lНа правах рукописи

**Филиппова Анна Борисовна**

# СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ДОМИНАНТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

24.00.01 – теория и история культуры

**Автореферат**

диссертации не соискание ученой степени

кандидата философских наук

Томск – 2007

Диссертационная работа выполнена на кафедре истории философии и логики ГОУ ВПО «Томский государственный университет»

| | |
|---|---|
| Научный руководитель: | доктор философских наук, профессор Суровцев Валерий Александрович |
| Официальные оппоненты: | доктор философских наук, профессор Коробейникова Лариса Александровна, кафедра истории и теории культуры, ГОУ ВПО «Томский государственный университет» |
| | кандидат философских наук, доцент Турутина Елена Сергеевна, кафедра философии и социальных наук, ГОУ ВПО «Томский педагогический университет» |
| Ведущая организация: | ГОУ ВПО «Томский политехнический институт» |

Защита состоится 7 ноября 2007 г. в 16.30 на заседании диссертационного совета Д 212.267.17 при ГОУ ВПО «Томский государственный университет» по адресу: 634050, г. Томск, пр. Ленина, 36, гл.корпус, ауд. 119.

С диссертацией можно ознакомиться в Научной библиотеке Томского государственного университета по адресу: 634050, г. Томск, пр. Ленина 34-а.

Автореферат разослан 5 октября 2007 года.

Учёный секретарь

Диссертационного совета В.Е. Буденкова

## ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

**Актуальность темы исследования.** Проблемы высшего образования вышли на первый план во всех странах мира не только потому, что осознана непосредственная связь между качеством образования и экономическим ростом и развитием, но также из-за все увеличивающейся экономической и политической необходимости во взаимодействии систем вузовского образования разных стран. Глобальная взаимозависимость, одним из показателей которой является расширение международной мобильности студентов, ученых и специалистов, побуждает деятелей образования поддерживать на высоком уровне качество своей «продукции». Уровень образования в высших учебных заведениях пропорционален уровню экономического развития страны. Поэтому можно считать, что качество высшего образования служит индикатором развития всей экономики.

В программном документе ЮНЕСКО «Реформа и развитие высшего образования» выделены главные направления, в том числе: соответствие требованиям современности, интернационализация и качество, определяемое как»многосторонняя концепция, охватывающая все основные функции и виды деятельности применительно к высшему образованию». В названном документе ЮНЕСКО определены аспекты образовательной деятельности, наиболее существенно влияющие на качество высшего образования, среди этих аспектов:

* качество персонала, гарантируемое высокой академической квалификацией преподавателей и научных сотрудников вузов, и качество образовательных программ;

* качество подготовки студентов, которое в условиях, когда массовое высшее образование стало реальностью, может быть достигнуто путем преодоления многопланового разрыва между средним и высшим образованием и повышения роли механизмов учебно-профессиональной ориентации;

* качество инфраструктуры и «физической учебной среды» высших учебных заведений, включая компьютерные сети и современные библиотеки,

что может быть обеспечено за счет адекватного финансирования государством.

Исследовательский интерес к проблеме качества образования всегда был присущ академической традиции. На рубеже XX-XX1 веков масштабы этого интереса выросли в силу ряда причин. Так уже в 50-е годы XX века появилась тенденция развития массового высшего образования. Обучение все увеличивающегося студенческого контингента тяжким бременем легло на национальный бюджет. В 80-е годы такая ситуация усугубилась экономическим спадом. В связи с этим естественно желание правительства добиться от системы высшего образования лучшего понимания вопросов стоимости и эффективности обучения; сейчас, по мнению правительств, высшее образование стоит слишком дорого и недостаточно эффективно; изменились взаимоотношения между высшим образованием и обществом: интерес общества к высшему образованию значительно возрос. Кроме того, изменились взаимоотношения между высшим образованием и рынком труда; во многих странах правительства возложили на себя роль руководителя высшего образования. Этот подход основан на том соображении, что развитие высшего образования поддается детальному регулированию. В 80-х годах правительства оставили эту идею, и появилась новая философия политики в области высшего образования. В ряде европейских стран правительства предоставляют большую автономию высшему образованию, однако взамен требуют гарантии качества. Качество стало все возрастающим фактором для высших учебных заведений, поскольку возник вопрос, могут ли они обеспечить требуемое обществу качество, отвечающее требуемым параметрам; расширение же международного сотрудничества и рост студенческих обменов требуют выработки единого понимания понятия качества. Сегодня правительства ряда стран готовы предоставить высшим учебным заведениям институциональную автономию, но при условии обеспечения качества. Поэтому во многих странах проводятся дискуссии относительно качества образования, его поддержания, гарантии и оценки.

