



На правах рукописи

АНИКАНОВА НАТАЛЬЯ АЛЕКСЕЕВНА

**КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИЙСКОЙ
ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ:
СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ОРИЕНТИРЫ
ТРАНСФОРМАЦИИ**

Специальность 22.00.06 – социология культуры, духовной
жизни (социологические науки)

АВТОРЕФЕРАТ
на сокращение ученой степени
кандидата социологических наук

Новочеркасск – 2006

Работа выполнена в Новочеркасской государственной
мелиоративной академии на кафедре философии и социологии

Научный руководитель:
доктор философских наук, профессор
Данцев Андрей Андреевич

Официальные оппоненты:
доктор философских наук, профессор
Камынин Иван Игнатьевич

доктор философских наук, профессор
Герасимов Георгий Иванович

Ведущая организация
Ставропольский государственный университет

Защита состоится «~~27~~ 27 сентября 2006 г. в 11.30 часов на за-
седании диссертационного совета Д 212.206.03 по социологиче-
ским наукам в Ростовском государственном педагогическом уни-
верситете по адресу: 344082, г. Ростов-на-Дону, ул. Большая Са-
довая, 33, ауд. 202.

С диссертацией можно ознакомиться в научной библиотеке
Ростовского государственного педагогического университета по
адресу: г. Ростов-на-Дону, ул. Большая Садовая, 33.

Автореферат разослан «~~25~~ 25 августа 2006 г.

Ученый секретарь
диссертационного совета

Л.Я. Хороно́ко

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность темы исследования. В последнее десятилетие возникла новая концепция национального богатства, в состав которого включается не только природные ресурсы и материальное богатство общества, созданное трудом многих поколений, но и интеллектуальные ресурсы. В числе главных факторов, определяющих степень развития стран, называют способность к прогрессивному включению людей в общественные процессы, валовой национальный продукт, продолжительность жизни и наряду с этим - развитие образования. Мир осознал, что решение глобальных проблем современности, экономическое, политическое и культурное благополучие, равно как и конкурентоспособность на мировом рынке зависят от высокого качества образования, высокого уровня его развития.

Во многих странах актуальными становятся ценностные приоритеты, обеспечивающие развитие общества, и среди таких приоритетов - качество образования, которое становится наиболее важным источником благополучия деятельности человека.

Самые динамичные и наиболее эффективные составляющие человеческого капитала – это образование, наука и культура. Осуществление социальной регуляции культурной деятельности предполагает совершенствование процесса образования. Важнейшим итогом такой регуляции является достижение определенного уровня качества предоставляемого образования. Он служит существенной предпосылкой формирования широкого спектра человеческих качеств, востребованных современным обществом.

Этим объясняется тот факт, что все кто причастны к подготовке кадров, скрупулезно ищут пути и методы реформирования системы высшего профессионального образования в целях подготовки высококомпетентного специалиста, качество образования которого вполне отвечало бы потребностям динамичного развития общества. Высокообразованные люди являются не просто носителями лучших образцов национальной культуры, но и особым общественным потенциалом, без которого общество становится неконкурентоспособным. Именно здесь закладываются основы стратегии развития каждой страны и в целом всего человечества.

В связи с этим в России еще в 2000 году были утверждены «Национальная доктрина образования Российской Федерации» и «Федеральная программа образования». С принятием нового поколения государственных образовательных стандартов высшего профессиональ-

ного образования на всех уровнях возрастает значение и роль систем, обеспечивающих высокое качество образования.

Актуальность темы подчеркивается также тем, что качество образования может стать действенным ресурсом общественного развития, отвечая требованиям универсальности, фундаментальности, перманентности, демократизма, а также, способствуя развитию антропологической составляющей общества. Это означает, что новые социокультурные условия, характеризуемые как «социокультурный кризис» (Н.И. Лапин, О.М. Штомпель) предъявляют высокие требования, к образованию, выдвигая на первый план проблему социокультурных ориентиров трансформации образования и, следовательно, его качества. Именно с этой точки зрения необходим полномасштабный социологический анализ состояния и динамики изменения содержательной и структурной сторон проблемы качества образования в современной России. Такой анализ, несомненно, будет способствовать исследованию специфики социальной регуляции культурной деятельности в условиях нашей страны.

Степень научной разработанности проблемы. Проблемы оценки эффективности образовательных систем, а, следовательно, и его качества, в той или иной мере содержатся во многих работах, рассматривающих общесоциологические аспекты образования. Они нашли отражение в работах западных исследователей Ж. Аллака, Дж. Боткина, К. Бруслинга, М. Вебера, Ж. Делора, Ж.-Л. Деруз, Э. Дюркгейма, А. Жордана, Г. Зиммеля, А. Калювэ, Ф. Кумбса, К. Леви-Стросса, М. Липмана, Ф. Майора, К. Мянгейма, Э. Маркса, Т. Парсонса, М Петри, Б. Саймона, Р. Р. Сингха, Н. Смелзера, П. А. Сорокина, Ж. Фурье, Я. Щепаньского, и др.; в исследованиях отечественных авторов: Л.А. Гордона, В. М. Димова, А.Г. Здравомыслова, Г.Е Зборовского, С.Н. Иконниковой, И. М. Ильинского, Н. И. Кареева, Л. Н. Когана, О. Н. Козловой, И.С. Кона, В. Т. Лисовского, Ф. И. Миношева, В. Я. Нечаева, М. Н. Руткевича, В. С Собкина, В. Н. Гурченко, Б. У. Урланиса, Ф. Р. Филиппова, Г. А. Чередниченко, В. Н. Шубкина, В. А. Ядова и др.

В социокультурном контексте проблемы трансформации образования рассматриваются в работах Г.И. Герасимова, Г.С. Денисовой, Л.В. Илюхиной, Г.Е Зборовского, Д.Л. Константиновского, Ю.Г.Волкова, В.Я. Нечаева, С.В. Резванова, Л.А. Штомпель и др.

Что касается общесоциологических вопросов постановки проблемы качества образования, то среди отечественных социологов, активно занимающихся данной проблематикой, можно выделить И.В. Бестуже-

ва-Ладу,¹ Ю.С. Борцова,² В.И. Добренькова,³ В.Т. Лисовского,⁴ В.Я. Нечаева,⁵ А.М. Осипова⁶ и др. В этих работах нашли отражение вопросы качества образования как одной из составляющих модернизации. С этой точки зрения освещались проблемы влияния на снижение эффективности образовательной системы, рассогласования функционирования института образования и рынка труда, информатизации организации и трансляции знаний, проблемы организации непрерывного образования и др. Исследователи, изучающие качество образования в контексте проблем модернизации общества в целом, стремятся проникнуть в социальную сущность социальных систем, в характер качественных социальных изменений образования, его качественных составляющих, в специфику взаимодействия объективных и субъективных факторов качества образования.

