

УДК 378 (045)

Качество подготовки выпускников вузов: теоретико-методологические аспекты

РОЗИНА НЕЛЛИ МИХАЙЛОВНА

кандидат педагогических наук, доцент, первый проректор по учебной и методической работе Финансового университета

E-mail: nrozina@fa.ru

ЗУЕВ ВАЛЕРИЙ МИХАЙЛОВИЧ

доктор экономических наук, профессор, главный научный сотрудник Центра экономики и финансов образования Финансового университета

E-mail: zuev@nifi.ru

Аннотация. В статье рассматривается качество подготовки выпускников вузов с позиций сущностного его содержания, процессов формирования и оценки; основных концепций и точек зрения отечественных и зарубежных исследователей по данной проблеме. Дано обоснование необходимости последовательной ориентации на личность выпускника как субъекта формирования этого качества и объекта его оценки.

Ключевые слова: качество подготовки; объект – носитель качества подготовки; оценка качества подготовки; подготовка выпускников вузов.

The Quality of Graduates' Preparation: Theoretical and Methodological Aspects

NELLI M. ROSINA

Ph. D. (Pedagogics), Associate Professor, First Vice-Rector on Academic and Methodical Work, Financial University

E-mail: nrozina@fa.ru

VALERY M. ZUEV

Ph. D. (Economics), Professor, Chief Researcher, Centre of Economics and Finance Education, Financial University

E-mail: zuev@nifi.ru

Abstract. The authors consider preparation quality of higher educational institution graduates from the perspective of essential content of education quality; its formation process and assessment; main concepts and viewpoints of foreign and domestic researchers on the issue. The authors also give grounds for the necessity of a consistent personalized approach in education adjusted for an individual graduate as a subject of the education quality formation and an object of education quality evaluation.

Keywords: education quality evaluation; education quality; higher educational institution graduates' preparation; object as a representative of education quality.

Качество подготовки выпускников вузов является объектом постоянного широкого общественного внимания. Необходимость повышения его уровня декларируется не только в документах международных организаций, такая целевая задача прописана в основополагающих государственных актах в области российского образования. На реализацию этой задачи направлены многочис-

сленные документы, регламентирующие либо рекомендуемые соответствующие механизмы действий; в профессиональных образовательных организациях повсеместно разрабатываются и внедряются различные системы управления качеством подготовки выпускников и его оценки.

При столь широком внимании к качеству знаний выпускника и вообще к качеству образования парадоксальна неоднозначность отношения к данному понятию, многоаспектность трактовок качества с разных точек зрения, в том числе с позиций теории и методологии. По этому поводу, например, в одном из трудов отмечается, что «одни сводят качество образования к качеству обучения, другие под качеством образования понимают качество обучения и всего воспитания, а потому буквально за все спрашивают со школы. Третьи под качеством образования понимают степень развитости личности (чаще других такое понимание образования высказывают философы, психологи, методологи, социологи). Но никто ни точно, ни приблизительно не знает, как эту развитость измерить, описать, охарактеризовать, даже набор параметров не называют. Четвертые под качеством образования понимают количество выпускников, поступивших в вузы. Пятые под качеством образования понимают готовность выпускника к жизни по шести позициям: готовность к труду, защите Родины, семейной жизни, разумному проведению досуга, продолжению образования, заботе о своем здоровье» [1].

Хотя высказанное относится в большей мере к общеобразовательной школе, но во многом может быть отнесено и к профессиональному образованию.

Неопределенность в понимании качества образования отмечается и у многих зарубежных исследователей. В частности, отмечается, что рассмотрение существующих концепций качества показывает: «во-первых, что преобладающий подход к внешней оценке качества также является прагматическим — такие понятия качества, как «пригодность для цели» или «соотношение цены и качества» всегда фигурируют в дискуссиях о качестве в высшем образовании» [2, с. 102]. И далее цитируемый автор констатирует ограниченность такого подхода, говоря, что «весь смысл, однако, заключается в том, чтобы дать определение понятию, которое в действительности никто не хочет определять. К тому же (это замечание особо ценно в контексте данной статьи) для таких определений, по-видимому, не существует никакого твердого теоретического обоснования. Реально самый конструктивный путь для продвижения вперед

состоит в том, чтобы принять подход, признающий относительную природу качества: относительно заинтересованных сторон, контекста и конкретных механизмов обеспечения...» [2, с. 102].

В свою очередь, в российском законодательстве в общем виде определено: «качество образования — комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося...»¹. Приходится отметить, что во многом ситуация с трактовкой качества образования обусловлена общей недостаточной теоретико-методологической разработанностью понимания качества профессионального образования подготовки выпускников как определенного рода объективной категории с позиций теории познания. Во многих случаях качество рассматривается без четкого обозначения его сущности, глубинных процессов формирования, принимаемых как происходящие, как бы сами по себе, в саморазвитии, без отнесения этого процесса к объекту развития качества.

