

УДК 378

DOI: 10.18413/2313-8971-2018-4-3-0-5

Ситникова М.И.¹
Шрубченко А.В.²**ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ
САМОРЕАЛИЗАЦИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА В СИСТЕМЕ
ГАРАНТИИ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

- ¹⁾ Белгородский государственный национальный исследовательский университет,
ул. Победы, 85, г. Белгород, 308015, Россия;
E-mail: sitnikova@bsu.edu.ru
- ²⁾ Белгородский государственный национальный исследовательский университет,
ул. Победы, 85, г. Белгород, 308015, Россия;
E-mail: shrubchenko@bsu.edu.ru

*Статья поступила 1 августа 2018 г.; Принята 3 сентября 2018 г.;
Опубликована 30 сентября 2018 г.*

Аннотация. В статье обосновывается необходимость повышения уровня профессионально-педагогической самореализации преподавателя вуза в системе гарантии качества высшего образования как стратегическом приоритете в деятельности вуза. Определяется, что насущной задачей и гарантией качества образовательных услуг, оказываемых образовательным учреждением, является создание «портрета» качественно работающего преподавателя. В качестве методологической основы используется компетентностный подход. Его развитие в отечественном образовании свидетельствует о том, что в настоящее время в науке достаточно эффективно разрабатывается и разносторонне рассматривается данная проблема. Представлены качество преподавания как одна из основных ценностей в современном вузе и профессионализм преподавателя высшей школы. Качество преподавания рассматривается также как интегральная характеристика деятельности преподавателя, выражающая меру соответствия распространенным в обществе представлениям о том, каким должен быть процесс преподавания и каким целям он должен служить. Профессионализм преподавателя высшей школы заключается в способности выполнять в единстве научно-методическую, учебную, научно-исследовательскую и воспитательную деятельность. Сделан краткий обзор результатов исследования, проведенного авторами о распределении преподавателей Белгородского государственного национального исследовательского университета по уровням их профессионально-педагогической самореализации в приоритетных для них сферах педагогической деятельности. Приведены результаты удовлетворенности бакалавров вуза качеством образовательных услуг, а также преподавателей – определенными аспектами своей профессионально-педагогической самореализации. На основании полученных данных делаются выводы о том, что в системе российского образования имеет место тенденция недооценки качества преподавания, что приводит к необходимости расширенного использования и

внедрения в педагогическую практику универсального понятия, означающего постоянный процесс оценивания системы качества преподавания.

Ключевые слова: система гарантии качества высшего образования; компетентностный подход; управление качеством образования; качество преподавания в вузе; профессионально-педагогическая самореализация преподавателя.

**M.I. Sitnikova¹
A.V. Shrubchenko²**

**PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL SELF-REALIZATION
OF THE UNIVERSITY TEACHER IN THE SYSTEM
OF QUALITY ASSURANCE OF HIGHER EDUCATION**

¹⁾ Belgorod National Research University,
85 Pobeda St., Belgorod, 308015, Russia;
E-mail: sitnikova@bsu.edu.ru

²⁾ Belgorod National Research University,
85 Pobeda St., Belgorod, 308015, Russia;
E-mail: shrubchenko@bsu.edu.ru

*Received 1 August 2018; Accepted 3 September 2018;
Published 30 September 2018*

Annotation. The article proves the necessity of raising the level of professional and pedagogical self-realization of the university teacher in the system of quality assurance of higher education as a strategic priority in the activity of the university. It is determined that an urgent task and a guarantee of the quality of educational services provided by an educational institution is the creation of a "portrait" of a quality teacher. The competence approach is used as a methodological basis. Its development in the domestic education testifies that at present, in science, the given problem is effectively developed and is widely considered. The quality of teaching is presented as one of the main values in the modern university and the professionalism of the teacher of higher education. The quality of teaching is also considered as an integral characteristic of the teacher's activity, expressing a measure of the correspondence of the prevalent in society views about what the teaching process should be and what goals it should serve. Professionalism of the teacher of higher education is the ability to perform scientific, methodological, educational, research and educational activities in unity. A short review of the results of a study on the distribution of teachers according to the levels of their professional and pedagogical self-realization in the priority areas of pedagogical activity was made. The authors present the indicators of satisfaction of the bachelors of the higher educational institution with the quality of educational services and provide the indicators of satisfaction of teachers with certain aspects of their professional and pedagogical self-fulfillment. Based on the data obtained, conclusions are drawn that in the system of Russian education there is a tendency to underestimate the quality of teaching, which leads to the need for an expanded use and introduction of a universal concept into pedagogical practice, which means an ongoing process of assessing the quality of teaching.

Key words: quality assurance system of higher education; competence approach; quality management of education; quality of teaching in the university; professional-pedagogical self-realization of the teacher.