«Качество и реформа высшего образования» - это лозунги современного периода. Если под термином «реформа»подразумеваются структурные и функциональные изменения, то термином «качество» обозначены цели и результаты высшего образования; таким образом, обеспечивается постоянная обратная связь в контексте реализации реформ. В различных системах подходы к этим проблемам могут быть разными, но конечные результаты должны в значительной степени совпадать, что создаст предпосылки для разработки общих принципов концепции высшего образования. Задавшись вопросом о предпосылках и факторах, определяющих направления образовательных реформ, отметим, что приоритет качества высшего образования обусловлен различными факторами и базируется на различных предпосылках. В связи с этим целесообразно определить основные цели в области высшего образования в контексте обеспечения качества. Определяющим фактором является бурное развитие систем высшего образования начиная с 1990г. Резкое увеличение количества студентов (на 60-70%) объясняется историческими причинами, главным образом возросшим спросом населения на высшее образование, который государства ранее не могли удовлетворить. Однако такое увеличение численности студентов произошло в период, когда невозможно обеспечить адекватную поддержку системы образования, в том числе кадровую. Вследствие этого возникают сомнения в возможности поддержания высокого качества. Обнаружила себя горизонтальная и вертикальная диверсификация высших учебных заведений в рамках системы высшего образования.

В контексте горизонтальной диверсификации наблюдаются три тенденции: во-первых, генерализация высшего образования, т.е. создание множества новых университетов или подобных им высших учебных заведений; во-вторых, структурная диверсификация в рамках действующих высших учебных заведений, а именно, создание новых факультетов в тех областях знаний, которые в прошлом отвергались (экология, менеджмент, бизнес и т.п.); в-третьих, появление частных высших учебных заведений (абсолютно новая тенденция), действующих в настоящее время в правовом вакууме, т.е.

при отсутствии законодательного обеспечения. Вертикальная диверсификация заключается в расширении спектра дисциплин и факультетов в высших учебных заведениях с целью насыщения рынка труда специалистами различного уровня квалификации. В частности, кроме классических форм высшего образования следует упомянуть о введении сокращенных курсов обучения (двух- или трехгодичных), а также дополнительных послеуниверситетских курсов.

Обращает на себя внимание такой аспект институциональной диверсификации: нередко она принимает форму частичных изменений, вызванных требованиями момента или давлением отдельных заинтересованных групп. Все это требует тщательного анализа в контексте обеспечения качества образования.

Увеличение численности студентов и количества высших учебных заведений, а также диверсификация систем в условиях финансовых ограничений ставят под сомнение возможность обеспечения высокого качества образования. Специалисты ставят вопрос о выработке механизмов и процедур обеспечения качества. Появление частных высших учебных заведений, действующих параллельно с государственными, без одновременного введения правовых норм, обосновывающих их функционирование, подтверждает необходимость создания согласованной системы оценки качества высших учебных заведений.

**Проблемная ситуация** заключается в противоречии между объективной потребностью в анализе качества высшего образования и имеющейся в литературе множественностью интерпретаций феномена «качество высшего образования», равно как и в отсутствии единого подхода, в перспективе работающего на создание концептуальной модели качества высшего образования.

**Степень теоретической разработанности проблемы.** В отечественной литературе отчетливо проявляет себя плюрализм философских подходов к проблеме качества образования. Среди подходов к проблеме выделяются

такие, как контекстный и компетентностный (Зимняя И.А., Вербицкий А.А., Ларионова О.Г., Доловова Н.М.); анализ качества высшего образования ведется рядом авторов с ориентацией на социокультурные предпосылки становления новой парадигмы высшего образования (Каган М.С., Долженко О.В., Плаксий С.И., Розов Н,С, Хазова Л.В.); аксиологические аспекты качества высшего образования представлены в работах Абрамовой Н.Т., Библера В.С., Буевой Л., Булкина А.П., Гершунского Б.С., Гусинского Э.Н., Турчинова Ю.И., Качохи В., Колесова В. Проблемам влияния глобализационных процессов на качество высшего образования посвящены работы Митрофанова С., Лиферова А.П., Колкера А.М., Устиновой Е.С., Бирюковой М.А., Балканова Н., Вербицкой Л.А.

При всех достоинствах работ вышеперечисленных авторов необходимо заметить, что для них характерна узкоспециальная направленность, когда освещаются отдельные аспекты проблемы качества высшего образования. Гносеологическая ситуация и обусловила выбор темы диссертационного исследования: появилась возможность на базе философии образования, с опорой на ее развивающийся логико-методологический аппарат осуществить анализ философско-методологических оснований исследования качества высшего образования и сформировать авторский вариант концепции.

**Объект и предмет исследования.** Объектом исследования выступают качественные критерии высшего образования. Предмет исследования – социокультурные детерминанты и императивы качества высшего образования как сложно-организованного объекта.

**Целью диссертационной работы** является анализ философско-методологических оснований исследования качества высшего образования.

**Задачи исследования.** Сформулированная цель исследования потребовала решения следующих задач:

* определение содержательных границ категории «качество высшего образования»;

* исследование феномена «качество высшего образования» в дискурсе системного и компетентностного подходов;

* Сравнительный анализ механизмов оценки качества образования в системе высшей школы.