Эта проблема еще более усложняется в условиях расширения академических свобод образовательных организаций по формированию содержания обучения и организации образовательного процесса, систем контроля его результатов при все более рамочном формате федеральных государственных образовательных стандартов, являющихся, по законодательству, гарантиями качества образования.

Понимая всю сложность проблем качества подготовки выпускников вузов, мы не претендуем на масштабное их исследование, а ограничимся рассмотрением лишь некоторых их аспектов в принципиальном, методологическом плане.

И прежде всего обратимся к истокам понимания качества, его фундаментальных, сущностных признаков и характеристик с философских позиций, казалось бы, общеизвестных, но в нашем случае нуждающихся хотя бы в кратком упоминании.

Одна из наиболее устоявшихся, принявших хрестоматийный характер трактовок качества обоснована во взаимодополняющих трудах Аристотеля, И. Канта, Г. Гегеля, Ф. Энгельса.

Аристотель определил положение о том, что качество есть видовое отличие сущности, под которым мыслится любой отличительный признак, выделяющий данную вещь среди других вещей; качество движется и изменяется [3].

¹ Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ. Гл. 1, ст. 2, п. 29. М.: ЭКСМО, 2013.

И. Кантом определено, что восприятие вещей (хотя и не познание) происходит через рассудочное их существование-явление. Будучи оторванной от вещи, явление, тем не менее, несет в себе ее определенность, т.е. так или иначе связано с качеством этой вещи [4].

Г. Гегель развил фундаментальные основы понимания качества как объективной, существенной определенности предметов (вещей), явлений, благодаря которой они бывают именно таковыми и отличаются от других предметов (вещей). Представляя и выражая собой определенность предмета, качество при этом не подменяет предмет и не представляет сущность этого предмета [5].

Как определено Ф. Энгельсом, существует не качество, существуют только вещи, обладающие качеством. Изменение качества предмета происходит вследствие и в соответствии с изменением его сущности [6].

Одним из важнейших является положение Г. Гегеля о том, что изменение качества, отличий одних предметов от других происходит в процессе нарастания их количественных изменений [5]. Заметим, что это очень важный момент для категории «качество образования».

Еще один существенный момент рассматриваемого подхода к пониманию качества заключается в утверждении положения о том, что оно, отражая определенность предмета, может быть оценено в разного вида признаках, характеристиках только в режиме сопоставления с другими предметами (вещами). Способность предмета (вещей) к сопоставлению проявляется в виде свойств, как бы раскрывающих его качество. При этом оцениваемые предметы должны быть сами по себе сопоставимыми, их сходства (и отличия) — достаточно очевидны и по возможности устойчивы. Это предполагает корректность данного выбора.

Помимо рассмотренных базовых положений, постоянно развиваются иные философские, гносеологические концепции и взгляды в области теории и методологии понятия качества. Но новые подходы не дают достаточных оснований для пересмотра основных приведенных положений, а ведут лишь к их развитию на базе общественной практики. В этой связи важным является прагматический аспект понимания качества, связанный с деятельностью человека, общества, его экономическим и социальным развитием. Обратим внимание, что именно прагматический аспект понимания качества лежит в основе различных рейтингов образовательных организаций.

В условиях товарно-денежных отношений формируется так называемое «экономическое качество» — полезность для производителя и потребителя продукта (товара) в координатах цены, прибыли, эффективности и других стоимостных показателей производства, приобретения, потребления. При этом как продукты труда, так и обучающиеся (как «продукты» образовательного процесса), наряду со своими природными качествами, помимо экономического, приобретают еще и так называемое «социальное качество».

Человек, формирующий продукт индивидуально или в социуме, изначально задает это качество, осознанно моделируя тем самым сущностные характеристики будущего носителя желаемого качества. Такие качества являются новым классом, новым уровнем генезиса и функционирования качества как такового.

Но при этом сохраняется объективное соотношение: сущность объекта — ее проявление в виде качества. Как определено по поводу экономического качества в одном из энциклопедических изданий, «качество — совокупность технико-экономических, экологических параметров, характеризующих сущность объекта (продукции, товара, работы, услуги, труда), позволяющих удовлетворить потребности потребителя производителями» [7].

Отметим, что процессы включения человека в орбиту процессов формирования экономического и социального качества приводят к ряду существенных последствий для самого человека в плане изменений его сущностных установок, духовного состояния и назначения именно как *homo sapiens*, а также его жизненного становления, вектора развития себя как личности.