Введение. Динамично меняющиеся социально-экономические условия современной действительности ставят перед системой высшего образования актуальные цели и задачи. Они намного сложнее задач, стоявших перед вузом в XX веке. «Современное образование должно обеспечивать каждого человека индивидуальным инструментарием выстраивания жизненной стратегии вокруг процессов повышения его компетентности в широком и узком смыслах, включающей в себя производственную, личную, социальную и иные сферы. Особенно очевидной на этом основании представляется активизация TQM – тотального управления качеством. Ключевым аспектом в деятельности вузов в связи с их вхождением в международное образовательное пространство становится обеспечение гарантий качества образования» [11].

Результаты аналитического обзора существующих подходов свидетельствуют о том, что в российских вузах выполняются работы по созданию и внедрению системы обеспечения качества образовательных услуг высшего образования, в том числе на основе реализации принципов Европейской ассоциации гарантий качества – European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) [19]. К оценке качества деятельности вузов в мировой практике применяются различные подходы: репутационный, результативный и общий; студентоцентрированный подход гарантии качества преподавания, основанный на формировании общекультурных и профессиональных компетенций выпускников и применяемый в настоящее время в России в связи с переходом на федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования.

Выявленный опыт работы российских и зарубежных вузов по обеспечению в них гарантии качества образования говорит о том, что важная роль на современном этапе,

как в российских, так и зарубежных вузах, отводится современным формам образования.

Основная часть. Ориентация на качество образования является важнейшей целью государственной программы РФ «Развитие образования», утвержденной постановлением правительства РФ от 26 декабря 2017 года №1642 [7]. Одним из ключевых мероприятий направления «Совершенствование управления системой образования» этой программы выступает «Реализация механизмов оценки и обеспечения качества образования в соответствии с государственными образовательными стандартами».

Стратегическим приоритетом в деятельности вуза, базирующимся на компетентностном подходе как ведущей методологической основе, является «обеспечение гарантий качества образования. Основным фигурантом изменений, происходящих в высшей школе, является ее преподаватель. И стратегия, и политика, и реальные действия, направленные на достижение нового качества и эффективности высшего образования, должны замыкаться на преподавателе. Никакая его модернизация без активного, творческого, заинтересованного участия критической массы преподавателей невозможна» [9]. Все это обуславливает необходимость повышения уровня профессионально-педагогической самореализации преподавателя вуза в процессе обеспечения гарантий качества высшего образования.

Изучение развития идеи компетентностного подхода в отечественном образовании привело к выводу о том, что в настоящее время в науке достаточно эффективно разрабатывается и разносторонне рассматривается данная проблема. Проведенный анализ отечественной и зарубежной литературы в отношении истории становления имеющейся проблемы и ее разрешения (А.Л. Андреев [1], В.И. Байденко [2], И.А. Зимняя [4], Ю.Г. Татур [13], В.Д. Шад-

риков [14], С. Belisle [15], М. Frenz [16] и др.) показывает, что единое толкование компетентностного подхода отсутствует, а лежащие в его основании понятия «компетенция», «компетентность» имеют сложную и неоднозначную трактовку.

Компетентностный подход представляет собой «направленность образования на развитие личности обучающегося в результате формирования у него таких личностных качеств, как компетентность, посредством решения профессиональных и социальных задач в образовательном процессе» [3].

Под компетентностью понимают «актуальное, формируемое личностное качество, основывающееся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленное, это социально-профессиональная характеристика человека, его личностное качество» [4].

Понятие «компетентность» ассоциируется с «успешным поведением в нестандартных ситуациях, предполагающих неформализованное взаимодействие с партнерами, решением недоопределенных или запутанных задач, оперированием противоречивой информацией, динамичными и сложно интегрированными процессами, управление которыми требует теоретического знания» [17]. В одном из аналитических обзоров [10] отмечается, что в условиях глобализации мировой экономики происходит смещение акцентов с принципа адаптивности на принцип компетентности выпускников образовательных учреждений.

Компетентностный подход и рассматриваемые в его рамках компетенции занимают основное место в системе управления качеством образования. Управление качеством образования начинается с определения состава компетенций и их представления как норм качества высшего образования (система обеспечения качества). Основными «столпами», на которых базируется современное образование являются: «научиться познавать, научиться

делать, научиться жить вместе, научиться жить» [8].

В этой связи вместо авторитарного словесного обучения, опирающегося на прошлое и основанного на передаче и воспроизведении информации, общество требует образования, ориентированного на будущее, развивающего инициативу и самостоятельность обучающихся, образование, которое пробуждает интерес и желание учиться дальше, учит будущего специалиста творческому мышлению. Цель образования в настоящее время соотносится с формированием ключевых компетенций, основу которых образуют умения и обобщенные способы деятельности.

Ведущим транслятором знаний, культуры, мировоззрения для молодежи, важнейшим ресурсом учебного процесса в высшей школе, является профессорско-преподавательский состав. В этой связи представляется необходимым учет особенностей преподавания в современном вузе: перехода от знаниевого подхода к студентоцентрированному взаимодействию; реализации субъект-субъектных траекторий в преподавании учебной дисциплины; устаревания знаний; специфических характеристик обучающихся в вузе; использования современных образовательных технологий, интерактивных методик; организации самостоятельной работы обучающихся и пр.

