, скорее всего, прагматик проявит инициативу и самостоятельно найдет способ повысить свою квалификацию. А это уже прямой путь в область проблем

образования. Главное для прагматика — захотеть получить компенсацию за свою деятельность. Поэтому он нуждается в управлении, понимаемом по Г.П. Щедровицкому в смысле деятельности над деятельностью [4].

Созидатель должен знать, понимать и разделять общую цель деятельности. Остальное он достроит для себя самостоятельно, проявляя инициативу и ответственность за собственный выбор. Созидатель нуждается в организации условий на основе самоуправления — в смысле деятельности над своей деятельностью.

Переходя в область проблем образования, можно выделить следующие факторы, влияющие на эффективность образовательной деятельности:

- 1) эмоциональное отношение к деятельности;
- 2) степень развитости рефлексивной способности;
- 3) возможность рефлексивного преобразования цели деятельности;
- 4) способность к проявлению инициативы;
- 5) способность к самоуправлению на основе ответственности за собственный выбор.

Эти факторы в различной степени поддаются внешнему формированию. Поскольку для развития личности субъекта образовательной деятельности определяющими являются уровень развитости рефлексивной способности и проявление инициативы, то преобразование цели деятельности при самоуправлении может быть эффективным только в том случае, если оно является осознанным, самостоятельным и целенаправленным. В этом случае, перифразируя выражение С.Л. Рубинштейна, можно утверждать, что личность субъекта образовательной деятельности и его инициатива «не столько проявляется, сколько образуется, а значит, становится и развивается» [1]. ■

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — СПб.: Питер, 2003.
2. Основы педагогики: Учеб. пособие / А. И. Жук, И. И. Казимирская, О. Л. Жук, Е. А. Коновальчик; Под общ. ред. А. И. Жука. — Мн.: Аверсэв, 2003.
3. Шишов С.Е., Кальней В.А. Школа: мониторинг качества образования / С.Е. Шишов, В.А. Кальней — М.: Педагогическое общество России, 2000.
4. Щедровицкий Г. П. Избранные труды / Г. П. Щедровицкий — М.: Шк. Культ. Полит., 1995.