Так, концепция «человеческого капитала», появившаяся в 1980-х гг. в работах нобелевских лауреатов Т. Шульца и Г. Беккера, определила этот капитал как экономическую оценку способностей человека, включающих его талант, образование, приобретенную квалификацию, врожденные способности, приносящие ему доход. Концепция рассматривает формирование способностей к труду с позиций и в формате получения максимальной выгоды от затрат на эти цели, что обуславливает возможность невольной коммерциализации не только обыденного поведения человека, но духовной его сущности — образа мыслей и помыслов.

Из изложенного видно, что в отношении человека экономические и социальные качества тесным образом переплетены. Но от того, какие цели стоят за их развитием (за которыми стоит развитие сущности

самого человека — носителя этого качества) во многом зависит и постановка системы этого развития, включая профессиональное образование. Рассмотренные положения теории качества показывают следующее:

- качество неразрывно связано с каким-либо предметом, вещью, явлением (назовем их объектом), являющимся носителем качества, и представляет собой существенную (сущностную) его определенность, но не сам объект. Качество объекта изменяется вследствие изменения его сущности;
- качество проявляется через свойства объекта — носителя качества, как бы раскрывающие качество, в режиме сопоставления сходства и различия этого объекта с другими, сопоставимые с ним по сущностным признакам, характеристикам;
- изменение качества объекта, свидетельствующее об изменении его сущности, происходит по мере происходящих с объектом изменений, носящих количественный характер.

В процессе развития общества, усложнения сферы трудовой деятельности человека, экономических отношений качество становится задаваемым. Параметры качества отражают возможную для потребителя экономическую и социальную полезность (обратим внимание на задаваемые федеральными государственными образовательными стандартами общие личностные и профессиональные компетенции), и уже на основе этого формируется сущность производимого — носителя качества.

Таким образом, изложенные положения, принципы категорийного понимания качества можно отнести и к осмыслению качества подготовки выпускников вузов, вообще качества профессионального образования, рассмотрению его с таких методологических позиций с учетом современных особенностей формирования, возникновения и действия.

При этом прежде всего имеем в виду, что атрибутка рассматриваемого качества, его элементы: наблюдаемый объект — носитель качества; объекты — сопоставляемые с наблюдаемым, носителем качества; содержание количественного приращения состояния (сущности) объекта — носителя качества по своим признакам в основных, главных чертах — должна быть генетически однородной, формирующейся в сфере профессионального образования в ходе образовательного процесса.

Это (и именно это) дает возможность осуществления различного рода сопоставительных выявлений и оценок объектов — носителей качества, самого качества и присущих ему свойств.

Необходимо еще одно уточнение: говоря о качестве подготовки выпускника, следует учитывать, что понятие «подготовка» не имеет устоявшейся нормативной (и научной тоже) трактовки. Оно во многих случаях употребляется в параллели с понятием «образование». Например, в законе «Об образовании в Российской Федерации» (см. гл. 1, ст. 2. п. 29)² говорится: «качество образования — комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося...», а в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования качество представлено в виде самостоятельного термина: «Высшее учебное заведение обязано обеспечить гарантии качества подготовки» (разд. VIII, п. 8.1)³. При этом под подготовкой в большей мере понимается процесс образовательной деятельности, но в то же время подразумевается и целевой результат этого процесса (в целом либо поэтапно). В нашей работе мы применяем несколько условную, но широко распространенную трактовку данного термина.

Как уже было определено, первоначальным элементом категорийного понимания качества является объект — его носитель. Выявление, локализация такого рода объекта — чрезвычайно важный, основополагающий момент всякого рассмотрения проблем качества образования. Недостаточная локализация, расплывчатость избираемого объекта, его сути, более того — исходная полиобъектность нарушают всю логику рассмотрения, возможность корректного анализа причин и следствий в формировании качества образования, подготовке выпускников.

При этом выбор объекта должен быть обусловлен прежде всего полнотой развития сущностной его составляющей как результата, «продукта» профессионального образования. Именно к таким наиболее характерным и полноценным объектам — носителям качества профессионального образования относятся выпускники вузов. Но еще раз уточним, что они являются носителями данного объектно-локализованного качества, свойств, характеризующих подготовку именно выпускников в аспекте их готовности, способности к определенному виду профессиональной деятельности.

Вероятно, не стоит в качестве дополнительно обоснования такого выбора объекта приводить

² Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ. М.: ЭКСМО, 2013.

³ ФГОС ВО, направление подготовки 080100 «Экономика», степень — бакалавр. Утв. приказом Минобрнауки России от 21 декабря 2009 г. № 747.