Качество преподавания в современном вузе становится одной из основных ценностей. Данное понятие достаточно сложное. Итоги международного исследования (был изучен опыт 29 ведущих вузов мира), проведенного организацией экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) позволяют назвать ряд предпосылок, являющихся основой для совершенствования качества преподавания:

- конкуренция между вузами;
- развитие инновационных технологий;
- материально-техническое обеспечение (оборудование библиотек, лабораторий и прочего);

– изучение потребностей рынка труда, приглашение к сотрудничеству практиков;

– реализация различных форм поддержки студентов, таких как, тьюторство.

Как известно, профессионализм преподавателя высшей школы заключается в способности выполнять в единстве научно-методическую, учебную, научно-исследовательскую и воспитательную деятельность, гармоничное сочетание которых обеспечивает их взаимообогащение. Преподавание в высшем смысле слова – это своего рода миссия, которая предполагает уважение к тому, на кого направлена педагогическая деятельность. Труд преподавателя является творческим, его результаты во многом зависят от личностных особенностей преподавателя, объема его знаний, общей культуры, жизненного опыта, готовности к успешному продвижению в профессиональной деятельности.

Насущной задачей и гарантией качества образовательных услуг, оказываемых образовательным учреждением, является создание «портрета» качественно работающего преподавателя. Качество преподавания – интегральная характеристика деятельности преподавателя. Она выражает меру соответствия распространенным в обществе представлениям о том, каким должен быть процесс преподавания, и каким целям он должен служить. Нами адаптированы основные нормы качества деятельности преподавателя в рамках студентоцентрированного подхода в сравнении с традиционным подходом преподавания. Студентоориентированный подход естественным образом не отменяет действия в рамках традиционного подхода. Они рассматриваются как «ориентация на новую образовательную парадигму, шаг к созданию единого европейского образовательного пространства» [12].

Рассмотрение вопроса о влиянии профессионально-педагогической самореализации преподавателя вуза на качество высшего образования предполагает его декомпо-

зицию на четыре сферы деятельности: научно-методическую, учебную, научно-исследовательскую, воспитательную. Другими словами, преподаватель вуза реализует себя в таких основных сферах педагогической деятельности, как «преподаватель-методист», «преподаватель-учитель», «преподаватель-исследователь», «преподаватель-воспитатель».

В сфере «преподаватель-методист» профессионально-педагогическая самореализация вузовского преподавателя характеризуется его переходом от доминирующего, часто стереотипного устремления «быть как все» к модификации учебно-методического обеспечения по преподаваемым дисциплинам; уходом от единого учебника, который одобрен официально, от постоянного ожидания указаний министерства по объему и структуре дисциплин; освоением современных образовательных технологий, способствующих активизации самостоятельной деятельности студентов и пр.

Сфера «преподаватель-учитель» – сегодня это самая широкая область самореализации в педагогической деятельности преподавателя высшей школы, которая требует определенные знания, опыт, затраты энергии, относительную свободу в действиях. Управление профессионально-познавательной деятельностью обучающихся выступает как основной процесс реализации преподавателем профессионально-педагогического потенциала.

«Преподаватель-исследователь» внедряет в образовательный процесс результаты научно-исследовательской деятельности; организывает ее с обучающимися; разрабатывает лабораторные практикумы с учетом научных достижений; использует свой интеллектуальный потенциал в процессе организации учебно-научной деятельности обучающихся (курсовых, выпускных квалификационных работ и пр.).

Сфера «преподаватель-воспитатель» выделена нами из-за возрастания ее популярности в последние несколько лет. Специфическими особенностями самореализации вузовского преподавателя в данной сфере выступают различные возможности,

связанные с увеличением степени свободы субъектов учебно-воспитательного процесса; личностно-деятельностной направленностью образования; оптимизацией процессов социализации; поликультурным характером образования (И.А. Зимняя) и др.

Результаты проведенного нами исследования свидетельствуют о том, что 235 преподавателей НИУ «БелГУ» из 557 опрошенных приоритетной для профессионально-педагогической самореализации считают сферу «преподаватель-учитель», 167 чел. – сферу «преподаватель-исследователь», 96 чел. – сферу «преподаватель-воспитатель», 59 – сферу «преподаватель-методист». Результаты распределения говорят о том, что в рейтинге

приоритетов относительно сфер самореализации преподавателей в педагогической деятельности оказалась сфера «преподаватель-учитель», затем – «преподаватель-исследователь», «преподаватель-воспитатель», «преподаватель-методист». Распределение преподавателей по творческому уровню самореализации (ТУС), созидательному уровню самореализации (СУС) и адаптивному уровню самореализации (АУС) в приоритетных для них сферах педагогической деятельности и средние значения числа преподавателей по каждому из уровней представлены на лепестковых диаграммах (рис. 1-3).