**Теоретические и методологические основы исследования.** При проведении исследования автор руководствовался фундаментальными философскими принципами и методами. Социально-философская направленность исследования потребовала использования принципов историзма, единства исторического и логического, единства теории и практики образовательной деятельности, а также привлечения комплексного, системного, междисциплинарного подходов для анализа социальных явлений в сфере образования; «работы» категориального аппарата философии образования для анализа взаимодействия онтологических и аксиологических аспектов современного образования. Философия образования выступает как форма философской концептуализации знаний об образовании. Она показывает, что общие принципы и положения философии применяются для анализа различных сторон и аспектов образования, которые должны изучаться как система, процесс, деятельность, ценность, социальный институт. Исследование проводилось на основе общефилософского инструментария, с использованием методологии социальной философии, акцентированием внимания на методологически аспектах философии образования как раздела социальной философии; в качестве наиболее эффективного метода решения исследуемой проблемы применял междисциплинарный подход.

**Научная новизна и положения, выносимые на защиту**. В диссертационном исследовании впервые проведено комплексное исследование критериев качества высшего образования с точки зрения их социокультурной детерминации, обусловленной экономической, политической и культурной динамикой современного общества, актуализированы идеи качества образования в высшей школе и выделены основания формирования концептуальной модели качества образования. В диссертации раскрыт аналитический потен-

циал системного и компетентностного подходов в исследовании качества образования как сложноорганизованного объекта.

На защиту выносятся следующие положения:

* обосновывается, что образование – это функция социума, обеспечивающая воспроизводство социума и развитие систем деятельности, доказывается, что эта функция реализуется в формах трансляции культуры;

* доказывается, что качество образования должно оцениваться с точки зрения эффективности выполняемой функции;

* обосновывается, что концептуальная модель качества образования должна рассматриваться, во-первых, как ответ на запрос субъекта образовательного процесса, и, во-вторых, с точки зрения адекватности конечного продукта образовательного процесса запросам общества;

* качество определяется как целостная характеристика внутренних и внешних особенностей объекта, и на этом основании доказывается, что качественная оценка образовательного процесса возможна только с позиции функционального единства элементов системы образования;

* в рамках компетентностного подхода доказывается, что универсальным измерением качества образования может выступать только общекультурная компетентность;

* обосновывается, что необходимым элементом качества образования с точки зрения общественного запроса является инновационная составляющая, которая должна выступать одним из основных требований к качеству образовании в трансформирующемся обществе.

**Теоретическое и практическое значение диссертации.** Полученные в диссертации результаты могут быть использованы: при разработке курсов «Философия и история образования» для студентов вузов при подготовке образовательных программ, на курсах повышения квалификации работников сферы образования; при разработке научно-исследовательских образовательных программ, ориентированных на повышение качества высшего образования.

Полученные результаты могут рассматриваться как вклад в развитие теоретических и прикладных вопросов высшего образования.

**Апробация работы.** Основные положения диссертационного исследования были представлены на международных и региональных научно-практических конференциях: региональная конференция «Человек. Философия. Культура» (Горно-Алтайск, 1999 г.); региональная научно-практическая конференция «Интеллектуальные ресурсы Сибири» (Иркутск, 2001 г.); VI Международная научно-практическая конференция студентов, аспирантов и молодых учёных (Томск, 2007 г.). Работа обсуждалась в рамках теоретического семинара аспирантов при философском факультете Томского госуниверситета.

Содержание работы нашло отражение в 5 публикациях.

Работа обсуждалась и была рекомендована к защите на заседании кафедры истории философии и логики философского факультета Томского госуниверситета.

**Структура и объем диссертации.** Структура диссертации подчинена целям и задачам исследования. Она состоит из введения, трёх глав (6 параграфов), заключения и списка литературы, включающего 158 источников. Объём диссертации составляет 130 страниц.

## ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ.

Во введении обосновывается актуальность исследования, формируется цель, определяются аналитические задачи, характеризуется методология исследования, выдвигаются положения, выносимые на защиту.

**Первая глава диссертационного исследования «К определению содержательных границ категории «качество высшего образования»»** состоит из трех параграфов.

**В § 1.1 «Актуализация идеи качества образования в высшей школе»** автор исходит из того, что «Образование» - функция социума, обеспечиваю-

щего воспроизводство и развитие самого социума и систем деятельности. Эта функция реализуется через процессы трансляции культуры и реализации культурных норм в изменяющихся исторических ситуациях, на новом материале социальных отношений, непрерывно замещающими друг друга поколениями людей.

Философское осмысление понятия «образование» в античной и западноевропейской философской традиции основано на том, что в данных философских традициях понятие «образование» рассматривается в контексте общей антропологической проблематики, и его понимание обуславливается пониманием человека, его сущности.

В современной философии осмысление образования определяется переосмыслением антропологических оснований и сути гуманизма вообще. Эта традиция была в свое время задана Кьеркегором и Ницше. Основная тенденция этой тенденции состоит в осознании проблематичности бытия человека; человек поставлен под вопрос, поскольку сущность его не определена изначально, но полагается в самостановлении.

