



К. М. Гайдар

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ



В последние годы проблема качества высшего профессионального образования становится все более актуальной. Она активно обсуждается как самой вузовской общественностью, так и представителями различных слоев населения, а также бизнес- и политической элитой, включая высшее руководство страны. Это вполне понятно, поскольку от качества подготовки специалистов высокой квалификации во многом зависит качество жизни.

На сегодняшний день достаточно отчетливо обозначились некоторые направления работы по повышению качества образования в нашей стране:

1) организационно-управленческое:

а) внедрение в вузы системы менеджмента качества, основанной на международных и российских стандартах качества, в частности ISO 9001:2000 и ГОСТ Р ИСО 9001-2001. Имея очевидные «плюсы», эта система не свободна от недостатков, к числу которых следует отнести, прежде всего, слишком общий характер стандартов и чрезвычайно широкую область применения. Поскольку эти стандарты не учитывают специфики сферы высшего образования, то требуются дополнительные усилия по их адаптации к ней. А это вызывает психологическое сопротивление у тех, кому надлежит внедрять систему менеджмента качества в вузах, что, в свою очередь, снижает «коэффициент полезного действия» этой системы;

б) создание новых вузов — так называемых федеральных (= инновационных) университетов. При этом подразумевается, что сам факт их создания обеспечит более высокое качество образования (к сожалению, проверка этого на деле станет возможной лишь в некотором обозримом будущем, когда такие вузы сделают первые выпуски своих студентов);

2) материально-техническое:

а) «финансовые вливания», адресуемые лишь отдельным вузам в рамках национального проекта «Образование» и предназначенные в основном для закупки нового научного и учебного оборудования, повышения их материально-технической оснащенности. Это, безусловно, необходимо, но недостаточно для решения проблемы качества образования;

б) ставшая распространенной система грантов, которые, однако, доступны опять-таки не всем вузам и не всем преподавателям и предназначены преимущественно для проведения научных исследований. И это так же, хотя и необходимо, но недостаточно для повышения качества функционирования высшей школы;

3) контрольно-надзорное:

а) система лицензирования, государственной аттестации и аккредитации вузов. Но следует признать, что реальный контроль за качеством обучения студентов со стороны органов исполнительной власти (в первую очередь Минобрнауки РФ) практически отсутствует. Комплексная проверка деятельности вуза, проводимая Министерством один раз в пять лет и завершающаяся аттестацией специальности и аккредитацией вуза, зачастую превращается в лихорадочную подготовку вузом и не менее лихорадочную проверку аттестационной комиссией (в нее далеко не всегда входят эксперты по каждой конкретной специальности) огромного количества бумаг, из которых значительная часть имеет к качеству образования весьма косвенное отношение. Да и можно ли за 3—5 дней работы аттестационной комиссии глубоко разобраться в том, насколько качественное образование дается в конкретном вузе?

б) внедрение системы федерального тестирования студентов. Процедуры такого

тестирования плохо подготовлены организационно и — главное — содержательно. Парадоксально, но факт: будучи предназначенными якобы для контроля качества образования, сами предлагаемые Федеральным центром тестирования инструменты контроля (т.е. тесты) лишены какого бы то ни было качества. К наиболее серьезным их недостаткам можно отнести следующие: несоответствие содержания теста названию конкретной дисциплины и содержанию Государственного образовательного стандарта по этой дисциплине, фактологические ошибки как в формулировках заданий и вопросов, так и в предлагаемых вариантах ответа, принципиальная неспособность таких тестов проверить степень сформированности и качество профессионального мышления будущего специалиста и др. Если к этому добавить еще и факты сбоя компьютерных программ Центра, которые нарушают саму процедуру тестирования в режиме on-line, а также то, что данная процедура никак не учитывает психологических особенностей студентов, становится понятным, что надзорные структуры Минобрнауки выбрали неадекватный поставленным целям инструментарий.

Вместе с тем, по-прежнему недостаточное внимание уделяется (а точнее сказать, вовсе не уделяется) психологическим аспектам качества высшего образования. Все еще не учитывается известная психологическая закономерность: человек — это неотъемлемая часть жизненной среды. Образуя с ней единое целое, он не только обогащается как личность, включаясь в нее, но и самим своим существованием дополняет, усложняет, перестраивает окружающую среду. Если говорить о вузе, то это означает, что студенты и преподаватели — это непереносимый компонент системы качества высшего профессионального образования. Иными словами, они не только воспринимают и осмысливают образовательную среду и те новшества, которые в ней появляются, но и сами ее обогащают и преобразовывают. В частности, от психологических особенностей студентов (мотивации учебной деятельности, эмоционального состояния, системы ценностей и пр.) и их учета в образовательном процессе качество последнего зависит не в меньшей, а, возможно, и в большей степени, чем от названных выше направлений.