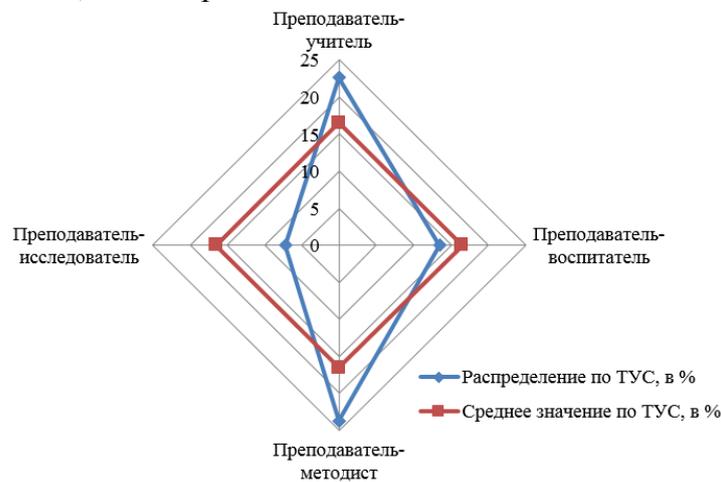


Рис. 1. Сравнительная информация о распределении преподавателей по творческому уровню самореализации в приоритетных для них сферах педагогической деятельности
Fig. 1. Comparative information on the distribution of teachers according to their creative level of self-realization in the priority areas of pedagogical activity

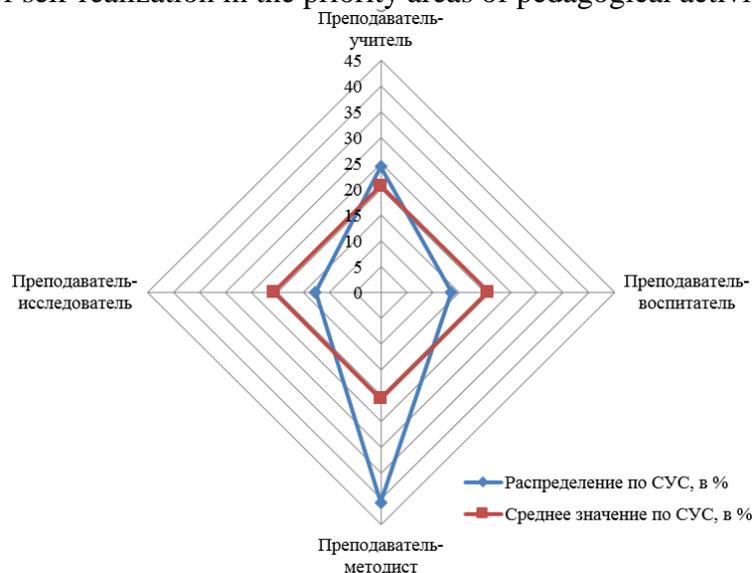


Рис. 2. Сравнительная информация о распределении преподавателей по созидательному уровню самореализации в приоритетных для них сферах педагогической деятельности
Fig. 2. Comparative information on the distribution of teachers on the constructive level of self-realization in the priority areas of pedagogical activity

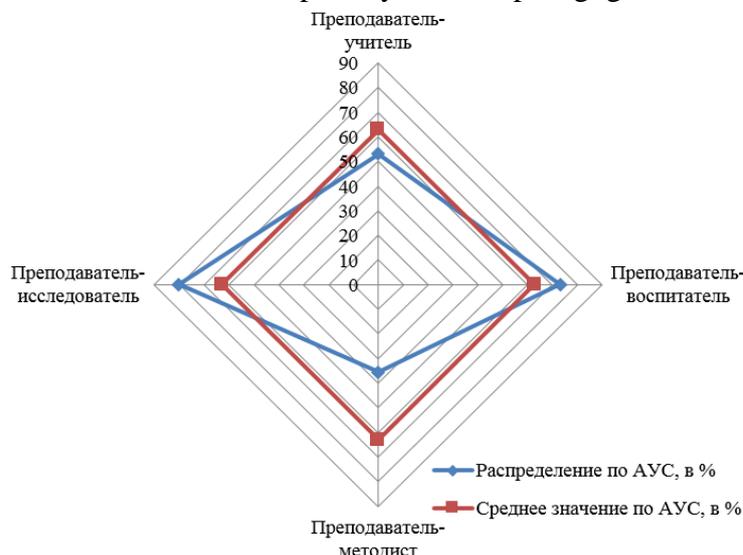


Рис. 3. Сравнительная информация о распределении преподавателей по адаптивному уровню самореализации в приоритетных для них сферах педагогической деятельности
Fig. 3. Comparative information on the distribution of teachers according to the adaptive level of self-realization in the priority areas of pedagogical activity for them

Данные диаграмм свидетельствуют о том, что, во-первых, и на творческом, и на созидательном уровнях профессионально-педагогической самореализации преподавателя вуза доминируют такие сферы, как «преподаватель-учитель», «преподаватель-методист»; во-вторых, и творчески, и созидательно реализующихся преподавателей в сферах «преподаватель-воспитатель», «преподаватель-исследователь» оказалось меньше среднего значения их числа в приоритетных для самореализации сферах. Достаточно большим числом преподавателей характеризуется адаптивный уровень их самореализации в приоритетных сферах педагогической деятельности.