В настоящее время в отечественных социологических исследованиях качество образования рассматривается в рамках неклассической системы, направленной на формирование личности в меняющемся мире (А.И. Субетто, И.С. Болотин, О.С. Козлова и др.).

Проблемы качества образования в контексте международного образовательного пространства и взаимодействия, разных по своим основаниям образовательных систем, достаточно глубоко анализируются в работах Ю.С. Давыдова, В.И. Байденко, А.И. Галаган, Б.С. Гершунского, А.В. Миронова, Ю. Похолкова, В.М. Филиппова, О. Хацаева, и др. В частности, особое внимание эта проблематика получила в русле обсуждения процессов, связанных с заключением Болонского соглашения и перспективами интеграции российских вузов в Болонский процесс.⁷

¹ Белужев Лада И.В. Нужна ли школе реформа? XXI век: ожидаемые и желаемые изменения народного образования России. - М., 2000.

² Борцов Ю.С. Образование в эпохе информации: человек и новые информационные технологии обучения. - М., 1997.

³ Добринов В.И. Социология В 3 т. Т.3: Социальные институты и процессы. - М.: ИНФРА-М, 2000.- 520 с.

⁴ Лисовский В.Т. Молодежь в условиях социально-экономических реформ. - СПб., 1995.

⁵ Нечаев В.Я., Добринов В.И. Общество и образование. - М., 2003.

⁶ Осипов А.М. Общество и образование. - Новгород, 1998; Осипов А.М. и др. Социология образования. - СПб., 2002.

⁷ Гребенев Л. Высшее образование в Болонском измерении: российские особенности и ограничения // Высшее образование в России. - 2004. - №1; Байденко В.И. Болонский процесс: структура реформированного образования Европы. - М., 2003; Булгаков О. Болонская декларация и структурная перестройка процесса обучения // Народное образование. - 2005. - №7; Давыдов Ю.С. Болонский процесс и новые реформы российского образования // Педагогика. - 2005. - №7; Есанинин Б.С. Болонский процесс – стандартизация или свободный полет // Высшее образование сегодня. - 2005. - №5.

Многие авторы (В. Арушанов, В. Видякин, О. Долженко, А.Л. Степанов, А. Тихонов) в актуальных статьях, размещенных в последние годы в журналах «Высшее образование в России», «Вестник высшей школы», «Alma Mater», «Вузовские вести» и др., обсуждают проблемы адаптации системы высшего образования к рыночным принципам функционирования. Это позволяет более полно представлять качество образования, как важнейший интеллектуальный ресурс общества, не только как результат, но и условие трансформации образования.

Однако все вышеперечисленные исследователи рассматривали качество современного образования либо сугубо под углом зрения специфики того частного интереса, который продиктован решением конкретной практической задачи, либо только с точки зрения общетеоретического определения понятия качества образования.

Практически не изучены особенности становления системы повышения качества образования в условиях парадигмальной трансформации образования. Слабо изучены проблемы соответствия социокультурных модусов трансформации образования и социокультурных ориентиров становления нового качества образования. Как показывает проведенный анализ, в данной области теоретического знания имеется большая неисследованная лакуна, что и послужило основой для выбора темы данной диссертации.

Гипотеза исследования. Проектирование и реализация различных систем качества образования в российской высшей школе имеет как минимум два серьезных изъяна: во-первых, во многом они выстраиваются на основаниях западных моделей качества образования, построенных в отличающихся образовательных системах и социокультурных условиях; во-вторых, в содержательном наполнении предлагаемых моделей практически не учитывается специфика парадигмальной трансформации образования, а так же место, роль и инновационный потенциал создаваемой системы качества образования в этом процессе. Такое положение не способствует преодолению противоречий, тормозящих динамичную модернизацию системы высшего образования, а лишь наращивает их диапазон и обостряет внутри институциональную напряженность. Возможность преодолеть такую ситуацию предоставляет принципиальное изменение оснований становления новой системы качества образования. В первую очередь имеется в виду не ее технологическое приспособление под требования отживающей информационно-знаниевой парадигмы, дополняемое трактовкой образования как сферы услуг, а переориентация всей системы качества на социокультурные характеристики опережающего, инновационного образования.

Цель диссертационного исследования заключается в теоретическом анализе степени адекватности становления системы обеспечения нового качества образования социокультурным ориентирам трансформационных процессов, характеризующих преобразование высшего профессионального образования.

Для достижения поставленной цели были поставлены следующие **исследовательские задачи:**

1. Охарактеризовать понятие качества образования в социокультурном дискурсе;
2. Выявить социокультурные ориентиры парадигмальной трансформации высшего образования;
3. Обосновать социологическую модель качества образования в ее социокультурных параметрах;
4. Проанализировать и обосновать состояние и тенденции изменения объективных факторов повышения социокультурной составляющей качества образовательного процесса в российской высшей школе;
5. Определить характер взаимодействия акторов образовательного процесса в контексте преобразований системы контроля и оценки качества в высшей школе;
6. Охарактеризовать основные аспекты управления качеством образования в процессе социокультурной трансформации высшей школы.

Объектом исследования является процесс парадигмальной трансформации системы современного высшего образования в России как процесс обретения нового качества образования.

Предметом исследования являются социокультурные ориентиры становления системы качества образования в условиях институциональной модернизации образовательного пространства высшей школы.

Методологической и теоретической основой диссертационного исследования выступают общенаучные принципы: объективности, системности, историзма, взаимосвязи социально-экономических и культурных процессов.

Диссертация опирается на возможности структурно-функционального подхода к изучению и пониманию социокультурной сущности образования и характера взаимодействия субъектов образовательного процесса. Постановка и решение исследовательских задач осуществляется на базе синтеза структурно-функциональной и институциональной теории, разработанных в трудах Э. Дюркгейма, Т. Парсонса, Р. Мертона, позднее – в работах современных американских неинституционалистов – К. Поланьи и Д. Норта. В ходе исследования использовались методы системного и сравнительного анализа, теоре-

тического моделирования, аналогии и научного обобщения. При этом в определении качества образования, применялись принципы выделения ключевых компетенций (А.В. Хоторской, И.А. Зимняя и др.) и менталеобразования (Б.С. Гершунский).

В основу критериев сравнительного состояния качества образовательного процесса в вузах легли теоретические принципы «опережающего» (А.Д. Урсул), «инновационного» (В.С. Шукшунов) образования и «информационной культуры».