общепринятые положения о личностно-ориентированном («студенто-ориентированном») характере профессионального образования, о студенте (будущем выпускнике) как субъекте обучения (рассматриваемом нами в качестве объекта — носителя качества). Это является фундаментальной основой образования, к сожалению, не всегда четко и полно учитываемой в имеющихся разработках по проблеме качества образования.

Особо важно отметить следующее: выпускник, представляя объект — носитель качества подготовки, выступает не как индивид, не как единично определенный человек с его физическими и духовными особенностями, а как личность, устойчивая система социально-значимых черт. И именно входящий в эту систему комплекс личностных черт, определяющий готовность (уровень готовности) выпускника к профессиональной деятельности, формируемый и развиваемый в процессе обучения, представляет собой сущностную основу его качества подготовки.

Рассмотрим следующую не менее важную проблему — об объектах, сопоставляемых с объектом — носителем качества, понимании их сути, требованиях к их выбору, проблему, еще более усложненную по сравнению с предыдущей.

Таким образом, при формализованном подходе и задаваемые характеристики уровня подготовки выпускника, и характеристики оценки достигнутого результата представлены, в принципе, одной и той же системой стандартов, нормативов, требований, представляющих собой, по сути, имитационную модель эталонно выраженного в системе различных показателей состояния сущности выпускника, его личностных качеств, в аспекте готовности к профессиональной деятельности (как бы квазиобъекта — носителя качества подготовки).

Формой такой модели являются разрабатывавшаяся ранее модель специалиста и лежащие в основе современных образовательных стандартов «Требование к профессиональной подготовке выпускника» (ГОС ВПО, 2000 г.)⁴, «Характеристика профессиональной деятельности выпускника» и «Требования к результатам освоения основных образовательных программ бакалавриата»⁵ (ФГОС ВПО, 2009 г.), некоторые другие документально определенные требования.

⁴ ГОС ВПО, направление 521600 «Экономика», степень — бакалавр экономики. Утв. приказом Минобрнауки России 25.04.2000. [Электронный ресурс] URL: <http://register.kemtip.ru/&page=bak2> (дата обращения: 25.08.2014).

⁵ ФГОС ВП, направление 080100 «Экономика», степень — бакалавр. Утв. приказом Минобрнауки России от 21.12.2009 № 747.

Важно отметить, что характеристики, показатели моделей эталонного уровня развития комплекса компонентов и черт личности выпускника как будущего профессионала не являются показателями качества этого эталона (квазиобъекта) и служат лишь отражением его состояния, инструментом сопоставления, выявления уровня соответствия фактической подготовки выпускника этим характеристикам, тем самым качествам его подготовки. Такие модели имеют конкретный характер, выражая состояние выпускника конкретного уровня и профиля подготовки.

Вышесказанное свидетельствует, что должна иметь место высокая степень соответствия параметров, показателей такой имитационной модели требованиям общественной практики по поводу задаваемого (упомянутого «социального») качества выпускника, поскольку от этого зависит и успешность всей системы профессионального образования.

При неформализованном подходе в качестве объекта сопоставления выступает широкий круг лиц, заинтересованных в деятельности образования: сами выпускники на основе сопоставления результата обучения с имеющимися у них ожиданиями и требованиями (образно задаваемой моделью эталона уровня собственного личностного развития); работники вузов; работодатели с позиций интересов и задач своей деятельности и др.

К изложенному добавим, что при рассмотрении механизма оценки уровня развития состояния сущностной базы качества подготовки выпускника чаще всего имеется в виду состояние этого уровня на момент оценки, т.е. фактическое. Но по существу (в скрытой форме) оценивается рубежный либо этапный прирост этого уровня, превышение достигнутого состояния сущностной базы качества, самого качества и выражающих его свойств, характеризующих показатели готовности выпускника к профессиональной деятельности.

В целях некоей апробации высказанных положений обратимся к более конкретным нормативным положениям, научным точкам зрения, мнениям специалистов по поводу качества подготовки выпускников.

Как уже говорилось, в значительной части трактовок качества образования в настоящее время подходы к его пониманию приводятся чаще всего с позиций рыночной экономики, рыночного механизма, при котором в общем виде под качеством продукции (товара, услуг) понимается совокупность свойств, характеризующих ее функциональное назначение, особенности, полезность и способность

удовлетворять определенные запросы, потребности потребителей. Это так называемая «производительная» трактовка качества, развиваемая на базе стандарта ИСО 9001–2000 [8].