В рамках проведенного исследования была оценена удовлетворенность основных потребителей – 2713 бакалавров НИУ «БелГУ» – качеством образовательных услуг по материалам мониторинга удовлетворенности потребителей в сфере образовательных услуг, проведенного центром социологических исследований НИУ «БелГУ» в 2017 го-

ду. Используемые показатели удовлетворенности условно были разделены на четыре блока, включающие в себя показатели всех обозначенных нами сфер педагогической деятельности: «преподаватель-методист» «преподаватель-учитель», «преподаватель-исследователь», «преподаватель-воспитатель».

Первый блок включил позиции удовлетворенности содержанием обучения, учебно-методической и учебной литературой, что в определенной степени характеризует научно-методическую деятельность преподавателя (НМД) Удовлетворенность содержанием обучения (НМД1) составила 76,4%, что на 4,6% выше в сравнении с 2015 годом. Обеспеченностью учебно-методической и учебной литературой (НМД2) бакалавры удовлетворены на 75,7% (в 2015 году – на 72,2%).

Показатели *второго блока* связаны с учебной деятельностью преподавателя вуза (УД): качество преподавания (УД1); организация практик (УД2). В данном блоке наблюдается повышение степени проявления показателя «качество преподавания» на 2,7%

(2015 год – 78,2%; 2017 год – 80,9%), «организация практик» – на 16,1% (2015 год – 62,7%; 2017 – 78,6 %).

Для выявления состояния показателей *третьего блока*, имеющих отношение к научно-исследовательской деятельности преподавателя (НИД) (научно-исследовательская деятельность (НИД1); творческое самовыражение (НИД2); признание успехов, достижений (НИД3) обучающимся были заданы вопросы: «В какой степени Вы в настоящее время удовлетворены организацией научно-исследовательской деятельности студентов на кафедре?», «... возможностями творческого самовыражения?», «... признанием Ваших успехов, достижений?». В результате студенты продемонстрировали повышение удовлетворенности в сравнении с 2015 годом по всем показателям: удовлетворенность орга-

низацией научно-исследовательской деятельности – на 5,3%; возможностью творческого самовыражения – на 5,7%; признанием успехов, достижений – на 13%.

Относительно показателей *четвертого блока* следует отметить достаточно высокие значения всех включенных в данный блок показателей, характеризующих вклад преподавателей в воспитательную деятельность (ВД): взаимоотношения с преподавателями, сотрудниками, администрацией факультета/университета (ВД1) – 84,6% (в 2015 году – 81,7%), взаимоотношения с кураторами (ВД2) – 90,6% (в 2015 году – 87,3%), взаимоотношения со студенческим коллективом (ВД3) – 88% (в 2015 году – 85,3%). Общий итог оценки удовлетворенности бакалавров качеством образовательных услуг представлен на рис 4.

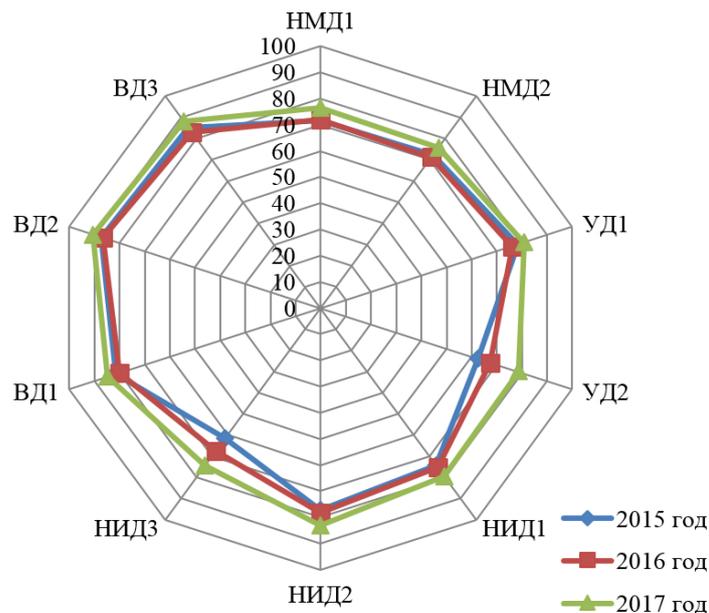


Рис. 4. Сводные значения показателей удовлетворенности бакалавров качеством образовательных услуг

Fig. 4. Consolidated values of bachelors' satisfaction with the quality of educational services

В целом следует отметить позитивную динамику удовлетворенности студентов по всем показателям, объединенным в четыре блока, имеющим отношение к научно-методической, учебной, научно-исследовательской, воспитательной деятельности преподавателя НИУ «БелГУ».

Наличие в вузе профессорско-преподавательского состава, характеризую-

щегося высоким уровнем профессионально-педагогической самореализации, наряду с другими факторами, является гарантией качества подготовки обучающихся.