Предназначение человека мыслится как возвращение к своему онтологическому истоку и обретение подлинной идентичности. Подобное понимание человека означает переориентацию в определении сущности образования и возрождает смыслы, коренящиеся в древнегреческой идее «paideia». Образование рассматривается как категория бытия, а не знания и переживания. Ведущий признак понятия «образования» - гуманизм, сутью же образования является возрастание гуманности как осуществление человеком своей сущности, вхождение в коммуникационное пространство культуры, достижение самоидентичности через раскрытие уникальности и самобытности человека. Подобное понимание образования становится основанием для экспликации концептообразующих признаков образования. В исследовании проблемы качества высшего образования автор предлагает ориентацию на методологию процессного подхода. При этом автор исходит из того, что:

- Деятельность - это процесс, на выходе которого множество результатов, имеющих статистическую природу и определяющих возможности процесса. Качество результатов определяется процессами деятельности;
- Возможности процесса характеризуются средним результатом и рассеиванием результатов (вариациями) относительно среднего. Возможности процессов изучаются с помощью статистических методов;
- Требования к процессу должны соответствовать его возможностям, В этом случае дефекты минимальны. Необходимо оценить возможности процесса и проверить соответствие возможностей требованиям;
- Ужесточением требований нельзя добиться улучшения, так как в этом случае возможности процесса и требования входят в противоречие;
- Для улучшения результатов необходимо улучшение возможности процесса в отношении среднего результата (приближение к цели) и рассеивание результатов;
- Важнейшее свойство процесса - это стабильность (повторяемость результатов во времени). Такой процесс предсказуем и прогнозируем. Стабильность процесса оценивается статистическими методами;
- Нельзя добиться стабильного процесса за счет компенсации худших результатов, характеризующих стабильный процесс (около 70%), сосредоточена в центральной зоне вокруг среднего результата;
- Нельзя вмешиваться в ход стабильного процесса без предварительного глубокого статистического анализа, Волевые вмешательства управленца способны вывести систему из стабильного состояния. Качество результатов снизится, а процесс станет неуправляемым. Управлять нестабильным процессом невозможно. Такой процесс непредсказуем в своем поведении;
- Управлять процессом- это обеспечивать его стабильность и возможности на уровне соответствия требованиям. Улучшать процесс- это повышать уровень его возможностей, сохраняя стабильность. Это и есть так называемая методология процессного подхода.

**В § 1.2 «Основания формирования концептуальной модели качества образования»** автор видит сложность в том, что понятие «качество образования» сегодня не имеет четкого определения. В его содержании выделяются признаки, специфичные для той или иной области знаний, однако общих подходов к определению и его сущности, к проблем адекватных критериев оценки, по- прежнему не существует. В философской традиции термином «качество» обозначено сущностное свойство объекта, отличающее его от других. Примечательно, что в философской традиции категория «качество» вместе с категорией количество включены в группу традиционных философских категорий, которые восходят к «Категориям» и «Топике »Аристотеля. Качество, или «какое», по Аристотелю, может рассматриваться в четырех разных смыслах:1) устойчивые или переходящие свойства; 2) врожденные способности или их состояния; 3) претерпеваемые свойства или состояния; 4) очертания и внешний облик. Количество, или «сколько», характеризуется Аристотелем независимо от качества и подразделения на раздельное и непрерывное количество (на множество и величину), причем главным свойством количества является равенство (неравенство). В картезианстве («Логика» А. Арно и П. Николя) качество и количество исключились из числа основных философских категорий. И. Кант, критиковавший Аристотеля, исходил при составлении системы категорий чистого рассудка из подразделения функций мышления в суждениях чистого рассудка. Хотя уже в системе категорий Канта имплицитно присутствует принцип их диалектической взаимосвязи, эксплицировал его только Г- В.Ф. Гегель, определявший качество как тождественную с бытием определенность, так что нечто перестает быть тем, что оно есть, когда оно теряет свое качество, а количество- как внешнюю бытию, безразличную для него определенность. Качество и количество в логике Гегеля выступают как ступени определения бытия в рамках учения о бытии. Качество, рассматриваемое как переход от бытия к для-себя-бытию через наличное бытие, противопоставлено количеству, рассматриваемому как переход от чистого количества к степени через определенное количество как тезис к антитезису. Синте-

зом качества и количества выступает мера. Широкое применение на рубеже 20-21веков получили количественные методы исследования в гуманитарных науках, на область этих наук распостраняется и проблема выделения из результатов измерений некоторых суждений о качестве исследуемых предметов. В теории социального управления качеством называют уровень достижения поставленных целей, степень удовлетворения ожиданий потребителя. Вслед за этим укоренилось понимание качества образования как соотношения цели и результата.

Ориентация аналитиков в ситуации оценки качества образования на уровень обученности, воспитанности и развития личности верна, однако ограничена лишь продуктом, результатами образования, без учета того, за счет чего получены эти результаты. С позиции существующего в квалитологии принципа отражения в результатах самого процесса качество образования имеет более широкое содержательное толкование, чем, допустим, в теории социального управления, где оно трактуется в узком смысле, (качество результатов производственной деятельности), и в широком смысле, т.е. качество результатов производства, функционирования (состояния) самого производственного процесса и созданных для него условии. Качество результатов образования нельзя рассматривать вне зависимости от качества образовательного процесса и условий его реализации. Однако важно и установить эффективность процесса образования как совокупности оптимально сочетающихся его важнейших характеристик, отражающих уровни достигнутых количественных и качественных результатов, организации и осуществления учебно-воспитательного процесса и созданных для него условий, отвечающих интересам государства и общества и удовлетворяющих образовательные запросы обучающихся. Рубеж 20-21 веков ознаменовался переходом к постиндустриальному, информационному сообществу, что сопровождалось явлением глобализации социальных процессов и кардинальными изменениями всех сфер деятельности. Затронуло это и высшую школу: повышены запросы общества к качеству обучения; меняются геополитические, демографические, право-

вые, организационные, экономические условия деятельности вузов; появляются новые образовательные технологии, преобразующие коренным образом парадигму, концептуальные основы высшего образования; обостряется конкурентная борьба на рынке образовательных услуг за привлечение высококвалифицированных преподавателей, материальных и финансовых ресурсов. Эффективная работа вуза сегодня невозможна без постоянного совершенствования его деятельности, без ориентации на улучшение качества образовательных, научных, информационных услуг.