Отметим, что прямолинейное применение требований этого стандарта в отношении профессионального образования некорректно, поскольку студент, выпускник — это «продукт», принимающий форму «товара» принципиально особого рода, суть его как объекта — носителя качества, его качественные характеристики далеко не идентичны характеристикам иных товаров. Об этом свидетельствуют, например, материалы Руководства по применению стандарта ИСО 9001–2000 в области обучения и образования, в которых о рассматриваемом качестве говорится лишь с общих позиций связей производитель–потребитель товара в рыночном их понимании, а сама процедура «развертывания» этих связей, выявления данного качества в силу указанных методологических сложностей не определяется [9].

Тем не менее, как уже отмечалось, в ряде имеющихся трактовок речь идет о качестве подготовки выпускника именно в прикладном, потребительски прагматическом режиме, как о достоинстве какого-либо товара, либо в расплывчатых социально-экономических понятиях, либо вообще как о чем-то само собой разумеющемся, без должного учета общих теоретико-методологических положений в области понимания понятия качества. Подобный подход присутствует даже в трактовке этого понятия (или близких к нему, однородных понятий) в специализированных словарях. Так, согласно одному из них, «качество профессионального образования (термина «качество подготовки выпускников» в словаре нет. — Прим. авт.) — степень соответствия профессионального образования текущим и перспективным задачам социально-экономического развития общества, т.е. насколько оно удовлетворяет запросы отдельной личности и общества в целом, государства и сложившихся областей продуктивной деятельности человека...» [10].

Таким образом, объект — носитель качества не определен, а само качество оценивается в режиме степени соответствия определенным задачам и запросам (уровень которых также носит относительный характер) различных объектов сопоставления, в том числе отдельных личностей, имеющих интересы в области качества выпускников и неопределенных рамок «области продуктивной деятельности человека». Но ведь сама личность с индивидуальным уровнем развития является носителем этого

качества, и уже на этой основе определяется степень удовлетворенности ее запросам. Не определены также, хотя бы рамочно, критерии оценки соответствия задачам развития общества. Таким образом, качество профессионального образования определяется в неполной системе «координат» его сущности и проявления.

В другом словаре качество подготовки выпускников (интерпретированное термином «качество рабочей силы») трактуется как «обобщенная характеристика уровня развития рабочей силы (степени подготовленности и трудовой активности работников» и даже так: «... Взаимосвязанными базовыми компонентами качества рабочей силы являются: объем общеобразовательной подготовки работников; уровень общей культуры; уровень профессионализма и квалификации (специальных знаний, умений, компетентности); научный опыт и навыки работы; нравственная надежность» [11].

Отношение к качеству образования (и, следовательно, к качеству подготовки выпускников) как достаточно ясному и понятному объекту понимания и воздействия (что свидетельствует именно о недостаточности научного его обоснования) проявляется и в государственных нормативных документах. Так, в Законе Российской Федерации «Об образовании» качество подготовки выпускников упоминается лишь в аспекте его контроля (ст. 15.5), где говорится: «... объективный контроль качества подготовки выпускников ... обеспечивается государственной аттестационной службой в соответствии с государственными образовательными стандартами».

Хотя здесь обозначены и объект — носитель рассматриваемого качества подготовки (выпускник), и «адрес» основного объекта сопоставления (государственный образовательный стандарт), но это лишь общая формальная схема в отношении как самих этих объектов, так и связей между ними. Но само глубинное содержание понятия качества остается за рамками трактовки.

В Федеральной программе развития образования на 2006–2010 гг. понятие «качество образования» упоминается в аспекте задания по условиям его формирования. В разделе «Цели и задачи программы» определено, что «основная стратегическая цель программы — обеспечение условий для удовлетворения потребностей граждан, общества и рынка труда в качественном образовании...» [12].

В последнем программном документе в области образования — государственной программе Российской Федерации «Развитие образования на

2013–2020 годы» (гл. 4, разд. 11.1) в отношении качества образования говорится только с позиции усиления вектора его направленности на соответствие меняющимся запросам населения, перспективам и задачам развития российского общества и экономики, а также необходимости большего внимания формируемой системой образования качественным характеристикам всего поколения⁶. Более детально понимание качества профессионального образования, подготовки выпускников в программе не раскрывается.

Прояснение понимания качества образования, подготовки обучающихся (думаем, что это можно отнести и к выпускникам) проведено в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» от 2013 г. (гл. 2, ст. 1, п. 29), где говорится, что «качество образования — комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающихся, выражающая степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам, образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и (или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы».