Таким образом, качество образования неотделимо от психологии современного студента. Лучше понять ее помогает знание общих тенденций личностно-профессионального развития студентов. В вузе оно имеет поэтапный характер, причем, как всякий процесс развития, представляет собой смену относительно благополучных, стабильных и пере-

ломных, критических этапов. С позиций личностно ориентированной парадигмы высшего образования выделяются следующие основные этапы: адаптации (1-й курс), интенсификации (2–3-й курсы), идентификации с профессией (4–5-й курсы). Переход от одного к другому осуществляется студентом через прохождение определенных кризисов.

Кризисы профессионального становления, которые переживают и проживают студенты в процессе обучения в вузе, являются одной из наиболее ярких линий их личностно-профессионального развития. Можно представить следующую последовательность этих кризисов и обозначить специфические противоречия, лежащие в основе каждого из них.

1-й курс — кризис учебно-профессиональных ожиданий. Порождается противоречием между ожиданиями недавних абитуриентов относительно избранной профессии, учебы в вузе (носящими зачастую диффузно-идеализированный, положительно эмоционально окрашенный характер) и реальными условиями учебного процесса, в рамках которого происходит первое знакомство с профессией, в том числе с преподавателями как ее представителями, постепенно нейтрализующее первоначальную эйфорию.

3-й курс — кризис личностно-профессионального самоопределения, нередко совпадающий по времени с началом специализации студентов. Возникает на основе противоречия между полученными за первые годы учебы знаниями, информацией о профессии и личности профессионала (ведущими к появлению некоего идеального образа, предъявляющего завышенные требования к специалисту) и представлениями о собственных профессиональных способностях, личностных качествах.

5-й курс — кризис трудоустройства. Базирован на противоречии между желанием найти место работы, планированием своей карьеры, мысленным представлением ее как успешной и переживанием психологической неготовности начать самостоятельную трудовую деятельность, ощущением перегруженности теоретическими знаниями и недостатка практической подготовки.

В условиях модернизации российской высшей школы названные кризисы могут усугубляться, что обусловлено актуальной социальной ситуацией развития учащейся молодежи. Новые социальные условия таят в себе психологические риски, которые на первый взгляд незаметны, поскольку влекут за собой скрытые психологические эффекты, но способны серьезно затормозить проводимую работу по повышению качества образования в вузах.

В отношении кризиса 1-го курса провоцирующим фактором может стать сдаваемый выпускниками школ Единый государственный экзамен и поступление в вуз без реального проживания ситуации конкурсного отбора, сдачи вступительных экзаменов. Для абитуриентов, которые ныне фактически минуют данную процедуру, это может иметь серьезные психологические последствия, эффект которых еще предстоит оценить исследователям проблем высшей школы и педагогам-практикам. В свое время вступительные экзамены служили своеобразным рубежом, перейдя который бывший школьник становился студентом не только формально, но и содержательно, психологически, если рассматривать этот процесс с точки зрения развития самосознания и чувства социально-психологической зрелости субъекта. Пережив процедуру конкурсных испытаний, первокурсники воспринимали студенчество как новый этап жизни, принципиально отличающийся от предыдущего, школьного. Современные же первокурсники плавно, без видимых кардинальных изменений переходят из положения школьника в положение студента, при этом психологически они продолжают оставаться теми же детьми, их внутренняя позиция школьника не меняется на внутреннюю позицию студента, т. к. «обряд инициации» (победа в конкурсном отборе) ими не был пройден в полной мере. Отсюда возникает широко распространенная в сознании первокурсников иллюзия: вузовская учеба ничем не отличается от школьной. А это усугубляет проблему, связанную с развитием ответственности, самостоятельности, личностной зрелости современных студентов, формированием их психологической готовности к повседневному учебному труду, самостоятельной профессиональной деятельности.

Катализировать кризис 3-го курса может переход российского высшего образования на систему «бакалавриат — магистратура», а именно повсеместное распространение первого ее уровня. Бакалавриат, не предусматривающий специализацию студентов, дает лишь общее (базовое) профессиональное образование. Следовательно, практико-ориентированная составляющая профессиональной подготовки студентов будет сокращаться. И в этих условиях становится проблематичной их ориентация на собственное профессиональное становление, а это влечет за собой снижение их внимания к тем требованиям, которые предъявляются к подготовленности профессионала и его личности. Иными словами, профессиональное самоопределение может стать особенно затруднительным. Кроме того, подчеркнем, что для бакалавра «размытым» является переход из статуса младшекурсника к

статусу старшекурсника (ранее именно начало специализации играло роль своеобразного «обряд инициации»), что опять же имеет значимый психологический эффект: студент не побуждается к осмыслению пройденного за первые два года обучения в вузе пути, своих достижений и неудач, а следовательно, не испытывает психологической потребности в постановке новых для себя задач учебно-профессиональной деятельности, в дальнейшем развитии и совершенствовании себя как будущего субъекта труда.