В основу модернизационных процессов должны быть положены такие принципы, как доступность, эффективность, качество. Под доступностью понимается не только выравнивание возможностей граждан по реализации конституционного права на образование, увеличение числа вузов и их филиалов, но и обучение на современной учебно-лабораторной базе, проведение учебно-воспитательного процесса в условиях, гарантирующих обеспечение и защиту прав личности, включая неотчуждаемое право на образование. Под эффективностью высшей школы, особенно ее государственного сектора, финансируемого из федерального бюджета, понимается способностью готовить специалистов нужного профиля, нужного уровня подготовки, нужной направленности, “закрывающих ” потребность в специалистах именно этого профиля. Наконец, качество. Аналитики выдвигают концептуальную модель, основанную на вычленении трех уровней системы высшего образования: государственно- регионального уровня (прогнозируемое и желаемое с позиции государства качество образования), уровня конкретного вуза ( качество образования конкретного вуза) и уровня обучающегося (качество высшего образования, реально полученное выпускником вуза).

**В § 1.2 «Основания формирования концептуальной модели качества образования»** автор исследует 2 подхода к рассматриваемой проблеме оценки качества:

1. По образовательным услугам (по процессу): если говорить об образовательных системах, то они характеризуются: ассортиментом предлагаемых

услуг, его разнообразием и соответствием потребностям клиентов; качеством услуг (качество образовательных программ и.т.д.); доступностью услуг, реальной возможностью пользоваться ими; качеством обслуживания (качеством образовательного взаимодействия преподавателей и студентов, качеством общения и отношений, наличием благоприятной среды).

2. По характеристике конечного продукта (то есть по результату). Так склонны оценивать деятельность высших школ её социальные заказчики. Автором используется понятие «качество образования» именно во втором аспекте, где «качество образования» и означает качество образовательного процесса, выраженное в его результатах.

Доминирующие стратегии образовательной системы как социального института и сферы духовного производства человека оформляются через требования общества к человеку и зависят от потребностей практики. Сами же требования формируются через совокупность актуальных общих социально-культурных и профессиональных навыков, умений, знаний, нравственных, физических и иных личностных свойств. В ситуации модернизации системы общественных отношений наблюдается изменение структуры и содержания требований общества к человеку и трансформируются содержательные границы категорий «качество образования», «качество непрерывного образования».

Сегодня содержание требований связывается с готовностью человека к решению стоящих перед обществом задач, от успешного решения которых зависит, во-первых, выживаемость общества, во-вторых, надежность его функционирования под заданные прогрессивные цели и, в-третьих, необходимая динамика - восходящего (прогрессивного) развития.

Актуальнейшей проблемой автор считает определение таких составляющих качества образования, как:

- качество содержания образования (качество знаний, качество способов решения задач);

• качество методов обучения (качество организации познавательной деятельности, качество мотивации познавательной деятельности, качество контроля за осуществлением учебной деятельности, качество контроля за результатом учебной деятельности);

• качество образования личности (качество усвоения знаний, качество умений и навыков).

Качество процесса образования зависит от состояния ряда переменных, обеспечивающих уровень обучения и воспитания личности. Среди таких переменных — содержание образования, формы организации учебного процесса, педагогические технологии, подготовка и переподготовка кадров, мотивация их деятельности, инфраструктура учреждений и организации, базисных оснований методов управления качеством университетского образования. При этом важно определить, что понимается под “управлением качеством образования”? Круг вопросов управления качеством высшего образования ограничен; конкретными задачами управления считаются лишь задачи касающиеся формирования целей высшего образования и создание системы оценки (самооценки) эффективности такого управления. Однако развитие современной государственной политики по обеспечению качества высшего образования поставило перед современным вузом следующие проблемы :

- формирование системы объективной оценки и самооценки качества образования по всем его направлениям и специальностям;
- формирование комплексных технологий поддержки управленческой деятельности ректорского корпуса и органов управления в целях обеспечения условий для достижения и превышения требований к качеству высшего образования.

Говоря о стратегическом структурировании проблем управления качеством вузовского образования, следует выделить проблемы, касающиеся разработки и практической реализации новой методологии управления качеством университетов образования, что связано с решением комплекса задач:
• всестороннего познания системного многоаспектного объекта управления –

феномена ”качество” в системе вузовского образования;
• установление, обоснование и выбор целей в системе управления качеством вузовского образования с их нормированием;
• поиск путей, методов и средств воздействия на управляемый объект — качество вузовского образования с разработкой механизма управления;
• приведение в действие (внедрение) нового механизма управления качеством вузовского образования, обеспечением и поддержанием его эффективной и стабильной работы.