Эмпирическую базу диссертационного исследования составили:

- материалы вторичной обработки и анализа данных социологических исследований в различных регионах России и опубликованных в различных источниках за десятилетний период;
- результаты сравнительного анализа данных социологических исследований, собранных в статистических сборниках Центра исследования качества образования и «Российском статистическом ежегоднике»;
- материалы репрезентативных прикладных социологических исследований лонгитюдного и разового характера, предметом которых выступало изучение состояния качества образования в системе образования Ростовской области;
- результаты эмпирического исследования, проведенного автором самостоятельно (или при его участии) на протяжении 2001-2005 гг. Базой исследования стали три вуза Ростовской области: НГМА (Новочеркасская государственная мелиоративная академия), ДГАУ (Донской государственный аграрный университет) и ТРГУ (Таганрогский радиотехнический университет). Эмпирический материал собирался методом анкетного опроса и стандартизированного интервью. Всего в ходе исследования было опрошено более 1000 акторов образования – преподавателей и студентов.

Научная новизна исследования в содержательном плане заключается в следующем:

1. Охарактеризовано понятие качества образования в социокультурном дискурсе, как интегральной меры культурного содержания образовательной деятельности, направленной на максимальное развитие заложенных в человеке способностей, на расширение горизонтов реализации его социальных и культурных целей;
2. Выявлены социокультурные ориентиры парадигмальной трансформации высшего образования, основными среди которых выступают фундаментализация, гуманизация и гуманитаризация, непрерывность, опережающий и инновационный характер;

3. Обоснована социологическая модель качества образования в ее социокультурных параметрах и направленностью на подготовку гуманитарно-ориентированного специалиста;
4. Проанализировано и обосновано состояние и тенденции изменения объективных факторов повышения социокультурной составляющей качества образовательного процесса в российской высшей школе;
5. Определены состояние и тенденции изменения характера взаимодействия акторов образовательного процесса в контексте преобразований системы контроля и оценки качества в высшей школе;
6. Охарактеризованы основные аспекты управления качеством образования в процессе социокультурной трансформации высшей школы, при этом отмечена тенденция запаздывания изменений в управленческом сопровождении становления нового качества образования.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Создаваемые системы качества высшего профессионального образования в подавляющем своем большинстве опираются на понимание качества образования, продиктованное сугубо прагматической установкой с ориентацией на «подготовку специалиста». При этом, как правило, игнорируется различие между понятиями «качество подготовки» и «качество образования», в результате чего из содержания уходит социокультурная составляющая образовательного процесса. Преодоление профессиональной ограниченности подхода к определению качества образования связаны с пониманием его сущности как интегративной характеристики эффективности системы высшего образования, отражающей целостность человека в его взаимодействии с окружающим миром, воплощающей такой результат образовательной деятельности, который является интеллектуальным и социокультурным потенциалом создания нового качества жизни общества.

2. Социокультурные ориентиры трансформации высшего образования, уже в настоящее время детерминирующие изменения в образовательной практике высшей школы, недостаточно учитываются при проектировании и реализации систем качества образования. Увеличивающаяся дистанция между ориентирами трансформации образования и создаваемыми системами качества образования порождают имитационный эффект. С одной стороны, концепция качества образования, являясь результатом институционального переноса западной модели в российскую систему образования, мультилицирует формы, зачастую не отвечающие социокультурным критериям качества образования; с другой – переход вузов на систему обеспечения высокого качества об-

разования действительно меняет трансформационные тенденции. Таким образом, возрастает значимость социокультурных ориентиров становления новых систем качества образования.

3. Социологическая модель качества образования в ее пространственно-временном выражении многоуровнева (макро, мезо, микро) и многоаспектна (кого, где, как, чему учить). Основным принципом ее организации выступает принцип необходимого и достаточного чтобы, не потеряв целостности определения, находить адекватные этой целостности параметры его социологической интерпретации. Каждое из предлагаемых измерений имеет свои индикаторы качества, по сути дела, составляющие структурные элементы возможной модели качества высшего образования. 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 мерой его культурного содержания, определяется качеством содержания образования, качеством средств образования, качеством процесса образования и качеством результата образовательной деятельности акторов образования.

4. Процесс трансформации системы высшего образования проходит под знаком все более углубляющегося парадигмального противостояния технократического представления о возможностях и основных направлениях реформирования высшего образования и потребностях его гуманистического переосмысливания. Это в полной мере проявляет себя и в тех подходах, которые закладываются 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 их совокупность не дает возможности представить социокультурную составляющую интеллектуального потенциала как объективного фактора, влияющего на качество образовательного процесса.

Объективными факторами, способными существенно изменить качество образования могут 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 состояние дел в образовательном пространстве высшей школы.

5. Существенное влияние на уровень качества образования в социо-

культурном дискурсе оказывает характер взаимоотношений акторов образовательного процесса. Тенденции их изменения связаны с новыми социальными условиями, влияющими на их позиционирование в отношении к образовательному процессу и друг к другу. Возникают и множатся противоречия межсубъектных отношений, которые заметно снижают потенциал качества образования и минимизируют его социокультурную составляющую. Студенты все более позиционируют себя с потребителем образовательной услуги, не очень ориентированным на проявление собственной активности в виде учебного труда, без четко оформленного социального заказа. Значительная часть преподавателей демонстрирует стереотип традиционного педагогического мышления и классической дидактики с их предметоцентристской ориентацией. Доминирует представление о том, что качество образования может быть достигнуто за счет хорошо обеспеченной процедуры трансляции знания.

Наибольшие расхождения в сознании преподавателя и студента связаны с факторами улучшения качества образования путем повышения интереса к учебе. Если студенты связывают надежды на повышение интереса к учебе с внедрением новых методов организации образовательного процесса (первое место в рейтинге условий), то у преподавателей этот фактор занимает последнее (из восьми) место на рейтинговой шкале.

Преодоление сложившегося состояния возможно в формировании коллективного субъекта образовательного процесса, поэтапного восхождения от отчужденного состояния акторов, через поиск точек соприкосновения личностного смысла к четкому осознанию смысла образования и профессиональной подготовки.

6. Система управления качеством образования, как показало исследование: во-первых, должна охватывать все уровни системы образования, выделяя на каждом из них собственный управленческий параметр; во-вторых, должна таким образом удерживать специфику каждого из уровней, чтобы обеспечивать целостность процесса получения необходимого качества образования; в-третьих, должна обладать инновационным потенциалом, способным обеспечить смену образовательных парадигм. Единство критерии, обеспечивающих возможность интерпретации качества образования, вне зависимости от специфики образовательной деятельности вуза (от его профессиональной ориентированности до культурного контекста) задано системой принципов: принцип результативности; принцип социокультурной детерминации качества и эффективности образования; принцип многомерности (многоаспектности) качества образования. На основе этих прин-

ципов, которые учитывают специфику образования как социокультурного феномена, создается совокупность социальных индикаторов, которые будут достаточны для содержательного описания специфических систем качества образования, удерживая при этом целостность самого явления. Модель управления качеством образования соразмерна с гуманитарно-ориентированной моделью специалиста. Она исходит из понимания того, что для решения назревших проблем в современных условиях наиболее адекватными на практике являются гуманистически-прагматическая идея и концепция образования на протяжении всей жизни человека.