Эта формулировка понятия «качество подготовки» обучающихся соотносится с двумя основными положениями: с наличием объекта — носителя качества и объектов, сопоставляемых с ним. Но данные в законе определения этих понятий, механизм их взаимоотношений, представляя собой нормативные положения, оставляют за рамками ряд все тех же вопросов качества подготовки выпускников и его оценки, хотя бы по той причине, что сами эти определения, по своей сути, требуют собственного обоснования. Например, правомерно ли понимание образовательной деятельности как объекта — носителя качества образования? Ведь образовательная деятельность (в соответствии с законом) — это деятельность по реализации образовательных программ, т.е. процесс, имеющий своей целью обучение, подготовку выпускника. А сама образовательная деятельность выступает в роли фактора, обеспечивающего его формирование, или гаранта, как определяют в Европе [13].

⁶ Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы (утв. Распоряжением Правительства РФ от 15 мая 2013 г. № 792-р). [Электронный ресурс] URL: <http://base.garant.ru> (дата обращения: 25.08.2014).

Достаточно сложны понимание и трактовка качества в режиме установления степени соответствия объектов — носителей качества принятым в законе объектам сопоставления. С точки зрения высказанных ранее положений, данные объекты не являются таковыми в прямом смысле, а представляют собой некие имитационные модели, лишь в той или иной мере отражающие через систему условий, критериев, показателей, намерений, ожиданий сущностные черты самих стоящих за ними «квазиобъектов». Еще раз напомним, что федеральные стандарты носят лишь рамочный характер и не выполняют в полной мере роль модели.

Не уделено необходимое внимание пониманию качества подготовки выпускников вузов и в Федеральных государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования (ФГОС ВПО). Так, в ГОС ВПО от 2000 г. понятие качества образования проявляется лишь в контексте требований контроля за ним: «формы и содержание государственного экзамена должны обеспечить контроль выполнения требований к уровню подготовки студентов и подтвердить их соответствие квалификационной характеристике и требованиям к профессиональной подготовленности бакалавра, изложенным в п.1.3 п.7.1 государственного образовательного стандарта» (п.7.2.3)⁷. Объектами — носителями качества в стандарте лишь косвенно определены студенты и бакалавры, объектами сопоставления, как и в других документах, выступают нормативные требования.

Подобное состояние дел не является упущением, а свидетельствует о сложности проблемы качества и трудности работы с ним в режиме официального нормативного документа.

В связи с этим понятны подходы государственных участников Болонского процесса, в которых с позиции единообразия понимания и применения говорится преимущественно не о понятии «качество образования», а о стандартах, процедурах, ресурсах его гарантии [13].

В ФГОС ВПО от 2009 г. качество подготовки (разд. VIII) рассматривается в аспекте определения круга его гарантий, порядка и условий оценки⁸. Речь идет

⁷ ГОС ВПО, направление 521600 «Экономика», степень — бакалавр экономики. Утв. приказом Минобрнауки России 25.04.2000 [Электронный ресурс] URL: <http://register.kemtp.ru/&page=bak2> (дата обращения: 25.08.2014 г.).

⁸ ФГОС ВПО, направление 080100 «Экономика», степень — бакалавр. Утв. приказом Минобрнауки России от 21 декабря 2009 г. № 747.

Таблица

Подходы к пониманию термина «качество образования»

№ п/п	Подходы	Основание
1	2	3
1	Интуитивно-эмпирический	Опыт и интуиция человека
2	Формально-отчетный	Уровень успеваемости
3	Психологический	Уровень развития познавательных процессов и степень проявления психических новообразований личности
4	Педагогический	Уровень воспитанности и обученности
5	Процессуальный	Оценка состояния образовательного процесса
6	Результирующий	Оценка результата педагогической деятельности образовательного учреждения
7	Комплексный	Внешняя экспертиза (материальная база, кадровый состав, программы, формы и методы работы и т.д.)
8	Многопараметрический	Оценка деятельности образовательного учреждения на основе внутрисистемных параметров
9	Методологический	Соотношение результата с операционально заданными целями
10	Интегрирующий	Введение категорий, носящих интегральный характер (компетентность, грамотность, образованность)
11	Личностно-ориентированный	Личностное развитие обучаемого
12	Социальный	Степень удовлетворения индивидуального и общественного потребителя
13	Квалиметрический	Измерение показателей по параметрам

о гарантиях именно качества подготовки как процесса и контроле (оценке) уровня знаний и умений обучающихся, компетенции выпускников. В такой постановке те и другие лишь в контексте сопоставления с требованиями к их подготовке в нечеткой форме, косвенно, но все же предстают как объекты — носители этого качества. Но сущность качества подготовки, слагающие его элементы и их взаимодействие конкретным образом не определены.