**В § 1.3. «Концептуальные идеи «нового качества образования» и проблема устойчивого развития»** определяющим логику исследования является тезис: Подход к определению качества как целостной характеристики объекта, его внутренней и внешней определенности позволяет анализировать качество образования не с позиции его отдельных состояний, а со стороны системы сущностных свойств, когда выявляется функциональное единство элементов системы образования, его соответствия исходной миссии. Автор считает важным отметить взаимодействия, при которых система образования приобретает новые интегративные качества: гибкость, динамичность, вариативность, стабильность, прогностичность, преемственность, демократичность. Система образования – это открытая система, способная к самопознанию (рефлексии), количественному и качественному обогащению, преобразованию. Она детерминирована внешними обстоятельствами социально-экономического и социально-культурного происхождения.

Результат образования – это не только знания, умения, навыки, а личность выпускника, одним из системных качеств которой является образованность и многостороннее самообновление, приводящее к сохранению целостности миропонимания и профессиональной мобильности. Интерпретируя качество образования как системную категорию, автор исходит из того, что именно системные принципы позволяют сформулировать основные характеристики понятия «качество образования».

Системный подход к определению качества образования ориентирован на то, что качество образования – это наличие в нем наиболее важных характеристик (свойств, черт, параметров), соответствующих требованиям непосредственных потребителей образовательных услуг и требованиям общества к специалистам, как в данный момент, так и в перспективе. Качество образования – это взаимосвязанная совокупность характеристик, относящихся к его способности удовлетворять устоявшиеся и формируемые потребности потребителей образовательных услуг. Что касается прагматической интерпретации качества, она позволяет оценивать качество через призму качества образовательных услуг, оказываемых учебным заведением, и сравнивать с определенными стандартами.

Системообразующей идеей содержания образования должна стать идея устойчивого развития. Автор солидарен с идеями И.Н. Моисеева и И.М. Ильинского: длительное время концепции общественного развития взывали к человеку, массам, но всегда ставили над человеком то экономику, то капитал, то технику и научно-технический прогресс». Сейчас делаются попытки поставить над человеком информацию, предлагая наступление эры «информационного общества»; «мир оказался на краю катастрофы, его губит принцип «практической полезности», «безудержный рационализм». А образование стало обслуживать государственную парадигму развития. Сегодняшняя парадигма образования, - реализует в основном механистический (линейный, предопределенный) характер развития общества и науки, строится на принципах оптимизации, интенсификации, унификации учебного процесса, типизации и стандартизации учебных планов и программ, ориентируется, прежде всего, на потребности экономики, развитие технократического и технологического сознания человека, практически оставляя в стороне эмоционально-чувственную, нравственную сторону структуры личности». Последнее приводит к острейшему дефициту «людей широкой эрудиции», т.е. людей, способных глубоко понимать широкий круг общезначимых проблем общества. И в первую очередь, проблемы выживания человечества. Сама парадигма и

её основные принципы должны быть приняты нашим разумом сначала на уровне веры как отправная точка для дальнейшего познания.

Концепция «устойчивого развития» должна стать основой универсального миропонимания и мироустройства. Она отличается от всех предыдущих идеологий, претендовавших на универсализм и глобализм, тем, что в главном и основном носит социальный, а не политический характер, ориентирует на развитие и оптимальное использование человеческого потенциала в гармонии с природой. В этом смысле усиление воспитательной составляющей образования неизбежно связано с гуманизацией всех его сторон, в том числе гуманитаризацией содержания. Основное отличие прежней (действующей) концепции образования от его новой парадигмы заключается в том, что если прежняя парадигма в своей основе и содержании была научно-технократической, то новая по своему содержанию является (прежде всего) гуманитарной.

Ведущую роль в новом качестве высшего образования должно играть его научное содержание, наукоемкость. Но это невозможно без принципиально иного подхода к форме и организации знаний, профессинальной подготовке.

В знаниевом измерении нового качества образования проявляется фундаментализация образования как ядро содержания нового качества; и это новое качество фундаментализации высшего образования включает в себя процессы: универсализации, космизации, гуманитаризации, экологизации, системологизации, математизации, проблематизации знаний. Важное значение приобретает фактор возрастания проблемной организации наук и как её отражения – формирования проблемно-центристской модели фундаментазизации высшего образования, взаимодействующей с парадигмальной предметно-дисциплинарно-центристкой моделью фундаментализации высшего образования. В заключение § 1.3. анализируется проблема управления качеством образования. Управление качеством образования – это особое управление, организованное и направленное на достижение определенных, заранее

спрогнозированных результатов образования, причем цели (результаты) должны быть спрогнозированы в зоне потенциального развития студента (выпускника) вуза. Управление качеством организуется на основе выделения 3 основных блоков функций:

- блока функций по разработке и реализации стратегии управления качеством (целеполагания, прогнозирования, планирования и программирования, стандартизации и нормирования);

- блока функций по реализации стратегии управления – организации управления, координации и обеспечения, включая формы кадрового, метрологического, информационного, материально-технического обеспечения;

- блока функций обратной связи – контроля, испытаний, анализа, учета и отчетности, оценки.