«Гарантия качества – это подход к управлению качеством, который фокусируется на процессах управления. Он направлен на применение к ним установленных процедур для достижения

определенных стандартов. Данный подход нацелен на то, чтобы сделать процессы и процедуры прозрачными для использующих их людей (уменьшить неуверенность персонала), и как следствие этого избежать ошибок» [18].

Учреждения высшего образования, руководствуясь Европейскими стандартами и принципами высшего образования [19], разрабатывают и внедряют эффективную систему гарантии качества, которая базируется на конкретно обозначенных политике, процедурах и механизмах, позволяющих вузу контролировать эффективность созданной им системы гарантии качества как способа обеспечения исполнения обязательств и пр. Методологической основой обеспечения гарантии качества образования в вузе выступает компетентностный подход «как принцип проектирования многоуровневого высшего образования при обосновании необходимости перехода отечественной образовательной системы в новое качественное состояние на основе его реализации; как совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса, оценки образовательных результатов, системы гарантии качества преподавания» [6].

Гарантия качества – универсальный термин, означающий постоянный процесс оценивания (оценка, мониторинг, поддержка и совершенствование) системы внутривузовского качества или отдельных образовательных программ высшего образования. Оценка качества является доказательством выполнения заданных требований к качеству образования.

Внутренняя система оценки качества образования в вузе может функционировать в рамках системы контроля за качеством образования. Она определяется необходимостью компетентностной ориентации как самого образовательного процесса, так и его содержания, технологий реализации, переориентации оценочных процедур, технологий и средств оценки качества подготовки

обучающихся в рамках компетентностно-ориентированных требований образовательных стандартов. Можно сказать, что формально внутренняя система оценки качества образования в вузах уже определена, но для ее развития потребуется время. Это касается: контроля посещаемости учебных занятий обучающимися в соответствии с утвержденным расписанием; текущего контроля успеваемости, в том числе посредством балльно-рейтинговой системы оценки знаний обучающихся по всем видам учебной деятельности; промежуточной аттестации обучающихся по образовательным программам и пр.

В действующем Федеральном законе об образовании в Российской Федерации в статьях 89 «Управление системой образования» и 95 «Независимая оценка качества образования» речь идет о необходимости создания в организациях, осуществляющих образовательную деятельность, независимой оценки качества образования.

На X съезде Российского союза ректоров 30 октября 2014 года В.В. Путиным было дано поручение: «Правительству Российской Федерации совместно с Общероссийской общественной организацией «Российский Союз ректоров» организовать внедрение в деятельность организаций, осуществляющих образовательную деятельность по образовательным программам высшего образования, и их учредителей независимой оценки качества образования» (Пр-2748, п.2а).

С 2017 года, в части формирования системы независимой оценки качества образования, вузы были привлечены к участию в проводимом Минобрнауки России мониторинге технологий проведения независимой оценки качества подготовки обучающихся и реализации образовательных программ в рамках проведения промежуточной аттестации обучающихся образовательных организаций высшего образования.

Необходимо было ответить на такие группы вопросов, как: организация и проведение в образовательной организации процедуры независимой оценки качества обра-

зования в рамках образовательных программ бакалавриата, магистратуры и специалитета; независимая оценка качества образования в рамках входного контроля и проверки остаточных знаний обучающихся; участие представителей профильных организаций и предприятий в процедуре независимой оценки качества образования; организация независимой оценки качества работы преподавателей.

В феврале 2018 года вузам были переданы Методические рекомендации по организации и проведению в образовательных организациях высшего образования внутренней независимой оценки качества образования по образовательным программам высшего образования – бакалавриата, специалитета и магистратуры. Все это обуславливает необходимость создания, становления и развития внутренней системы независимой оценки качества образования в вузе.

Данная система может включить в себя независимую оценку качества подготовки обучающихся в разрезе:

1) входного контроля знаний обучающихся первого курса (диагностическое тестирование);

2) промежуточной аттестации обучающихся (по дисциплинам (модулям); по итогам прохождения практик, выполнения курсовых работ, проектов, в том числе участия в проектной деятельности;

3) входного контроля в начале изучения дисциплины (модуля) в аспекте подготовленности обучающихся);

4) контроля наличия у обучающихся (по ранее изученным дисциплинам (модулям)) сформированных результатов обучения;

5) достижений обучающихся (учебных и внеучебных) в рамках анализа портфолио;

6) конкурсных мероприятий по дисциплинам (модулям), в том числе олимпиад и пр.

Наряду с этим, представляются актуальными:

– внутренняя независимая оценка качества работы преподавателей вузов, реализующих образовательные программы высшего образования (ОПВО), в рамках проведения конкурсов педагогического мастерства, анализа портфолио профессиональных достижений;

– оценка обучающимися качества работы преподавателей, реализующих ОПВО.

Анализ опыта функционирования и развития вузов России показывает, что профессорско-преподавательский состав не готов в полной мере гарантировать качество высшего образования. Поэтому, стремясь обеспечить гарантии качества высшего образования, необходимо предусматривать механизмы, способствующие ее реализации, активизируя систему стимулирования, переподготовки и повышения квалификации профессорско-преподавательского состава. Аргументом к данному утверждению являются результаты опроса 595 преподавателей НИУ «БелГУ» в рамках мониторинга удовлетворенности потребителей в сфере образовательных услуг, проведенного центром социологических исследований НИУ «БелГУ» в 2017 году (см. рис. 5).