Еще одним примером документально оформленного «бережного» отношения к качеству образования в целом может служить Концепция общероссийской системы оценки качества образования, в которой под такой оценкой понимается характеристика системы образования, отражающая степень соответствия реально достигаемых образовательных результатов и условий обеспечения образовательного процесса нормативным требованиям, социальным и личностным ожиданиям [14, с. 7]. Как видно, здесь имеет место «сворачивание» понимания качества до констатации верных, но при этом имеющих характер общих постулатов положений, не определяющих прежде всего носитель качества образования — самого обучающегося.

Итак, в официальных документах, регламентирующих деятельность образования и задающих

ориентиры его развития, понятие качества образования, подготовки выпускников высших профессиональных образовательных учреждений в рассматриваемых нами аспектах теории качества (объект — носитель качества, система выявления свойств этого объекта и т.д.) в достаточной мере не определено.

Имеющиеся установки на повышение качества образования, улучшение подготовки выпускников как бы рассчитаны на то, что само это качество, его суть, глубинные закономерности формирования и проявления (выявления) воспринимаются как само собой разумеющиеся. При этом внимание во многом концентрируется на условиях формирования качества, которые зачастую принимают характер трактовки самого качества.

Рассмотрим теперь некоторые из публикаций научного плана, содержащиеся в них взгляды на рассматриваемые нами проблемы подготовки выпускников, качества образования в целом.

Одна из публикаций представлена в систематизированных подходах к пониманию качества образования [15, с. 1–2] (см. таблицу).

Из приведенной таблицы видно, что основные методические позиции познания качества в отдельных подходах выдерживаются в разной мере.

Имеются подходы, основанные прежде всего на выделении объекта — носителя качества, под которым понимаются индивид, состояние и уровень развития определенных черт его личности.

Другие подходы основаны на тех или иных соотносительных характеристиках не обозначенного конкретно объекта — носителя качества. За основание принимается следующее: состояние образовательного процесса; оценка деятельности результата образовательных учреждений, факторов, ее определяющих; степень удовлетворения потребителей образовательных услуг и некоторых других составляющих деятельности образовательных учреждений и ее результатов. Оценка делается в режиме соотношения состояния, достигнутого результата с задаваемыми показателями. Как мы уже отмечали, на таких основаниях строятся рейтинги образовательных организаций.

Эти подходы и их основания, во-первых, лишь в определенной мере, косвенно характеризуют состояние объекта — носителя качества, личности выпускника. Во-вторых, в большинстве своем эти подходы и их основания сами по себе являются результатом того или иного межобъектного сопоставления со всеми присущими ему проблемами, что усложняет использование содержащихся в них показателей, характеристик в качестве имитационной модели состояния объекта сопоставления, который приобретает даже не квази-, а фантомный характер.

Приведем еще один пример понимания качества образования (рассматриваемого по отношению к общему образованию, но вполне относимого и к профессиональному) [16, с. 61–63]. Основной смысл определенного автором понятия заключается в том, что, во-первых, качество — это комплексный результат образования учащегося, результат становления его как личности (результат личностного развития). Во-вторых, качество образования оценивается мерой (степенью) соответствия комплексного результата образования определенным условиям и требованиям нормативного, социокультурного, поведенческого характера. В-третьих, качество образования — это совокупность образовательных достижений учащегося, обуславливающая способность удовлетворять его личные потребности, ожидания других заинтересованных сторон (семья, школа, государство, общество).

Все это близко к рассмотренной нами теоретической модели, но можно отметить, что у автора, во-первых, речь идет о качестве образования как его

результате в виде становления личности учащегося, но не о процессе ее формирования, во-вторых, и это смыкается с первым замечанием, качество образования рассматривается как совокупность образовательных достижений учащегося, но не как уровень (характер) развития его личности.

Еще одна широко используемая в отечественных исследованиях трактовка качества образования в самой краткой форме определяет, что «под качеством образования понимается соотношение цели и результата, мера достижения цели» [17].

Что касается зарубежных подходов к пониманию качества подготовки выпускников, то они, как уже отмечалось, лежат прежде всего в плоскости рассмотрения взаимосвязи: выпускник — как «товар», качество подготовки — как полезность этого «товара». При этом личность выпускника как носителя качества остается в основной части имеющихся публикаций на эту тему чаще всего за рамками рассмотрения, но у отдельных исследователей это обстоятельство некоторым образом преодолевается. Например, в одной из публикаций дается более углубленная трактовка качества высшего образования [18, с. 99]. По мнению ее автора, качество взаимосвязано с процессом или результатом; понятие качества образования для разных людей различно: работодатель исходит из приобретенных студентом знаний, навыков, умений, присущих выпускнику как «продукту» («товару»); студент оценивает качество с вкладом в свое индивидуальное развитие и подготовкой для ролевого места в обществе; преподаватель определяет качество обучения хорошей академической подготовкой студента, основанной на продуктивном применении знаний.

