**Основные моменты социологического подхода к моделированию качества высшего образования**

Хомерики Елена Андреевна, кандидат педагогических наук, доцент Национальный авиационный университет (г. Киев, Украина)

В статье анализируется специфика социологического моделирования высшего образования. Рассматривается вопрос концептуализации социологической модели качественного высшего образования в контексте разных методологических подходов. В частности, указывается на актуальность обращения к социокультурному измерению качества. Исследуется процессуальная характеристика (эффективность процесса образования) как степень соотношения цели — средств — результата организации образовательного процесса, которая оценивается в показателях деятельности коллективного субъекта образовательного процесса. Социологическая модель качества рассматривается с позиций таких показателей как грамотность, образованность или компетентность, полученная на основе ключевых компетенций. Также рассматривается их способ интеграции, основанный на выделении в процессе профессионального становления личности условных типов культуры, каждый из которых, имея свою специфику

***Ключевые слова:*** качество высшего образования, социологическая модель качества высшего образования, эффективность процесса образования, социокультурный подходку, предполагает иерархически организованное взаимодействие.

**Highlights of the sociological approach to modeling the quality of higher education**

**National Aviation University Associate Professor of the Department of Sociology Ph.D. in Pedagogics Khomeriki Е. A.**

The article analyses the specifics of the sociological modeling of higher education. The question of conceptualizing the sociological model of quality higher education in the context of different methodological approaches is considered. In particular, it points to the relevance of referring to the socio — cultural dimension of quality. The procedural characteristic (efficiency of the process of education) as the degree of correlation the goal, funds and the result of the organization of the educational process, which is assessed in terms of the collective subject of the educational process is investigated.

The sociological model of quality is considered from the standpoint of such indicators as literacy, education or capacity, obtained on the basis of dominant competences. It is seen their way of integration, based on the selection of the conventional types of culture in the process of professional formation of personality, each having its own specifics, suggests a hierarchically organized interactions.

***Key words:*** the quality of higher education, the sociological model of higher education quality, efficiency of the educational process, socio — cultural approach

Процесс трансформации системы высшего образования проходит под знаком все более углубленного парадигмального противостояния нократичных представлений о возможностях и основных направлениях реформирования высшего образования и необходимости его гуманитарного переосмысления. Это в полной мере проявляется и в тех подходах, которые заложены в соответствующие системы оценки качества образовательного процесса (профессорско-преподавательский состав, количество публикаций, оснащенность учебных подразделений и т. д.). Ни один из названных параметров, так же как и их совокупность, не дает возможности четко определить социокультурную составляющую интеллектуального потенциала как объективного фактора, влияющего на качество образовательного процесса

Объективными факторами, способными существенно изменить качество образования может выступать способ организации образовательного процесса в единстве с состоянием профессионально-педагогической культуры. Но они не находят должного отражения в предлагаемых стандартах образования. Это обстоятельство определяет реальное положение дел в образовательном пространстве высшей школы.

Таким образом, главным критерием качества высшего образования выступает его соответствие государственным стандартам, в которых зафиксированы общественные потребности в конкретных компетенциях, внутреннее же основание качества высшего образования содержится в аксиологическом измерении последнего. В этом смысле качество высшего образования является експликующим, формирующим и скрепляющим средством организации системы ценностей образования нового времени, причем сегодня происходит постепенное утверждение нового качества образования, для которого характерны противоположные по отношению к научно-технократической парадигме идеи и принципы

Поэтому необходимым условием обеспечения качества высшего образования сегодня является интерактивная взаимосвязь субъектов учебно-воспитательного процесса, основным средством формирования эффективного образовательного пространства служит диалог, а определяющим же принципом обеспечения качества образовательного процесса — его диалогичность, как считает один из украинских исследователей качества образования Кисиль М. В. [1, с. 28].

Именно потому, по мнению ученого, с новой силой актуализируется потребность в гуманизации и гуманитаризации высшего образования, которые могут быть полноценно реализованы посредством таких идей современной парадигмы образования, как фундаментальность, интегрированность, екзистенцийность, компетентность, елективность, индивидуализация, специализация, комплексность, полипрофильность, цикличность [1, с. 29]

Учитывая эти моменты, также следует отметить, что концептуализация проблемы качественного высшего образования в Украине происходит под влиянием процессов, происходящих в европейском образовательном пространстве, поэтому последние становятся неотъемлемой составляющей философского анализа качества высшего образования. Так, в нормативном плане принципы и средства обеспечения качества высшего образования зафиксированы в Болонских договоренностях, определяющих само качество высшего образования, с одной стороны, как цель, а с другой — как основу для создания европейского образовательного пространства

При налички огромного разнообразия моделей высшего образования в Европе проблема обеспечения его качества может быть решена только путем разрешения противоречий между двумя противоположными тенденциями — сохранением национальной уникальности и идентичности и стремлением к унификации. Вероятно, в связи с этим модель обеспечения качественного образования в Европе будет испытывать уклон к созданию таких процедур оценки качества образования, которым присущи признаки относительности, адаптивности, универсальности.