Научно-практическая значимость исследования. Материалы и обобщающие выводы данной работы могут быть использованы в первую очередь для разработки комплекса мер, направленных на укрепление культурного ядра российской системы образования при ее интеграции в европейское образовательное пространство (вхождение в Болонский процесс). Принципы моделирования, а также предлагаемая модель качества высшего профессионального образования вполне может стать ориентиром в разработке системы менеджмента качества образования российских вузов, направленной на формирование таких качеств выпускника как социальная уверенность и профессиональная конкурентоспособность.

Структура и содержание диссертационного исследования может стать основой спецкурсов при подготовке и переподготовке специалистов управления в системе высшего профессионального образования. Результаты данной работы могут быть использованы для дальнейшего уточнения соответствующих направлений в современном социологическом знании: социологии культуры и социологии образования.

Апробация результатов исследования. Результаты диссертационного исследования докладывались и обсуждались на научно-практических и научно-теоретических конференциях: «Проблемы организационно-методического обеспечения внутривузовского контроля качества образования» - науч.-метод. конф. (Новочеркасск, НГМА); «Образование и наука – основной ресурс социально-экономического развития» - междунар науч.-практ. конф. (Ростов н/Д, институт управления бизнеса и права, ноябрь 2005г.); «Проблемы управления качеством образования в гуманитарном вузе» - X междунар. науч.-метод. конф. (Санкт-Петербург, гуманитарный университет профсоюзов, октября 2005г.); «Психолого-педагогические технологии подготовки специалистов в условиях интеграции гуманитарного и технического знания» - междунар. науч.-практ. конф. (Ставрополь, Северо-

Кавказский государственный технический университет, ноября 2005г.); «Человек как главное национальное богатство страны» - заочная науч.-практ. конф. (Санкт-Петербург, Академия управления и экономики, 22 февраля 2006г.). Результаты исследования опубликованы в научных работах общим объемом 12 п.л.

Структура работы. Диссертационное исследование состоит из введения, двух глав по три параграфа в каждой, заключения, приложения, списка литературы.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во Введении обоснована актуальность выбора темы исследования, формулируется исследовательская гипотеза, показывается степень научной разработанности проблемы, выявляются объект и предмет исследования, показана научная новизна работы, излагаются положения, выносимые на защиту, определена методологическая основа исследования, раскрываются практическая значимость диссертационного исследования и основные направления апробации его содержания.

Глава первая «Методологические и теоретические основания исследования социокультурных ориентиров качества образования в процессе трансформации российского высшего образования» посвящена обоснованию сущности и социологической интерпретации анализируемого понятия, принципов и методологии исследования образовательных парадигм в дискурсе формирования новой культуры качества образования. Выявляются динамики и тенденции парадигмальной трансформации образовательного пространства высшей школы, определяются потенциальные возможности различных направлений трансформации высшего образования с точки зрения степени их соответствия социокультурным ориентирам качества образования и обосновывается социологическая модель качества образования.

В первом параграфе «*Качество образования: социокультурный дискурс определения*», рассмотрены вопросы, связанные с выявлением сущности определения «качество» и его интерпретацией в предметности разных наук, что позволяет полноценно представить содержание понятия «качество образования» в его социологическом смысле.

При этом диссидент опирается на понимание того, что предметно-дисциплинарное разнотечние заставляет, в первую очередь определиться с родовым понятием «качество» в его философском смысле, поскольку именно оно и может стать методологическим основанием для интеграции видовых признаков разнохарактерных определений и адекватного их выражения в социологической интерпретации.

С этой точки зрения, методологическим основанием диссертационного исследования выступает определение Г.Ф. Гегелем «качества» как логической категории, составляющей начальную ступень познания вещей и становления мира, как непосредственной характеристики бытия объекта. «Качество есть вообще тождественное с бытием, непосредственная с бытием определенность... Нечто есть благодаря своему качеству то, что оно есть, и, теряя свое качество, оно перестает быть тем, что оно есть».⁸

Таким образом, категория качества объекта не сводится к отдельным его свойствам. Она выражает целостную характеристику функционального единства существующих свойств объекта, его внутренней и внешней определенности, относительной устойчивости, его отличия от других объектов. Изменение качества обусловлено или перестройкой связей элементов, или изменением самих элементов, или преобразованием того и другого. Поскольку благодаря своему качеству объект выступает как именно данный, а не иной, то изменение качества означает превращение данного объекта в другой.

С другой стороны, в процессуальном плане сущность данного понятия связывает категории цели, средства и результата, категорию меры достижения целей или меры сформированности предзаданных характеристик. Именно эта сторона применения понятия «качество» к определенному процессу наиболее характерна для выявления сущности понятия «качество образования». Здесь акцент переносится с исходного, родового понятия на понятие, задающее содержательность – «образование». Особенно ярко это представлено в работах по педагогическому осмыслиению данного феномена.

В диссертации отмечается то, что относительно системы высшего образования, к настоящему времени 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: одни рассматривают эту категорию как сугубо управленческую, связывая ее с механизмами и условиями нормального функционирования вуза; 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-

⁸ Гегель Г.Ф. Соч.- М., Т.10.- 1929.-157с

технического обеспечения.

Анализируя каждый из этих подходов диссертант предлагает методологические основания, на которых возможно наиболее адекватное определение качества образования в социологическом дискурсе. Среди них: во-первых, качество образования рассматривается как некоторый интегративный, значимый для всех сфер жизнедеятельности общества и личности, показатель эффективности социального института образования; во-вторых, качество образования одновременно воплощает в себе и результат образовательной деятельности, и создает интеллектуальный и социокультурный потенциал развития общества; в третьих, качество образования должно оцениваться с помощью критерииев, находящихся вне сферы образования и коррелирующих с такими глобальными категориями, как «образ жизни», «жизненный уровень», «качество жизни».

Такой подход позволяет прийти еще к одному важному выводу теоретической части исследования. Если ориентироваться на понимание социокультурного как такого синтеза социального и культурного, основным мерилом которого выступает человек во всем многообразии своих проявлений, то предпочтительней выглядит антропоцентристская концепция образования, задающая социокультурные ориентиры его качества.