Относительно кризиса 5-го курса можно ожидать, что в современных условиях, когда работодатели все чаще уделяют повышенное внимание личности выпускников вузов, их профессиональным качествам, этот кризис может переживаться молодыми людьми особенно остро, поскольку в системе высшего профессионального образования все еще не произошла переориентация на «личностную» составляющую образовательного процесса. В вузах по-прежнему больший акцент ставится на профессиональную подготовленность, компетентность (знания, умения и навыки), нежели на психологическую готовность к труду, подразумевающую развитие не только профессионализма деятельности, но и профессионализма личности (формирования профессионально важных качеств, усвоения профессиональных ценностей и установок, развития мышления профессионала и др.). Такая образовательная практика часто создает ущербную социальную ситуацию развития студенчества, т. к. акцент на профессиональной, а точнее узкоинтеллектуальной, подготовке затуманивает задачи социального и личностного развития молодежи. Учебно-воспитательный процесс в вузе далеко не всегда создает условия для изучения и познания студентами своих способностей и потенциалов развития, формирования качеств самостоятельности, ответственности, инициативности, осмысления своего места во взрослой жизни, в том числе в профессиональной.

Выход из складывающейся в высшей школе ситуации видится не в изменении последней (это объективно невозможно, т. к., например, Единый государственный экзамен, равно как и переход России к двухуровневой системе высшего профессионального образования, уже закреплены законодательно), а в поиске и внедрении в практику высшей школы новых средств и технологий, способных оптимизировать образовательную среду, укрепить психологическую устойчивость студентов (и преподавателей) к возможным отрицательным последствиям нововведений, тем самым повысить качество работы вузов. Имеется в виду скорейшее и повсеместное распростра-

нение в вузах психологической службы — как один из путей обеспечения качества высшего образования. Ведь, шагнув в новый век, российская система образования по-прежнему характеризуется «недостроенной» психологической службой, поскольку последняя не охватывает самое иерархически высокое ее звено — высшее профессиональное образование. Именно практические психологи, работающие в вузах, владеющие специальными научно обоснованными методами психологической диагностики, коррекции, развития личности, способны обеспечить психологическое сопровождение процесса профессионального становления студента на всех этапах обучения, так психологически подготовить и студентов, и преподавательский корпус к вводимым инновациям, чтобы их позитивные эффекты возобладали над негативными. Психологическая служба вуза должна стать неотъемлемым активным компонентом его образовательной среды.

К сожалению, психологизация этой среды идет очень медленно. Возможно, это происходит вследствие недооценки возможностей системы психологического обеспечения высшего профессионального образования реально способствовать его дальнейшему развитию по таким признанным сегодня приоритетными параметрам, как доступность, качество, эффективность.

Относительно доступности высшего образования речь следует вести не только об экономической стороне, но и о возможности его получения разными категориями молодежи, в том числе с ограниченными возможностями, различными особенностями развития, неодинаковой степенью психологической готовности к обучению в вузе. А это требует повышенного внимания к психологическим особенностям студентов. Для преподавателя же вуза по-прежнему студент — фигура крайне расплывчатая и неопределенная, прежде всего в психологическом плане. Однако, не учитывая психологические особенности каждого студента, невозможно обеспечить ему доступность образования (не с этим ли обстоятельством связан большой отсев студентов по причине неуспеваемости?). Необходима систематическая диагностика психологических потенциалов и резервов развития студентов, динамики их личностно-профессионального становления, что позволит подбирать формы и программы обучения, наиболее адекватно отвечающие их возрастным, индивидуально-психологическим, личностным особенностям.

Что касается качества высшего образования, то нужно иметь в виду, что оно связа-

но не только с формальными показателями успешности вуза и удовлетворенностью заказчиков и потребителей образовательных услуг, но и с такими понятиями, как развитие, самореализация, физическое и психологическое благополучие молодежи. Отсюда следует, что высокое качество образования требует, чтобы проводимая экспертиза проектируемых и внедряемых в практику высшей школы инновационных программ и технологий непременно учитывала критерии их адекватности психологии студенчества, возрастным и социальным задачам его развития. Иными словами, актуальна собственно психологическая экспертиза различных образовательных проектов, прежде всего на предмет их развивающего потенциала и способности обеспечивать психологическую безопасность и психологический комфорт вузовской среды.

В последнее время много говорится и об эффективности высшего образования в смысле повышения роли всех участников педагогического процесса: студента, родителя, преподавателя, администрации вуза, об их ответственном отношении к обучению и воспитанию молодежи. При этом остается в стороне вопрос о психологическом обеспечении ожидаемого ответственного отношения, забывается, что незнание, некомпетентность несовместимы с ответственностью. Следовательно, психологи вузов призваны работать над повышением психологической компетентности, психологической культуры всех субъектов образовательного процесса, на что непосредственно ориентированы такие направления их деятельности, как психологическое просвещение, психологическое консультирование, психологическая профилактика. Более того, психологи могут и должны помогать им в формировании готовности к активной самореализации. Все это способно оптимизировать управление образовательной средой вуза, а значит, на психологическом уровне обеспечить ее эффективность.

Таким образом, психологическая служба вуза является реальной возможностью снизить психологические риски, возникающие в условиях модернизации высшей школы, оптимизировать образовательную среду вуза, повысить качество образования, результатом чего будет выпуск не только компетентных в профессиональном отношении, но и зрелых в социально-психологическом смысле специалистов, отличительными качествами которых являются самостоятельность, активная социальная позиция и социальная ответственность.