**Вторая глава диссертационного исследования: «Исследование феномена «качество высшего образования» в дискурсе системного и компетентностного подходов». В § 2.1. «Аналитический потенциал системного подхода в исследовании качества образования как сложноорганизованного объекта: от параметрического описания к системному анализу и формированию комплексной теории качества образования»** автор исходит из тезиса о том, что лишь в условиях, когда влияющие на качество образования факторы будут реализованы как целостность, как системно изложенные и иерархизированные императивы, можно говорить о достижении высокого уровня качества образования.

На основе системных представлений возможны основные направления познания качества образования как системы: первое направление ориентировано на выделение качества образования как целостности и исследование его внешний проявлений в различных средах и условиях; второе направление – выделение подсистем, входящих в состав качества образования как целостности (системы) и исследование отношений между подсистемами в рамках системы качества образования с учетом её отношений со средой для объяснения внешних проявлений этой системы; третье направление – выделение

любой подсистемы качества образования как совокупности взаимодействующих систем и исследование её внешних проявлений в различных средах и условиях с учетом состава систем качества образования как целостности и отношений между ними. Второе направление исследования качества образования как целостности по существу является реализацией структурно-функционального подхода, его отличие от третьего лишь в очередности познания внешних свойств и структуры качества образования как целостности.

В исследовании качества вузовского образования аналитические возможности системного подхода могут быть эффективно дополнены гносеологическим потенциалом подхода комплексного. Именно комплексный подход выступает как следствие тех интегративных процессов, которые характеризуют образовательную деятельность. В предельно общей форме комплексный подход формируется на основе использования методов, средств и категориальных структур базисных подходов-оснований. Именно в этом заключено существо любого комплексного анализа: совместное использование методов, средств, понятийных структур уже сложившихся подходов позволяет осуществить разносторонний и целостный анализ (в нашем случае качества образования) и тем самым положить начало новой комплексной методологии.

**В § 2.2. «Компетентностный подход и его статус в системе управления качеством образования (Общекультурная компетентность как универсальное измерение качества образования)»** автором используется потенциал компетентностного подхода.

Именно качественное образование с необходимостью предполагает ориентацию на идею компетентности, идею компетентно-ориентированного образования. Последнее предполагает направленность образования на комплексное освоение знаний и способов практической деятельности, обеспечивающих успешное функционирование человека в ключевых сферах жизнедеятельности в интересах, как его самого, так и общества, государства.

Определяющим концептом компетентностного подхода выступает понятие «ключевые компетенции»; речь идет о группах компетенций, без овладения которыми человек не может успешно, бесконфликтно, непротиворечиво жить и действовать в социальной среде.

Компетентность как качество требует определенного типа мышления, исследовательского, критичного, рефлексивного, и определенных способностей, а предметная область приложения придает компетентности специфичность и конкретность. Могут быть выделены различные типы и виды компетентности – социальная и профессиональная; специальная и индивидуальная; информационная и коммуникативная; педагогическая и психологическая; экологическая и др.

Компетентностный подход предполагает, что структура компетентности как цели и результата образования должна определятся ключевыми компетенциями. В соответствии с выделенными ранее концептуально значимыми сферами компетенции основными составляющими компетентности можно считать такие компетенции, как: социально-гражданская; социально-коммуникативная; информационная; профессионально-трудовая; социально-индивидуальная; системная.

**В § 2.3. «Природа и роль образовательных инноваций как предпосылки управляемого развития и совершенствования качества образовательного процесса в высшей школе»** логика изложения строится на следующей идее: рубеж XX-XXI веков сформулировал устойчивые проблемы, стоящие перед высшим образованием, те проблемы, которые определяют направление будущего развития образовательных институтов.

Обществу нужен социальный институт, способный объединить прошлое, настоящее и будущее, сформировать единство преемственности в культуре, эффективной ориентации человека в современной жизни и его готовность приблизить будущее. Возможно это в силу того, что в высшей школе объединены такие системы, как образование, культура, наука, а одна из миссий современного вуза - миссия обеспечения механизмов устойчивого развития

общества. Сегодня вузы России лидируют в постановке и разработке концепций реформирования высшего образования, активно разрабатывают тематику инновационного характера высшего образования, и становление инновационного образования в высшей школе России является важнейшей государственной задачей. Очевидна связь этого с необходимостью перехода к эффективной и гибкой социально-экономической системе жизнеустройства гражданского общества; действенным рычагом в государственной инновационной политике является вуз.