В таком случае, социологический контекст рассмотрения понятия качества образования, пересекаясь со всеми приведенными выше смысловыми контекстами его толкования, обращен к результирующей образовательного процесса, которая может быть представлена как способность и готовность субъекта (актора) к самоопределению в мирах Социума и Культуры, а так же способность и готовность к организации жизнедеятельности (во всем богатстве ее проявлений) в динамично меняющихся социальных условиях. Человек образованный, то есть являющий совершенно определенный образ, в его индивидуальности отличающий его от любого другого ему подобного, как некоторая целостность воплощает в себе и цель, и средство и результат образовательной деятельности.

Второй параграф *«Социокультурные ориентиры парадигмальной трансформации высшего образования»*, отправным моментом имеет положение о том, что социокультурные ориентиры трансформации высшего образования, уже в настоящее время детерминирующие изменения в образовательной практике высшей школы, недостаточно учитываются при проектировании и реализации систем качества образования. Основное же направление трансформационных процессов,

как свидетельствует опыт ведущих стран мира, связан с переориентацией основной функции систем образования на формирование способности личности быть мобильной, динамичной, обретающей устойчивость, главным образом, не в опоре на традиции, а в динамическом развитии и самореализации.

Возникающие на этой основе дисфункции систем образования вызывают к жизни ситуацию кризисного характера. В диссертации подчеркивается, что в России кризис образования имеет двойную природу. Во-первых, он является одним из проявлений глобального кризиса образования. Во-вторых, он идет в обстановке и под мощным воздействием кризиса всего общества и государства. Таким образом, в условиях России на парадигмальный кризис образования накладывается кризисное состояние всего общества, которое, по сути, находится в исторической полосе цивилизованного перелома - сложнейших социокультурных трансформаций, затрагивающих все аспекты жизнедеятельности.

Для системы высшего образования в ее нынешнем состоянии значимым является и накапливающиеся противоречия, которые не могут быть разрешены в рамках и на основаниях этой системы. Среди них, противоречия между: увеличивающимся объемом знаний и ограниченностью времени подготовки в вузе; принципом единства науки и разделением ее на «чистую» и прикладную, а научное знание — на фундаментальное и специальное; органически целостной природой «предмета воспитания» (К.Ушинский) — человека и наличием на данный момент достаточно мощной системы дезинтегрированного образования; широкомасштабной интегрирующей работой и отсутствием адекватного эффекта.

По всей вероятности в понимании современной системы образования следует опираться на тезис о том, что «Новая цивилизация связана с решающим поворотом в наследовании культуры: от передачи эталонного мастерства прежних поколений к освоению средств коммуникации, познания действительности»⁹.

В диссертации показано, что исходными моментами преодоления кризиса образования выступает фундаментализация, гуманитаризация, непрерывность образовательного процесса, информатизация, определяющее инновационное образование. Основой фундаментализации образования является формирование такой системы и структуры, приоритет которых составляют не прагматические, узкоспециализированные, а методологически важные, долгоживущие и инвариантные знания, спо-

⁹ Добринов В.И., Нечаев В.Я. Общество и образование - М., 2003.- С. 199.

существующие целостному восприятию научной картины окружающего мира, интеллектуальному расцвету личности и ее адаптации к весьма быстро меняющимся социально-экономическим и технологическим условиям.

Под гуманизацией образования понимается процесс создания условий для самореализации, самоопределения личности обучаемого в пространстве современной культуры, создания в учебных заведениях гуманистической атмосферы, способствующей раскрытию творческого потенциала личности, формированию ноосферного мышления, ценностных ориентаций и нравственных качеств с последующей их актуализацией в профессиональной и общественной деятельности.

Что касается непрерывности образования то, поскольку в современной трактовке образования речь идет не о системе знаний, как некотором конечном результате, а о человеке, как культуротворящем акторе, то само понятие «непрерывное образование» подразумевает, что каждому будет предоставлена возможность для развития своей личности на протяжении всей жизни. То есть образовательное переопределение личности в современный век становится нормой, а потребность личности в образовании воплощается в непрерывном образовании, провозглашенном принципом «образовательных политик на будущее».

Как системный процесс синтез фундаментализации, гуманизации и гуманитаризации образования, обеспечивающие возможность непрерывности его процесса, позволяет преодолевать ограничения техногенного современного мышления, опираясь на интеграцию знаний, наук, искусства усиливать нравственно-этические, антропометрические, поэтические, интуитивные, творческие и коммуникативные аспекты мышления, деятельности и взаимодействия людей между собой, а также с обществом, техникой, природой.

Диссертант обращает внимание на то, что узловой проблемой трансформации системы высшего образования выступает проблема разрешения противоречия между универсализацией образования на основе формирования общей культуры человека и его профессионализацией, основанием которой выступает освоение специфической деятельности в одной из конкретных сфер жизнедеятельности общества, обособившихся в результате разделения труда. Именно здесь пересекаются все направления трансформационных процессов, определяя степень сохранения социокультурного потенциала всей системы высшего образования.

В третьем параграфе *«Социологическая модель качества образования в социокультурных параметрах»* показано, что социологиче-

ская модель качества образования в ее пространственно-временном выражении многоуровнева (макро, мезо, микро) и многоаспектна (кого, где, как, чему учить). Основным принципом ее организации выступает принцип необходимого и достаточного чтобы, не потеряв целостности определения, находить адекватные этой целостности параметры его социологической интерпретации. Каждое из предлагаемых измерений имеет свои индикаторы качества, по сути дела, составляющие структурные элементы возможной модели качества высшего образования.

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». Такой подход позволяет четко обозначить социокультурный потенциал каждого из типов образования и сгруппировать социологически промеряемые параметры по трем основаниям: образовательный идеал, содержание образования, тип образовательной коммуникации. Причем, как подчеркивается в диссертации, при моделировании качества образования в ее социокультурных параметрах следует учитывать еще, как минимум два обстоятельства. Одно из них связано с возможностью и необходимостью преодоления дихотомии процессов «образования» и «подготовки специалиста», другое обстоятельство прямо выводит на проблему социологически обоснованных индикативов качества образования.

С этой точки зрения 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.

Диссертант доказывает, что продуктивным подходом для решения этой проблемы является концепция, которая строится на выделении в процессе профессионального становления личности условных типов культуры, каждый из которых, имея свою специфику, предполагает иерархически организованное взаимодействие¹⁰. В таком случае каждому типу культуры соответствует некое интегративное качество, характеризующее результат индивидуального продвижения в данном типе культуры. Такой подход 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

¹⁰ Катан М.С. Философия культуры - СПб., 1996.

составляющей.

Еще одним значимым условием проектирования социологической модели качества высшего образования является необходимость разграничения компонентов этой модели по основаниям «процесс – условия (факторы)» и «состояние – результат». Интегративным показателем результативности, характеризующим качество образования, в конце концов, является ни что иное как «модель выпускника» в степени ее приближения к востребованной «модели специалиста».