Качество высшего образования возникает, с одной стороны, как атрибутивная характеристика высшего образования, а с другой — как интегральный продукт развития науки и культуры, который отвечает актуальным потребностям развития общества [1, с. 34]. При этом сущность качества высшего образования определена исследователем, как суммарный энергоинформационный потенциал личности, который она накапливает в процессе обучения в высшем учебном заведении, а его содержание проявляется инновационным характером продуктивной деятельности специалиста и раскрывается в объективированной и субъективированной формах.

Именно в этом контексте проблемы современного высшего образования мотивируют проблему концептуализации социологической модели качества высшего образования. Ведь рассматривая проблему моделирования качественного образования как такового, можно определить, что-же в итоге общество ждет от высшего образования, предупредить новые и понять существующие проблемы.

В стремлении выйти из узкого круга количественно проверяемых показателей качественной сущности образования социологи прибегают именно к моделированию. Обращение к моделированию, по мнению Анинковой М.А, свидетельствует об актуальности обращения к социокультурному измерению качества образования в его соразмерности с такими понятиями, как образ, стиль и качество жизни. Ведь сущность качества образования заключается в том, что оно выступает способом взаимосвязи образования и общества, а также критерием соразмерности результатов образовательного движения человека в культурно-образовательном пространстве и образовательной потребности общества [5, с. 154]

Что же касается непосредственно самой системы высшего образования, то к настоящему времени в научной среде и среде практических работников высшей школы сложились различные трактовки понятия качества образования, которые выстраиваются на основе различного структурного сочетания таких категорий, как «стандарт образования», «образовательный результат», «качество образовательного процесса» и т. п. При этом существенно меняется смысловое понимание базового понятия.

Так, одни рассматривают эту категорию как сугубо управленческую, связывая ее с механизмами и условиями нормального функционирования вуза. Такая позиция своими корнями уходит в активно разрабатываемую в последнее время теорию управления образовательными учреждениями. Другие предлагают сосредоточиться на качестве подготовки специалистов; третьи — на качестве образовательных стандартов, учебных программ и учебников для вузов; четвертые — на проблеме организации образовательного процесса и качестве его научно-методического, информационного, кадрового, материально-технического обеспечения

С этой точки зрения мы согласны с Аннинковой М.А в том, что «качество образования не может быть сведено к таким его результирующим как грамотность, образованность или компетентность, полученная на основе ключевых компетенций. Необходимо найти способ интеграции приведенных понятий, рассматривая их как определенные уровни достижения качества образования» [5, с. 158]. Следует согласиться с тем, что продуктивным подходом для решения этой проблемы может выступать и концепция, предложенная известным российским ученым М. С. Каганом. Она строится на выделении в процессе профессионального становления личности условных типов культуры, каждый из которых, имея свою специфику, предполагает иерархически организованное взаимодействие. В таком случае каждому типу культуры должно соответствовать некое интегративное качество, характеризующее результат индивидуального продвижения в данном типе культуры [6, с. 28].

Так, уровень грамотности вполне соответствует «культуре эрудита», в которой доминирует познавательная деятельность, проявляющаяся в предельно широком накадекватен «культуре практика», поскольку она вы- страивается на доминанте преобразовательной деятельности, предполагающей восхождение к своей высшей форме — творчеству. Следовательно, это такое профессиональное мастерство, которое раскрепощает интеллектуальные возможности личности и позволяет привносить нечто принципиально новое в процесс труда. Уровень образованности является продуктом «культуры моралиста», где доминирует ценностно-ориентационная деятельность, организующая ядро ценностных ориентаций, нормирующих всю деятельность

Дальнейшее восхождение по ступенькам типов индивидуальной культуры связано с «культурой общительного человека», систематизирующим фактором которой выступает стремление к совершенным человеческим взаимоотношениям. Этот уровень, генерализирующий все предыдущие человеческой сущностью и наполняющий смыслом целостное пространство культуры, вполне сопоставим с таким качеством как менталъность, справедливо определяемую как «квинтэссенцию культуры».

Такой подход, по мнению Аннинковой М. А., позволяет наиболее полно представить не только «свернутый социокультурный генезис процесса профессионального становления личности», но и найти способ, с помощью которого можно «снять противоречие между его общекультурной и профессиональной составляющей», противоречие, которое являет собой наиболее уязвимое место в системе высшего образования. Его неразрешенность в существующей системе достаточно далеко разводит понятия «человек с высшим образованием» и «интеллигент» [5, с. 159].