Обращаясь к проблеме инновационности вузовского образования, автор считает, что она характеризуется не только такими новшествами, как многоуровневость, непрерывность, открытость. Сегодня важна разработка технологии реализации инновационного мышления, равно как важна и необходимость определения содержания инновационного образования, что, несомненно, является одним из критериев качества образования. Одна из особенностей качественного изменения состояния образования в том, что отвечая требованиям двадцать первого века, высшее образование должно превосходить основные тенденции будущей реальности, воплощая это будущее в новых формах и технологиях обучения. Между высшим образованием и жизнью должна сформироваться определенная информационная система, своего рода связующая инфраструктура образования, которая и будет обеспечивать трансляцию профессионально значимого знания в систему обучения. Современное высшее образование ориентируется не только на традиционные ценности науки, но и на ценности интегрального свойства, ценности инновационные. Автор выделяет такие цели инновационного высшего образования, как обеспечение высокого уровня интеллектуально-личностного и духовного развития студента (блок гуманитарных, общенаучных и естественнонаучных дисциплин на основе развивающих учебных технологий), как создание условий для овладения навыками научных исследований и выработке соответствующего стиль мышления (фундаментальные общепрофессиональные дисциплины на основе разработки базы научных знаний и внедрения специальных

технологий), наконец, как обеспечение овладения методологией нововведений в социально-экономической и профессиональной сферах.

При этом само развитие инновационного образования предполагает целенаправленное формирование определенных знаний, умений и методологической культуры. А также комплексную подготовку специалистов к инновационной деятельности за счет обучения с использованием мировых инновационных ресурсов и баз знаний, «бенчмаркинга» с ориентацией на лучшие отечественные и зарубежные аналоги образовательных программ, предпринимательских идей в содержании курсов, проектно-организационных технологий обучения работе в команде над решением практических задач. Что касается специфики подготовки элитных специалистов, она должна включать жесткий конкурсный отбор способных студентов, усиление роли фундаментального физико-математического образования, максимальную интеграцию вуза и научно-исследовательских институтов. Это возможно при сохранении академической базы вуза, стимулировании развития фундаментальных исследований и инновационной деятельности, которая реальна при обязательном организационном оформлении системы взаимодействия вузов и академических институтов, объединении их научно-технической базы и финансовых ресурсов с целью выполнения совместных проектов в учебно-научных центрах по приоритетным направлениям развития науки и техники.

**Третья глава диссертационного исследования: «Инновационная составляющая и инновационные механизмы образовательного процесса в высшей школе и императивы качества».** В § 3.3 изложены следующие идеи: высшая школа находится в непрерывном взаимодействии с внешней средой - обменивается информацией, изучает потребности, получает финансирование, привлекает ресурсы, развивает сотрудничество, приобретает опыт, поставляет продукцию, оказывает услуги и т.д. Необходимо, чтобы это взаимодействие происходило все более активно, интенсивно и эффективно для сохранения и укрепления позиций вузов во внешней среде.

Для обеспечения устойчивости на современных рынках образовательных услуг и интеллектуального труда вузам необходимы преобразования, которые могут привести к определенным изменениям характера деятельности вуза и новому типу высшего учебного заведения - академическому инновационному вузу. Эти преобразования должны быть ориентированы на:

- развитие инфраструктуры взаимодействия вуза с внешней средой;
- диверсификацию источников финансирования и активный "фандрайзинг";
- совершенствование внутренней структуры и управления;
- сохранение академической базы и стимулирование фундаментальных исследований;
- формирование инновационной корпоративной культуры и внутренней конкурентной среды;
- развитие инновационного образования с применением междисциплинарных, проблемно- и проектно- ориентированных технологий обучения.
- опережающую подготовку элитных специалистов па основе интеграции академического образования и научных исследований в наиболее перспективных областях знаний.

Для выполнения этих задач создаётся система менеджмента знаний, представляющий собой управление интеллектуальными активами организации. В его сфере находятся:

- генерирование, выявление, определение и документирование интеллектуальных активов — знаний, обладающих определенным уровнем ценности для организации;
- формирование идеологии, методов и процессов получения, накопления, распространения и контроля знаний в коллективе сотрудников компании;
- разработка, моделирование и оптимизация бизнес-процессов получения и передачи полезных знаний внутри организации.

Таким образом, основной задачей менеджмента знаний является управление новыми знаниями, имеющими практическую ценность.

**В заключении** подведены основные итоги работы, намечены возможные перспективы дальнейшего развития исследования.

**Список публикаций по теме исследования:**

1. Филиппова А.Б. Реализация принципа доступности системы высшего профессионального образования и эффективность научного потенциала России (в соавторстве Корнева О.Ю., Иванкина Е.А.) // Известия Томского политехнического университета. Томск, 2007, Том 310, № 3. – С.128-133.

2. Филиппова А.Б. Природа образовательных инноваций как предпосылки управляемого развития и совершенствования качества образовательного процесса в высшей школе // Труды региональной конференции «Человек. Философия. Культура». Горно-Алтайск, 1999. – С.18-22.

3. Филиппова А.Б. Основания и принципы моделей определения качества высшего образования в российском опыте // Материалы региональной научно-практической конференции (Интеллектуальные ресурсы Сибири». Иркутск, 2001. – С.144-149.

4. Филиппова А.Б. Качество образования в дискурсе компетентностного подхода: концептуальный аспект // Актуальные проблемы гуманитарных наук: Труды VI Международной научно-практической конференции студентов, аспирантов, молодых учёных – Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2007. – С. 381-382.

5. Филиппова А.Б. Качество образования как сложноорганизованный объект в парадигме системной методологии и потенциал комплексной теории качества образования // Актуальные проблемы гуманитарных наук: Труды VI Международной научно-практической конференции студентов, аспирантов, молодых учёных – Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2007. – С. 382-384/