

Л. В. Русских
К ВОПРОСУ О КРИТЕРИЯХ КАЧЕСТВА
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

L. V. Russkih
TO THE QUESTION OF HIGHER
EDUCATION QUALITY CRITERIA

Статья посвящена проблеме оценки качества университетского образования в современной России. Анализируются факторы, влияющие на это качество. Ставится проблема операционализации понятия «качество университетского образования». Автор доказывает необходимость учета специфики вуза при формировании критериев оценки качества образования.

Ключевые слова: *качество университетского образования, оценка результатов, критерии качества, индикаторы, Болонская система, управление качеством.*

The article deals with the problem of evaluation of the quality of higher education in modern Russia. Factors influencing the quality are analyzed. The problem of operationalization of the notion higher education quality is stated. The author proves the necessity of considering the university specific character in formation of higher education quality criteria.

Keywords: *higher education quality, results estimation, quality criteria, identifiers, Bologna process, quality management.*

Качество высшего образования сегодня волнует практически всех: и самих участников образовательного процесса, и государство, и работодателей. Российская система образования вот уже более 10 лет непрерывно подвергается различным модернизациям и усовершенствованиям. Реформы образования, в основном задуманные для улучшения его качества, в реальности не только его не улучшают, но и деформируют то, на чем основывалось долгие годы то лучшее, что было создано в традиционном отечественном образовании предыдущими поколениями.

Заинтересованные стороны называют множество причин, по которым большинство нововведений в этой сфере либо не срабатывают, либо ведут к обратному результату. На наш взгляд, все они являются частными проявлениями одного принципиального момента, который явно просматривается в основе всех государственных преобразований этой сферы: с одной стороны, стремление стать полноправным членом передового мирового образовательного сообщества, а с другой стороны — максимально сократить затраты на содержание образования в условиях сложной экономической ситуации в стране. Но, как известно, дешево и хорошо не бывает. Увеличение нагрузки на преподавателя, мизерная зарплата, вынуждающая постоянно искать всевозможные подработки, слабая материально-техническая база учебных заведений и связанная с этим утрата престижа профессии не способствуют повышению качества образования. Ситуация усугубляется и тем, что высшее образование в России становится массовым. По данным статистики, за

период с 1985 года количество дипломированных специалистов увеличилось вдвое. Большую роль в этом сыграло открытие огромного количества вузов, некоторые из которых не дают образования как такового, но дают диплом, то есть, по сути, наладили торговлю дипломами для тех, кто никогда бы не осилил учебу в государственном вузе. Да и в государственных университетах с внедрением обучения на коммерческой основе явно наметилась тенденция сохранить контрактника любой ценой, в том числе и снижая требования к усвоению учебного материала. Что же касается включения российских университетов в систему западного образования, в том числе присоединения к Болонскому процессу, то и здесь пока больше вопросов.

Формально Россия была присоединена к Болонскому процессу уже в конце 2003 г. Это присоединение предполагало переход традиционного образования на новый европейский уровень, цель которого состоит в том, чтобы системы высшего образования стали «прозрачными», максимально сравнимыми. Это может быть достигнуто за счет широкого распространения однотипных образовательных циклов, введения единых или легко поддающихся пересчету систем образовательных кредитов, одинаковых форм фиксирования получаемых квалификаций, а также взаимного признания академических квалификаций. Этот процесс должен был способствовать повышению качества подготовки специалистов.

Проведенное в Южно-Уральском государственном университете исследование отношения студентов к переходу на европейскую систему образования показало низкий уровень осведом-

ленности об этом процессе и негативное к нему отношение. Для половины опрошенных образ этой системы ассоциируется, прежде всего, с появлением бакалавров и магистров. Около 20 % опрошенных знают о том, что Болонская система образования позволяет оценивать знания с помощью кредитов ECTS, еще меньше знают все основные положения этой системы (двухуровневая система, оценивание с помощью ECTS, европейское приложение к диплому, возможность прохождения практики за границей и т. п.). Можно сделать вывод о том, что современные студенты имеют низкий уровень информированности об изменениях, происходящих в сфере образования, это может говорить о необъективности их мнения о вхождении России в Болонскую систему образования.

Более половины студентов узнали о Болонской системе образования в вузе, в том числе, при поступлении. Через СМИ узнали четверть ответивших, от родственников и друзей — 14,5 %. Приведенные данные позволяют сделать вывод, что одним из основных моментов интеграции в Болонский процесс российского образования является, прежде всего, привлечение внимания всех студентов к этому процессу, для чего необходимо проводить в вузах разъяснительную работу, объяснять учащимся суть проводимых новаций.

При выявлении отношения студентов к Болонской системе образования выяснилось, что половина ответивших еще не определилась с отношением к Болонской системе образования. При этом отрицательно относящихся к переходу российских вузов на болонскую систему образования больше (28,0 %), чем тех, кто удовлетворен введением новой системы образования (21,0 %). Безразличие к складывающейся системе испытывают 9,0 % опрошенных респондентов.