Отметим, что приведенная характеристика качества высшего образования во многом корреспондируется с рассмотренным нами определением, данным в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», что свидетельствует о близости такого рода отечественных и зарубежных взглядов на эту проблему. Тем не менее, как уже отмечалось, европейские специалисты склонны анализировать в большей мере гарантии качества, а не саму сущность качества и механизм его оценки.

На основе проведенного в статье рассмотрения поставленной проблемы можно сделать некоторые выводы. Прежде всего следует отметить, что в основе имеющихся подходов к пониманию качества высшего профессионального образования, подготовки выпускников вузов, оценке качества, независимо

от позиций, занимаемых авторами этих подходов, лежат (чаще всего в скрытой форме) классические, развитые в некоторых аспектах общественной практикой теоретико-методологические, философские позиции понимания качества. В то же время скрытая форма наличия этих положений свидетельствует об их недоучете либо уходе от признания их методологической значимости.

Следующий вывод, обусловленный предыдущим, заключается в необходимости четкого определения локализации объекта — носителя качества образования (подготовки), без чего невозможна объективизация процессов выявления и оценки качества подготовки выпускника профессионального образовательного учреждения с конкретным уровнем и профилем подготовки, в том числе и выпускника вуза. При этом существенным является понимание выпускника — носителя этого качества не как индивида, а как личности, и сущностной основы качества подготовки в виде комплекса, формируемого в процессе обучения, компонентов и черт личности, определяющих уровень способности и готовности выпускника к профессиональной деятельности.

Еще один вывод, связанный с предыдущим, заключается в том, что под объектами сравнения с объектом — носителем качества принимаются:

- либо нормативно формализованные, имеющие характер социального заказа показатели той же имитационной модели — эталона желаемого состояния объекта — носителя качества, что и при подготовке выпускника;
- либо неформальные, образно формируемые показатели ожиданий, намерений, требований к получаемой (полученной) подготовке со стороны обучающихся (выпускников); разного рода профессиональные требования со стороны агентов сферы труда (работодатели, профсоюзы) и других объектов (по существу — субъектов) сопоставления.

Все изложенное нами касается лишь общих теоретико-методологических аспектов проблемы понимания и оценки качества подготовки выпускников вузов. Но именно уровень разработанности этих аспектов, их учета в практике профессионального образования во многом определяет и уровень разработанности проблемы качества подготовки выпускника в целом.

Литература

1. *Поташиник М.М.* Управление качеством образования. М.: Новая школа, 2000.
2. *Ньютон Дж.* Что такое качество? // Новая парадигма обеспечения качества высшего образования / По материалам европейских форумов по обеспечению качества высшего образования. В 2 частях. Ч. 1. М.: 2013.
3. *Аристотель.* Метафизика. Соч. В 4 т. Т. 3. М.: Мысль, 1975–1984.
4. *Кант И.* Критика чистого разума. Соч. В 6 т. Т. 3. М.: Мысль, 1964.
5. *Гегель Г.* Энциклопедия философских наук. Т. 1–3. М.: Мысль, 1974–1977.
6. *Энгельс Ф.* Диалектика природы. М.: Полит., 1982.
7. Большая российская энциклопедия. М., 2009.
8. Системы международного качества. Основные положения и словарь: Национальные стандарты РФ: ГОСТ ИСО 9000–2008 — Введение. 2009–09–10. М.: Стандартинформ, 2008.
9. Руководство по применению стандарта ИСО 9001–2000 в области обучения и образования. М., 2002.
10. *Вишнякова С.М.* Образование: Словарь. М.: Новь, 1999.
11. Занятость, безработица, служба занятости: Толковый словарь терминов и понятий. — М.: Нива России, 1996.
12. Федеральная программа развития образования на 2006–2010 годы. // Бюллетень Минобр. России. 2006. № 3.
13. Стандарты и рекомендации для гарантии качества высшего образования в европейском пространстве. Йошкар-Ола: Национальное аккредитационное агентство в сфере образования, 2008. 58 с.
14. Концепция общероссийской системы оценки качества образования. М.: ФИРО, 2008.
15. *Воротилов В., Шапоренко Г.* Анализ основных подходов к определению качества образования // ВОВР. 2006. № 11.
16. *Шишов С.Е.* Концептуальные проблемы мониторинга качества общего образования. М.: Изд-во НЦ СПМО, 2008.
17. *Матрос Д.Ш., Полев Д.М., Мельников Н.Н.* Управление качеством образования на основе новых инновационных технологий образовательного мониторинга // Школьная технология. 1999. № 3.
18. *Вройнстайн А.И.* Оценка качества высшего образования. М.: МНЭПУ, 2000.