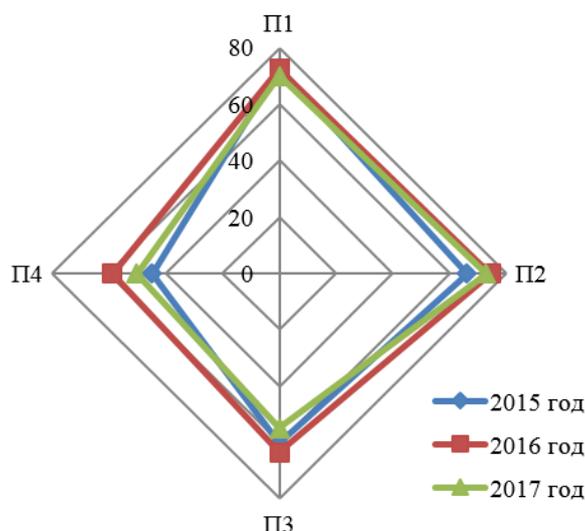


Рис. 5. Сводные значения показателей удовлетворенности преподавателей

Fig. 5. Consolidated values of teacher satisfaction indicators

Так, возможностью участия в принятии управленческих решений на кафедре, факультете (П1) удовлетворены 70,1% опрошенных (в 2015 году – 73%), возможностью повышения квалификации (П2) – 73% (в 2016 году – 74,5%), перспективами профессионального и карьерного роста (П3) – 55% вместо 60,3% в 2015 году, признанием успехов и достижений (П4) – 50,3% (в 2016 году – 58,7%).

Заключение. Анализ мировой и отечественной практики по обеспечению гарантии качества образования позволяет определить два основных подхода в аспекте качества преподавания в вузе. Первый характеризуется инициированием и реализацией мер по повышению качества преподавания, исходящих от руководства вузов. Второй подход предполагает наличие инициативы повышения качества образования со стороны преподавателей, их стремлением к профессионально-педагогической самореализации в основных видах деятельности: научно-методической, учебной, научно-исследовательской, воспитательной. В целом, разделяя точку зрения Т.А. Мешковой [5], можно утверждать, что обеспечение качества преподавания основывается на реализации ряда инициатив:

- поддержка формирования педагогической практики, характеризующаяся содействием созданию новых педагогических методик, методов стимулирования профессиональной мотивации;

- совершенствование обучающей и развивающей среды вуза, техническое обеспечение взаимодействия преподаватель-студент, обновление оборудования, ремонт учебных корпусов;

- повышение квалификации преподавателей;

- поддержка студентов – их информирование о возможных образовательных и профессиональных траекториях, вариантах стажировок;

- наличие тьюторинга, системы консультирования и психологической помощи.

Результаты анализа функционирования вузов России показывают, что существует тенденция недооценки качества преподавания. В системе высшего образования с необходимостью требуется расширенное использование и внедрение в педагогическую практику универсального понятия, означающего постоянный процесс оценивания (оценка, мониторинг, поддержка и совершенствование) системы качества преподавания, в том числе

отдельных образовательных программ высшего образования.

Список литературы

1. Андреев А.Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа // Педагогика. 2005. № 4. С. 19-26.

2. Байденко В.И. Компетенции в профессиональном образовании (К освоению компетентностного подхода) // Высшее образование в России. 2004. № 11. С. 4-12.

3. Зимняя И.А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? // Высшее образование сегодня. 2006. № 8. С. 23.

4. Зимняя И.А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека // Высшее образование сегодня. 2005. № 11. С. 14-20.

5. Мешкова Т.А. Качество преподавания как неотъемлемая часть культуры качества в вузе // Вопросы образования. 2010. №3. С.115-134.

6. Митяева А.М. Компетентностная модель многоуровневого высшего образования (на материале формирования учебно-исследовательской компетентности бакалавров и магистров): Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Волгоград, 2007. 43 с.

7. Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования»: постановление Правительства Рос. Федерации от 26.12.2017 № 1642.

8. Основные положения Доклада Международной комиссии по образованию для XXI века, 2007 г. URL: <http://www.ifap.ru/library/book201.pdf>. (дата обращения: 25.07.2018)

9. Плаксий С. Парадоксы реформирования российского высшего образования // Almatater, 2005. № 10. С. 3-11.

10. Реформы образования: Аналитический обзор / под ред. В.М. Филиппова. М.: Центр сравнительной образовательной политики, 2003. 303 с.

11. Ситникова М.И. Модель обеспечения системы гарантии качества преподавания в вузе на основе компетентностного подхода: разработка, апробация, коррекция // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 5. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=7283> (дата обращения: 26.07.2018).

12. Скок Г.Б. Некоторые нормы качества деятельности преподавателя // Университетское управление: практика и анализ. 2003. № 3(26). С. 84-90.

13. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста // Высшее образование сегодня. 2004. № 3. С. 20-26.

14. Шадриков В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход // Высшее образование сегодня. 2004. № 8. С. 26-31.

15. Belisle, C. and Linard, M. (1996), "Quelles nouvelles compétences des acteurs de la formation dans le contexte des technologies de l'information et de la communication", *Education permanente*, 127.

16. Frenz, M. und Birmes, M. (2008), "Beurteilung des Arbeits- und Sozialverhaltens in Nordrhein-Westfalen in Form von sechs "Kopfnoten", *Die berufsbildende Schule : Ztschr. desdt. Verbandes der Gewerbelehrer e.v.*, Jg. 60, H. 4, 115-120.

17. Kirschner, P., Vilsteren, P.V., Hummel, and H., Wigman, M. (1997) "The Design of a Study Environment for Acquiring Academic and Professional Competence", *Studies in Higher Education*, № 22 (2), 151-171.

18. Robinson, Bernadette. (1995). "The Management of Quality in Open and Distance Learning" In Indira Gandhi National Open University, Structure and Management of Open Learning Systems. *Proceedings of the Eighth Annual Conference of the Asian Association of Open Universities, New Delhi, 20-22 February 1995, Vol. 1*, 95-109.

19. *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* (2005), European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), Helsinki.

References

1. Andreev, A.L. (2005) "Competence paradigm in education: the experience of philosophical and methodological analysis", *Pedagogy*, 4, 19-26.

2. Baidenko, V.I. (2004) "Competences in vocational education (To master the competence approach)", *Higher Education in Russia*, 11, 4-12.

3. Zimniaia, I.A. (2006) "Competence approach. What is its place in the system of modern approaches to the problems of education?", *Higher education today*, 8, 23.

4. Zimnyaya, I.A. (2005) "General culture and social and professional competence of a person", *Higher Education Today*, 11, 14-20.

5. Meshkova, T.A. (2010) "The quality of teaching as an integral part of the culture of quality in the university", *Issues of Education*, 3, 115-134.

6. Mityaeva, A.M. (2007), Competence model of multi-level higher education (on the material of the formation of educational and research competence of bachelors and masters), Author's abstract of PhD dissertation, Volgograd, Russia.

7. On the approval of the state program of the Russian Federation "Development of Education": Decree of the Government of the Russian Federation No. 1642 of December 26

8. "The main provisions of the Report of the International Commission on Education for the 21st Century" (2007), available at: <http://www.ifap.ru/library/book201.pdf>. (Accessed 25 July 2018).

9. Plakhsy, S. (2005) "Paradoxes of reforming Russian higher education", *Alma mater*, 10, 3-11.

10. Filippov, V.M. (ed.) (2003), *Reform of Education: Analytical Review*, Center for Comparative Educational Policy, Moscow, 303.

11. Sitnikova, M.I. (2012), "The model of ensuring the quality assurance system of teaching at the University on the basis of the competence-based approach: development, testing, correction", *Modern problems of science and education*, № 5, available at: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=7283> (Accessed 26 July 2018).

12. Skok, G.B. (2003), "Some norms of the quality of the teacher's activity", *University management: practice and analysis*, 3 (26), 84-90.

13. Tatur, Yu.G. (2004), "Competence in the structure of the model of the quality of specialist training", *Higher education today*, 3, 20-26.

14. Shadrikov, V.D. (2004), "New model of specialist: innovative training and competence approach", *Higher education today*, 8, 26-31.

15. Belisle, C. and Linard, M. (1996), "Quelles nouvelles compétences des acteurs de la formation dans le contexte des technologies de l'information et de la communication", *Education permanente*, 127.

16. Frenz, M. and Birmer, M. (2008), "Assessment of working and social behaviour in North Rhine-Westphalia in the Form of six "top notes", *The vocational school: Ztschr. invites. Association of commercial teachers Association*, Jg. 60, H. 4, 115-120.

17. Kirschner, P., Vilsteren, P.V., Hummel, and H., Wigman, M. (1997) "The Design of a Study Environment for Acquiring Academic and Professional Competence", *Studies in Higher Education*, № 22 (2), 151-171.

18. Robinson, Bernadette. (1995). "The Management of Quality in Open and Distance Learning" In Indira Gandhi National Open University, Structure and Management of Open Learning Systems. *Proceedings of the Eighth Annual Conference of the Asian Association of Open Universities, New Delhi, 20-22 February 1995, Vol. 1*, 95-109.

19. *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* (2005), European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), Helsinki.

Информация о конфликте интересов: авторы не имеют конфликта интересов для декларации.

Conflicts of Interest: the authors have no conflict of interests to declare.

Данные авторов:

Ситникова Мария Ивановна, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики, директор Центра менеджмента качества
Шрубченко Анастасия Васильевна, начальник отдела системы менеджмента качества

About the authors:

Sitnikova Maria Ivanovna, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Pedagogy, Director of the Center for Quality Management
Shrubchenko Anastasia Vasilyevna, Head of the Quality Management System Department