На вопрос о цели перехода российского образования на Болонскую систему треть респондентов ответили, «чтобы российское образование стало востребованным за рубежом». «Чтобы разрушить устоявшуюся систему отечественного образования», — ответила еще четверть респондентов. «Чтобы повысить качество образования в России и отменить бюджетные места», — отметили менее 20 % ответивших. А то, что это обычное решение властей, чтобы быть, как все, и это уподобление западу в угоду глобализации и межнациональному сотрудничеству, считают около 5,0 % респондентов.

В качестве основных достоинств Болонской системы респонденты называют возможность прохождения практики студентов в Европе (38,0 %), возможность продолжения учебы в Европе (36,5 %), повышение качества отечественного образования (25,5 %), возможность разрабатывать совместные программы обучения российскими и европейскими вузами (20,5 %). Около 15 % считают, что у этой системы вообще нет никаких достоинств.

Среди недостатков Болонской системы респонденты выделили следующее несоответствие российских учебных часов западным, для разрешения которого нужно полностью менять методику образования в России (37,5 %) невозможность подготовки квалифицированных специалистов за 4 года

(37,5 %) увеличение платы за обучение (29,0 %). Каждый пятый считает, что это ненужная европеизация, которая не пойдет на пользу отечественному образованию. Отмечается также неопределенный статус бакалавра и негативное отношение работодателя к степени бакалавра. По мнению каждого третьего респондента, наиболее привлекательным для работодателя дипломом является диплом специалиста.

Из опроса видно, что представления о Болонской системе образования весьма расплывчаты, фрагментарны, не систематизированы. А о том, что, подписав Болонскую декларацию, Россия в соответствии с нормативными документами должна доверить проведение оценки качества негосударственным аккредитационным агентствам, не знает никто. Что же касается содержания самого понятия «качество образования», то, несмотря на огромное количество публикаций, единства в определении этого понятия нет. Очевидно одно: качество образования — категория системная, многоплановая, трудно поддающаяся стандартизации и содержащая огромное количество критериев. В самом широком смысле критерии оценки качества образования сформулированы Европейским центром по высшему образованию ЮНЕСКО. Они включают в себя:

- институциональное назначение и цели учебного заведения;
- параметры образовательной модели;
- определенные стандарты конкретных программ и дисциплин.

Подходов оценки качества образования сложилось достаточно много, зарубежные авторы выделяют в основном европейскую и американскую системы оценки качества высшего образования. Европейская система предполагает многоуровневое оценивание и аккредитацию, которую проводят как государственные, так и негосударственные агентства и комитеты. В рамках американской системы основными способами оценки качества являются самооценка и оценка вузов через специализированную аккредитацию профессиональными экспертами.

В отечественной науке в общем виде можно выделить три основных подхода: педагогический, управленческий и социологический. В рамках педагогического подхода образование принято понимать как процесс и результат овладения человеком определенной системой знаний, умений и навыков, а также способами мышления, необходимыми для его полноценного включения в социальную жизнь общества и выполнения им определенных социальных функций. В рамках управленческого подхода качество образования рассматривается как системная категория, причем система подразумевает не только наличие в ней подсистем, но и их иерархию по степени значимости, а системообразующими элементами этой иерархии являются обучение и воспитание. Качество образования есть результат управления качеством учебного процесса, образовательной, научной, воспитательной политики в соответствии с целями и задачами образования, требованиями социально-экономического развития общества и потребностями развития личности.

Социологический подход рассматривает качество образования как нормативное требование общества к образованию как к одной из важнейших подсистем. Это требование заключается в необходимости соответствовать критериям эффективности деятельности, то есть оптимальному выполнению своих социальных функций.

Качество образования, во-первых, служит способом социальной регуляции процессов взаимодействия образования как социального института с другими социальными институтами общества, во-вторых, выступает как способ социальной регуляции образовательной сферы, как выработанный в обществе механизм упорядочивания функционирования всех элементов системы образования. Этот механизм включает в себя нормативные, ценностные, организационные и управленческие характеристики.

Нормативные характеристики представлены системой правовых норм, институциональных норм и норм повседневной деятельности. Субъектами, задающими нормативные параметры качества образования, являются: государство, органы управления образованием всех уровней, администрации учебных заведений, рынок труда, индивидуальные и групповые участники и потребители образовательных услуг.

Ценностные характеристики качества образования предполагают анализ взаимодействия систем ценностей основных субъектов образовательного процесса.

Организационные и управленческие характеристики качества образования представляют собой степень соответствия системы образования общественным потребностям. В этом случае образовательные стандарты можно считать качественными только при условии их соответствия требованиям общества на каждом конкретном этапе развития. Таким образом, социологический подход подразумевает изучение того, как различные социальные группы согласовывают свои интересы по поводу качества образования. Качество образования не является раз и навсегда заданным эталоном, а представляет собой непрерывный процесс согласования интересов всех заинтересованных субъектов образовательного процесса, прямо или косвенно включенных в образовательную сферу. Чем выше степень согласованности данных интересов, тем выше качество образования.