На основе сравнения существующей и гуманитарно-ориентированной модели специалиста между собой и по степени соответствия каждой из них социокультурным ориентирам трансформации образования диссертант предлагает видение социально-гуманитарной модели в качестве ориентира создания системы нового качества высшего профессионального образования.

Гуманитарно-ориентированная модель специалиста по своим основаниям отличается от существующей не столько возможностью более детальной разработки личностной компоненты, но и, главное, содержанием смыслов и целеполаганий специалиста как образованного и образующегося человека. Здесь в качестве элементов модели специалиста могут рассматриваться не только функционально-предметная (функции специалиста) и личностно-творческая сторона модели (аксиологическая и коммуникативная функции, формирование личностных качеств, роль этики).

Включение в гуманитарно-ориентированную модель специалиста смыслов и целей образовательной деятельности, обеспечивающее их дальнейшее влияние на деятельность профессиональную, не только заметно ее обогащает, но и вносит в нее социокультурную составляющую так, что она становится своеобразным организующим началом всей совокупности элементов модели, а, следовательно, и самой деятельности. Другими словами, гуманитарно-ориентированная модель позволяет приблизиться к актуализации имманентных сущностных качеств субъекта образования, его актора, не только в деятельности – преобразующем процессе учения, но и последующей профессиональной деятельности.

Таким образом, гуманитарно – ориентированная модель специалиста, в ее социокультурных параметрах, становится основанием не только для определения его соответствия динамично изменяющимся потребностям общества (т.е., мерилом качества образования, а не подготовки специалиста), но и организующими ориентирами образовательного процесса в высшей школе.

Глава вторая «Состояние и тенденции изменения качества образовательного процесса в российской высшей школе: социокультурный аспект» ставит и рассматривает, на основе анализа материалов конкретно-социологического исследования, проблемы соответствия реально организованного образовательного процесса в системе высшего профессионального образования социокультурным ориентирам трансформации высшего образования, анализирует возможности управленческого сопровождения процессов становления системы качества образования в высшей школе.

Первый параграф *«Объективные факторы повышения социокультурной составляющей качества образования в российской высшей школе»*, начинается с обоснования диссертантом положения о том, что процесс трансформации системы высшего образования проходит под знаком все более углубляющегося парадигмального противостояния технократического представления о возможностях и основных направлениях реформирования высшего образования и потребностях его гуманистического переосмысливания. Это в полной мере проявляет себя и в тех подходах, которые закладываются в соответствующие системы оценки качества образовательного процесса (профессорско-преподавательский состав, количество публикаций, оснащенность учебных подразделений и т.д.). Большая часть анализируемых систем качества реализуется через существующие стандарты образования и легитимизируется принятыми показателями аттестации и аккредитации образовательных учреждений.

Приведенная в диссертации система показателей, в той или иной мере, включающая в состав социальных индикаторов разрабатываемых и реализуемых в ряде вузов систем менеджмента качества (СМК), как правило, представленная «группами локальных критерiev», составляет часть либо «ресурсного обеспечения», либо «интеллектуального потенциала».

Однако при всем при том, анализ, построенный на предложенной системе социальных индикаторов и действительно являющийся объективным фактором обеспечения образовательного процесса, никаким образом не позволяет охарактеризовать его организацию с точки зрения его соответствия социокультурным ориентирам качества образования. Дело в том, что, социокультурная составляющая качества образования тесно коррелируется с парадигмальным характером образования, но именно парадигмальная принадлежность, дающая основания спроектировать возможное качество образования, не включена в стандартизованные показатели качества.

Объективными факторами, способными существенно изменить качество образования, по свидетельству диссертанта, могут 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 состояние дел в образовательном пространстве высшей школы.

Что касается первого из названных факторов, то он предзадан некоторым набором качеств, преодолевающих сугубо механический перенос закономерностей измерения качества «производственного процесса» на процесс образовательный, как это иногда предлагается в социологической литературе. Здесь необходимо исходить из специфики образовательного процесса, как процесса осуществляющегося в социокультурных рамках гуманитарных систем, которые порождают и соответствующие «особенности качества образования». В диссертации перечисляются специфические характеристики образовательного процесса, как социокультурного: многоаспектность или многогранность; наличие творческой и репродуктивной, знаниевой и деятельностной компонент; многоуровневость конечных результатов (качество выпускников вузов); многосубъектность; многокритериальность; полихронность; неопределенность в его оценке; инвариантность и вариативность и т.д.

Причем сам образовательный процесс как социокультурно ориентированный требует особого внимания к способу нахождения ком промиссов объективного (многоаспектность, полихронность) и субъективного (в связи с множеством субъектов) характера.

Наиболее полно социокультурная ориентация образовательного процесса находит воплощение в так называемом «понимающем» образовании, основой проектирования которого становятся принципы философской герменевтики. В диссертации показано, что целостность образовательного процесса вполне обеспечивается его дифференциацией на две взаимодополняющих стороны: одна строится на раскрытии смысла объекта понимания; другая, в это же время – вооружает навыками осуществления понимающих процедур, методами изучения объекта.

Такая организация позволяет одновременно решить две задачи социокультурного характера. Первая – переводит процесс обучения в собственно познающий, образовательный процесс, обеспечивая соответствующее принципиально новое его качество. Вторая – субъектирует образовательное пространство, создавая потребность в прояв-

лении социальной позиции действенного актора образовательного процесса, поскольку понимание, происходящее в результате внутреннего диалога, является одновременно для человека пониманием самого себя. Причем таковыми становятся в равной степени, как преподаватель, так и студент.

Дальнейший материал параграфа рассматривает в качестве другого объективного фактора, не «кадровый потенциал» профессорско-преподавательского состава, а профессионально-педагогическую культуру, соответствующую совокупности принципов организации образовательного процесса. Поскольку разные авторы по разному интерпретируют, что именно выступает ведущей стороной влияния профессионально-педагогической культуры – профессиональное или личностное начало, то анализу подвергаются разные модельные представления о преподавателе высшей школы.

Во втором параграфе *«Характер взаимодействия акторов образовательного процесса в контексте преобразований системы контроля и оценки качества в высшей школе»*, диссертант отмечает, что существенное влияние на уровень качества образования в социокультурном дискурсе оказывает характер взаимоотношений акторов образовательного процесса. Тенденции их изменения связаны, с одной стороны с новыми социальными условиями, влияющими на их позиционирование в отношении к образовательному процессу и друг к другу, с другой, новой образовательной действительностью, возникающей в результате парадигмальной трансформации образования.