С этой точки зрения весьма продуктивен подход, предложенный в работах И.А. Зимней, опирающийся на глубокое понимание диалектики двух сторон образовательного процесса в высшей школе с позиций современной парадигмы образования. «Общая культура человека, замечает И.А. Зимняя, — это способ его социальной жизнедеятельности, социального бытия, выявляющий всю совокупность присвоенных им знаний, ценностей, традиций в процессе и результате их «распредмечивания» и последующего «опредмечивания» и проявляющийся во всех формах его поведения. Социально профессиональная компетентность — это сформированное на основе общей культуры человека его качество, обеспечивающее возможность решения социально-профессиональных задач адекватно возникающим штатным и нештатным ситуациям в социальном взаимодействии и профессиональной деятельности. При этом каждая входящая в единую социально-профессиональную компетентность парциальная социальная компетентность проявляет весь потенциал общей культуры человека. Другими словами, если общая культура человека — это социально-детерминированный способ его жизнедеятельности, то социально-профессиональная компетентность есть проекция этого способа на определенную сферу, область деятельности» [8, с. 19].

Системный характер на уровне институционального подхода к определению носит и предложение Н. А. Селезневой понимать под качеством высшего образования в широком смысле: а) «сбалансированное соответствие высшего образования (как результата, как процесса, как образовательной системы) многообразным потребностям, целям, требованиям, нормам (стандартам)»; б) «системную совокупность иерархически организованных, социально значимых сущностных свойств (характеристик, параметров) высшего образования (как результата, как процесса, как образовательной системы)». Привлекает внимание попытка проинтегрировать двухадресную природу качества образования, решая тем самым дилемму направленности образовательного результата: «общество личность» [7, с. 54].

Данный подход находит свое продолжение в концептуальной модели, основанной на вычленении трех уровней системы высшего образования: макро-, мезо- и микро уровни. Им соответствуют уровни определения качества образования: государственно-регионального (прогнозируемое и желаемое с позиции государства качество образования), уровня обучаемого (качество образовательного процесса в данном вузе в данное время) и уровня обучающегося (качество высшего образования, реально полученное выпускником вуза). Можно согласиться с оценкой автора этой модели, что подобный «подход к проблеме качества образования позволяет получить систематические, а не разрозненные данные об уровне подготовки специалистов и дают возможность концептуально изучить проблему качества и способы ее решения на различных уровнях» [5, с. 277], добавим, с учетом их специфики

Еще одним значимым, по мнению исследовательницы, условием является необходимость разграничения компонентов этой модели по основаниям «процесс — условия (факторы)» и «состояние — результат». Ряд исследователей отмечают, что они неравноценны по удельному весу в обеспечении высокого качества образования, при этом полагая необходимым их дифференциацию. В частности Т. А. Яковлева предлагает особо выделить группу факторов, влияющих на качество ресурсного потенциала вуза, которая, в свою очередь, подразделяется на качество субъективной составляющей (к примеру, качество научно-педагогических кадров) и объективной («вещественная» материально-техническая база и т. п.) составляющей. Подобный подход несколько в другой интерпретации заложен и в действующие документы об аттестации высших образовательных учреждений. Он стал достаточно традиционен [9, с. 42]

С другой стороны, опыт работы образовательных учреждений свидетельствует о том, что основным фактором, определяющим качество образования, выступает образовательный процесс как процесс взаимодействия преподавателя с его профессионально-педагогической культурой, и студента, с его мотивированностью и готовностью к соучастию в процессе образования и содержания образования. Таким образом, для социокультурного дискурса проектирования модели качества образования с учетом уже обозначенных позиций, есть смысл развести понятия «эффективность» и «результативность» процесса образования, при этом придерживаясь следующих убеждений: эффективность процесса образования (процессуальная характеристика) как степень соотношения цели — средств — результата организации образовательного процесса, должна оцениваться в показателях деятельности коллективного субъекта образовательного процесса. Под коллективным субъектом понимается «сообщество преподавателей и студентов, объединенных едиными ценностно-смысловыми ориентирами профессиональной подготовки, реализуемыми в целостном образовательном процессе, — его целевом, содержательном и технологическом компонентах» [9, с. 43]; — результативность подготовки — это собственно степень готовности выпускника к профессиональной деятельности как результат достижения фиксируемых целей в образе модели выпускника. В настоящее время об уровне результативности в основном судят по степени приближения показателей к государственному либо субъективно установленному образовательному стандарту)

Интегративным показателем результативности, характеризующим качество образования является не что иное как «модель выпускника» в степени ее приближения к востребованной «модели специалиста» и тесно связанное с ними понятие «квалификационные характеристики специалиста с высшим образованием», более употребляемые при работе со стандартами. Ясно, что любая модель, какой бы многофакторной она ни была, так же отличается от реального специалиста, как манекен от живого человека, поскольку упрощает само явление [5, с. 163].