Социологический подход представляется нам наиболее оптимальным хотя бы потому, что социологический анализ требует операционализации исходных понятий и определения доступных наблюдению и измерению характеристик изучаемого объекта, то есть индикаторов, а это позволяет максимально уточнить исходное определение, в нашем случае — качество высшего образования. Это понятие, операционализированное до уровня критериев и далее — до соответствующих индикаторов, позволяет эмпирическим путем анализировать изучаемое явление. Приводимая далее последовательность операций не претендует на полноту, и может рассматриваться лишь как попытка поиска индикаторов оценки качества высшего образования,

так как прямых показателей, свидетельствующих об эффективности этого процесса, не существует.

Возьмем за основу три критерия образовательной деятельности, изложенные в программном документе ЮНЕСКО «Реформа и развитие высшего образования»¹. Первым критерием выступает качество персонала, которое определяется квалификацией преподавателей и научных работников вуза, вторым — качество образовательного процесса и третьим — качество инфраструктуры высших учебных заведений. Количественно и качественно каждый из выделенных критериев может быть выражен определенной группой показателей, например, качество образовательного процесса включает в себя образовательные стандарты, учебные планы и программы, образовательные технологии, сопровождение процесса обучения и др. Образовательные стандарты, в свою очередь, характеризуются такими показателями, как современность, гибкость, соответствие целей и задач, обновляемость, соответствие требованиям квалификации, конвертируемость. Можно продолжать, но уже ясно одно: единства в понимании того, что стоит за всеми этими понятиями, пока нет. Очень удачно пишет по этому поводу Я. Аавиксоо: «Приступая к рассмотрению проблемы качества прежде всего нужно определить сам этот термин. Я определяю его весьма просто, хотя и не совсем полно, что, тем не менее, позволяет получить ответы на некоторые вопросы, связанные с обеспечением качества: вещь называют качественной, если она соответствует своему назначению. Все сложности в университетской жизни возникают тогда, когда утрачивается единство целевой установки высшего образования, когда на смену единой цели приходят иные, порой конфликтующие между собой. Это утверждение становится особенно очевидным, если взглянуть на практику университетов в Соединенных Штатах. В жизни американских вузов рынок и особенности учебного заведения играют гораздо большую роль, чем, допустим, в европейском высшем образовании. Там мы сталкиваемся с огромным разнообразием задач, связанных с удовлетворением самых различных запросов населения. Можно ли в этих условиях создать единый стандарт качества? Сомневаюсь»². Трудно не согласиться с этим высказыванием, так как совершенно очевидно, что у студентов, преподавателей, работодателей, государства и других агентов, задействованных в учебном процессе, цели могут быть самыми разными, поэтому и качество понимается ими по-разному. Кроме того, разные цели и у самих вузов: одни продолжают готовить интеллектуальную элиту общества, как это и было до того, как высшее образование стало массовым, другие обслуживают повседневные нужды социально-экономической сферы, не требующие какой-либо исключительной квалификации. Могут ли быть применимы к ним одинаковые критерии оценки их деятельности? Очевидно, нет. Для первых вузов оптимален был бы традиционный подход, который состоит в том, что обеспечить качество образования — значит сделать его престижным, для вторых — менеджерский, который предполагает, что качественным может считаться образование, которое соответствует нуждам клиента.

Конечно, оценка качества с использованием индикаторов небезупречна, так как они низводят качество до уровня таких объектов, которые можно измерить. Индикаторы чаще всего несопоставимы, так как приходится учитывать существующее разнообразие. Однако других нет, а подотчетность есть, поэтому так или иначе, а качество будет оцениваться и измеряться и дальше, поэтому главная задача оценки качества образования на сегодняшний день — улучшение существующих индикаторов и поиск новых. Оценка качества должна быть систематической, комплексной и многосторонней и осуществляться всеми заинтересованными сторонами: государством, администрацией, преподавателями

и студентами университетов, а также субъектами рынка труда, а главное — она должна не столько фиксировать наличное состояние существующего высшего образования, сколько определять стратегию улучшения его качества.

Примечания

1. Реформа и развитие высшего образования. Программный документ. — Париж : Изд-во ЮНЕСКО, 1995. — 49 с.

2. Аавиксоо Я. Обеспечение качества: неортодоксальный взгляд на проблему // *Almamater* (Вестник высшей школы). — 2002. — № 6. — С. 116.

Поступила в редакцию 11 июля 2012 г.

РУССКИХ Людмила Викторовна, доцент кафедры философии и социологии, Южно-Уральский государственный университет, кандидат культурологии, доцент; сфера научных интересов: социология культуры, социология образования. E-mail: ludmilaruss@mail.ru

RUSSKIH LiudmilaViktorovna, Associate Professor of the Department of Philosophy and Sociology of South Ural State University, Candidate of Cultural Studies, Associate Professor. Research interests: sociology of culture, sociology of education. E-mail: ludmilaruss@mail.ru