В диссертации проводится сравнение традиционной системы организации образования и его инновационной альтернативы, реализуемой в системе дополнительного образования, которое позволяет обосновать вывод о том, что последнее отличается не только более высокой нацеленностью на удовлетворение личностного начала (42,3% студентов), но и принципиально иным характером взаимодействия акторов образовательного процесса.

В сегодняшнем образовательном пространстве высшей школы возникают и множатся противоречия межсубъектных отношений, которые заметно снижают потенциал качества образования и минимизируют его социокультурную составляющую. Студенты все более позиционируют себя с потребителем образовательной услуги, не ориентированным на проявление собственной активности в виде учебного труда, без четко оформленного социального заказа. Хотя, несмотря на свой pragmatism и патернистские ожидания, студенты достаточно самокритично оценивают причины, мешающие им в полной мере за-

ниматься учебой. Первое место при ранжировании причин уверенно занимает «личная неорганизованность» – 19,7 % опрошенных. Лишь затем идут «неудовлетворенность уровнем преподавания» – 13 % и «неудовлетворенность содержанием учебных дисциплин» – 10,3 %.

Характеризуя своих преподавателей, свыше трети опрошенных отмечают имеющиеся затруднения с установлением необходимого для учебного взаимодействия контакта, а каждый пятый отметил отсутствие заинтересованности преподавателя в успехе студента.

Материалы исследования свидетельствуют о том, что значительная часть преподавателей демонстрирует стереотип традиционного педагогического мышления и классической дидактики с их предметоцентристской ориентацией. Доминирует представление о том, что качество образования может быть достигнуто за счет хорошо обеспеченной процедуры трансляции знания.

Наибольшие расхождения в сознании преподавателя и студента связаны с факторами улучшения качества образования путем повышения интереса к учебе. Если студенты связывают надежды на повышение интереса к учебе с внедрением новых методов организации образовательного процесса (первое место в рейтинге условий), то у преподавателей этот фактор занимает последнее (из восьми) место на рейтинговой шкале. Более двух третьих студентов, принявших участие в опросе, указали на недостаточность свободы выбора, как при возможности проектирования индивидуальной образовательной траектории в освоении учебной дисциплины, так и в ограниченном количестве предлагаемых вариативных курсов. Между тем, формирование студентами, на основе учебных планов, индивидуальных образовательных программ существенно влияет на личную мотивацию в обучении, а развитие новых, более эффективных методов текущего контроля знаний способствует повышению качества усвоения учебных предметов.

Преодоление сложившегося состояния возможно в формировании коллективного субъекта образовательного процесса, поэтапного восхождения от отчужденного состояния акторов, через поиск точек со-прикосновения личностного смысла к четкому осознанию и принятию коллективно разделенного смысла образования и профессиональной подготовки. Совместное движение акторов образовательного процесса позволяют удерживать его социокультурную составляющую. При этом содержание образования преодолевает ограниченность государственного образовательного стандарта, учитывая, с одной стороны, результаты научных исследований профессоров и преподавателей, а с другой – образовательные запросы студентов. Среди педагогических техноло-

гий главным и становятся исследовательские методы обучения, а научно-исследовательская деятельность студентов приобретает интегративный характер, становясь органической частью учебного процесса.

Результатом взаимного продвижения в создании целостного образовательного пространства с его коллективным субъектом (актор + актор) является такая профессионально-личностная компетентность студентов, которая характеризуется тем, что они проявляют стабильное мотивированное стремление к непрерывному образованию и самосовершенствованию в профессиональной сфере; у них появляется четкое представление о системе духовно-нравственных ценностей и стремление поступать в соответствии с ними, в том числе и готовность к сопреживанию, позволяющему понять внутренний мир другого человека; способность к системному видению реальности и системному действию в профессиональной ситуации.

Третий параграф «*Основные аспекты управления качеством образования в процессе социокультурной трансформации высшей школы*» в логике построения исследовательского материала опирается на то, что в настоящее время решение проблемы управления качеством образования должно рассматриваться не только как системный процесс, реализуемый в рамках определенной системы как ее имманентное свойство.

Диссертант подчеркивает, что речь идет о парадигмальной трансформации образования, когда происходит смена оснований системы и принципов ее функционирования. В этих условиях возникает потребность в специально создаваемой системе управления качеством образования, которая не только удерживает предмет управления – образование, но и обеспечивает сущностную смену самого предмета, от формирующей, информационно-знаниевой его сущности к развивающей.

Учитывая это, система управления качеством образования: во-первых, должна охватывать все уровни системы образования, выделяя на каждом из них собственный управленческий параметр; во-вторых, должна таким образом удерживать специфику каждого из уровней, чтобы обеспечивать целостность процесса получения необходимого качества образования; в-третьих, должна обладать инновационным потенциалом, способным обеспечить смену образовательных парадигм.

В диссертации привлекается внимание к тому, что единство критериев, обеспечивающих возможность интерпретации качества образования, вне зависимости от специфики образовательной деятельности вуза (от его профессиональной ориентированности до культурного контекста), задано системой принципов: принцип результативности;

принцип социокультурной детерминации качества и эффективности образования; принцип многомерности (многоаспектности) качества образования. На основе этих принципов, которые учитывают специфику образования как социокультурного феномена, создается совокупность социальных индикаторов, которые достаточны для содержательного описания специфических систем качества образования, удерживая при этом целостность самого явления.

Организующим началом всей совокупности управлеченческих действий в управлении качеством образования и на федеральном, и на региональном и на муниципальном уровнях может выступить нечто, сочетающее в себе целевую задачу для всех уровней и функциональных направлений системы. Основным (или системным) управлеченческим параметром, утверждается в диссертации, должно стать создание оптимальных условий (кадровых, научно-методических, материальных, нормативно-правовых и других) для полноценного функционирования и постоянного развития образовательных учреждений, в которых осуществляется живой образовательный процесс, в ходе которого и рождается соответствующее качество образования. В этой связи качество управления на каждом уровне определяется, в конечном счете, не только и не столько показателями самого процесса управления (хорошо ли выполнены анализ, планирование, организация, контроль и т.п.), а динамикой и направленностью изменений другого объекта, которым управляют.

Анализ тенденций управлеченческой практики в складывающихся системах качества образования позволяет прийти к выводу о том, что все большее распространение получают интеграционные подходы, позволяющие преодолевать односторонность моделей управления, ориентированных только на рыночную трактовку профессионального образования как сферы образовательных услуг. Наиболее перспективными зарекомендовали себя модели управления качеством образования, сочетающие положительные стороны процессуального и результирующего подходов с опорой на полный «жизненный цикл» формирования специалиста. Такое основание управлеченческой системы позволяет не только вычленить базовый процесс, но и обозначить конкретные уровни его взаимодействия с обеспечивающими процессами, выступающими в качестве ресурсного обеспечения и условий организации всех этапов жизненного цикла.