В целом модель деятельности специалиста как исследовательский аппарат должна обладать определенными свойствами и строиться на определенных принципах, обеспечивающих достижение поставленных целей. Очевидно, что она должна быть, во-первых, адекватной реальности, то есть обеспечивать максимальное соответствие между формируемой заданостью и практической деятельностью специалиста. Во-вторых, модель должна быть динамичной. Под последним понимается ее периодическая воспроизводимость, благодаря чему может быть достигнуто непрерывное отражение происходящих в обществе изменений. Именно это свойство модели может обеспечить ее соответствие современности и конкурентоспособности в условиях рынка труда. В этом смысле факторами модели будет являться качество образования студента и специалиста, а также в значительной мере будет влиять уровень знаний и потребностей абитуриента.

Если взять за основу положение, что качественное образование ориентировано на личность, создание условий для развития и творческой самореализации каждого абитуриента, увеличение потенциала одаренных детей и молодежи, тогда основное внимание в модели должно быть уделено именно потребностям человека, который хочет получить высшее образование

Данные моменты являются базовыми при создании модели, т. к. в условиях современных трансформационных изменений нужно сформировать новую социологическую модель качества образования, адаптированнную постоянным трасформационным процесам. Социологическая модель качества образования представляется в ее пространственно-временном выражении многоуровневой (макро, мезо, микро) и многоаспектной (кого, где, как, чему учить). Основным принципом ее организации выступает принцип необходимого и достаточного, чтобы, не потеряв целостности определения, уметь находить адекватные этой целостности параметры его социологической интерпретации. Основным способом определения степени социокультурной ориентации модели качества образования выступает парадигмальный подход к определению типа образования, основанный на степени выраженности социокультурной триады «социум — культура — человек». Качество образования, будучи интегральной степенью ее культурного содержания, определяется качеством содержания образования, качеством средств образования, качеством процесса образования и качеством результата образовательной деятельности актеров образования [8, с. 243]

Подводя итоги, следует отметить, что в статье проанализированы основные базовые положения концептуализации социологической модели качества образования, которые, конечно, еще во многом дискуссивны. Основным выводом является утверждение, что социокультурное измерение качества образования не может быть дистанции- ровано и рассматриваться в отрыве от таких понятий, как стиль и качество жизни, образовательная потребность и т. д., поскольку качество образования выступает критерием соразмерности результатов образовательного движения человека в культурно-образовательном пространстве и образовательной потребности общества, способом взаимосвязи общества и образования. Концептуальные основы создания и эффективного функционирования социологической модели качества высшей школы предусматривают формирование и модернизацию таких ключевых элементов этой системы, как философия образовательных стандартов для высшей школы, мониторинг образования, качество субъектов учебно-воспитательного процесса, рейтингование в высшем образовании, модернизация традиционных средств обеспечения качества.

**литература**:

1. Кисиль М. В. Качество высшего образования как предмет философского анализа. Диссертация на соискание ученой степени кандидата философских наук по специальности 09.00.10. — «Философия образования». — Институт высшего образования АПН Украины, Киев, — 2008.

2. Сидоренко А. Л. Внешнее независимое оценивание в Украине состоялась // Вестник тестирования и монито- ринг в образовании. — 2008. — № 9. — С. 13–15.

3. Redden E. Access and Equity: A Comparative Perspective. Inside Higher Education. — 2008. — March 17. // [Элек- тронный ресурс]. Режим доступа: <http://insidehighered.com/news/2008/03/17/fulbright>

4. Беляков А. А. Внедрение идей Болонского процесса: чего не хватает Украине? // Ученые записки университета «КРОК». — 2008. — Вып. 18. — Т. 1. — С. 50–58.

5. Анникова Н. А. Качество образования в российской высшей школе: социокультурные ориентиры трансфор- мации. Диссертация на соискание ученой степени кандидата социологических наук. Новочеркасск, 2006. — 156 с.

6. Каган М. С. Философия культуры. — СПб., 1996. — 354 с.

7. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века. — М., — 1998. — 478 с.

8. Зимняя И. А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека // Высшее образо- вание сегодня. — 2005. — № 11. — С. 19–27.

9. Яковлева Т. В. Модель качества высшего образования // Проблемы образования в современной России и на постсоветском пространстве. — Пенза, 2004. — 343 с.