С учетом вышеизложенных обстоятельств, в диссертации система управления качеством (на избранном уровне – «образовательное учреждение») схематично представлена как система, обеспечивающая оп-

ределенную степень согласования, условий, процесса и результата. При этом в многоуровневом и многофункциональном пространстве управления качеством образования, на основаниях процессов согласования и соответствия, взаимопрересекаются три соподчиненные уровни управленческого обеспечения, каждый из которых отличается степенью обобщения принимаемых управленческих решений (от культурно-образовательного пространства вуза, до социокультурного пространства общества)

На первом уровне (образовательное учреждение) находятся три блока, взаимодействие которых определяет качество образования: а) – условия, детерминирующие образовательное пространство и обеспечивающие функционирование образовательного учреждения; б) – собственно образовательный процесс (в его пространственно-временном варианте); в) – его непосредственный результат (в виде разницы между «моделью выпускника» и «моделью специалиста»).

Предлагаемая в диссертационном исследовании модель управления качеством образования соразмерна с гуманитарно-ориентированной моделью специалиста. Она исходит из понимания того, что для решения назревших проблем в современных условиях наиболее адекватными практике являются гуманистически-прагматическая идея и концепция образования на протяжении всей жизни человека.

В Заключении подводятся итоги исследования, определяются перспективы дальнейшей разработки проблемы. Подчеркивается, что достижение высокого качества образования вне всяких сомнений должно основываться на традициях российской высшей школы с учетом ее парадигмальной трансформации и социокультурных ориентирах создаваемых систем качества образования.

Приложения содержат инструментарий конкретно-социологического исследования, проведенного диссидентом в вузах Ростовской области и таблицы с результатами опросов среди студентов и преподавателей вузов.

По теме диссертации опубликованы следующие работы:

1. Аниканова Н.А. Диагностика педагогических способностей студентов // Человек: его сущность, развитие и проблемы: Сборник. Вып.9 / Под ред. В.С. Кукушина; Новочерк. гос. мелиор. акад. – Ростов н/Д: ГинГо, 2000.- С.39-40. (0,1 п.л.)
2. Аниканова Н.А. Рейтинговая система педагогического контроля: за и против // Педагогика личности: Сборник. Вып.2 / Под ред. В.С. Кукушина; Новочерк. гос. мелиор. акад. – Ростов н/Д: ГинГо, 2002.-

С.42-44. (0,1 п.л.)

3. *Анисанова Н.А.* Инновационные методы контроля знаний: перспективы внедрения // Междун. сборник науч.-практ. работ «Мир человека». Вып.4 / Под ред. В.С. Кукушина – Ростов н/Д: ГинГо, 2003.- С.86-88. (0,1 п.л.)
4. *Анисанова Н.А.* Реформирование региональных образовательных систем как фактор повышения образования // Проблемы организационно-методического обеспечения внутривузовского контроля качества образования: Материалы науч.-метод. конф. (21-22 апр. 2005г.) / Под ред. Михеева П.А. / Новочерк. гос. мелиор. акад.- Новочеркасск: НГМА, 2005.- С.24-29. (0,3 п.л.)
5. *Анисанова Н.А.* Современные образовательные технологии – фактор, обеспечивающий качественную подготовку специалиста // Человек и общество: поиски, проблемы, решения: Материалы 1-й междунар. конф. (25 апр. 2005г.) / Под ред. Николаевой Л.С. и др.; Новочерк. гос. мелиор. акад.- Новочеркасск: НГМА, 2005.- С.162-168. (0,4 п.л.)
6. *Анисанова Н.А.* Студенты технического вуза: особенности социализации // Человек и общество: поиски, проблемы, решения: Материалы 1-й междунар. конф. (25 апр. 2005г.) / Под ред. Николаевой Л.С. и др.; Новочерк. гос. мелиор. акад.- Новочеркасск: НГМА, 2005.- С.159-162. (0,2 п.л.)
7. *Анисанова Н.А.* Мониторинг качества образования // Актуальные проблемы социальной работы, экономики, образования и культуры: Междунар. сборник науч.-практ. работ. Вып.4 / Под ред. В.С. Кукушина; Новочерк. гос. мелиор. акад. – Ростов н/Д: NB, 2005.- С.161. (0,1 п.л.)
8. *Анисанова Н.А.* Инновации в содержании образовательного процесса как средство обеспечения приоритетного развития высшего профессионального образования // Мелиорация и водное хозяйство: Материалы науч.-практ. конф. «Рациональное использование орош. ландшафтов на юге России» (Шумаковские чтения)- Новочеркасск, 2005.- Вып.3.- С.189-191. (0,2 п.л.)
9. *Анисанова Н.А.* Новая модель специалиста: компетентностный подход // Сборник научных трудов «Образование и наука – основной ресурс социально-экономического развития» (по материалам Междунар. науч.-практ. конф., Ростов-на-Дону, ноябрь, 2005г.) / Науч. ред. С.С. Светашев.- Ростов н/Д: ИУБиП, 2006.- С. 265-267. (0,2 п.л.)
10. *Анисанова Н.А.* Государственные гарантии реализации права граждан на образование в Российской Федерации: основные проблемы

- // Сборник научных трудов «Образование и наука – основной ресурс социально-экономического развития» (по материалам Междунар. науч.-практ. конф., Ростов-на-Дону, ноябрь, 2005г.) / Науч. ред. С.С. Светашев.- Ростов н/Д: ИУБиП, 2006.- С. 267-269. (0,2 п.л.)
11. Аниканова Н.А. Образовательное пространство в условиях современной России // Мелиорация и водное хозяйство: Материалы науч.-практ. конф. «Рациональное использование орош. ландшафтов на юге России» (Шумаковские чтения).- Новочеркасск, 2006.- Вып.4.- С.213-217.(0,3 п.л.)
12. Аниканова Н.А. Институт образования в ориентирах качественной подготовки специалистов [Текст]: монография / Н.А. Аниканова; Новочерк. гос. мелиор. акад.- Новочеркасск, 2006.- 155с. (9,75 п.л.)
13. Аниканова Н.А. Социокультурные ориентиры качества образования // Человек и общество: поиски, проблемы и решения: [Текст]: материалы 2-й междунар. конф. (15 мая 2006г.) Ред. кол.: Л.С. Николаева (отв. ред.) и др.; Новочерк. гос. мелиор. акад.- Новочеркасск, 2006.- С.88-90. (0,1 п.л.).

Подписано в печать 01.06.2006 г. Формат 60^x84/16.
Ротапринт. Объем 1,0 п.л. тираж 100 экз. Закв № 200
346428, г. Новочеркасск, ул. Пушкинская 111.
(863-52) 22-170.

