

САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ



На правах рукописи

Тел

Павленко Ксения Викторовна

**ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В УПРАВЛЕНИИ
ВУЗОМ: ИНСТИТУЦИОНАЛЬНЫЙ ПОДХОД**

Специальность 22.00.08 –
социология управления

19 НОЯ 2009

АВТОРЕФЕРАТ

диссертации на соискание учёной степени
кандидата социологических наук

**Санкт-Петербург
2009**

Работа выполнена на кафедре социального управления
и планирования факультета социологии Санкт-Петербургского
государственного университета.

Научный руководитель: доктор социологических наук, профессор
Минина Вера Николаевна

Официальные оппоненты: доктор социологических наук, профессор
Тумалев Владимир Владимирович

кандидат социологических наук
Санина Анна Георгиевна

Ведущая организация: **Российский государственный педагогический
университет имени А.И. Герцена**

Защита состоится «1» декабря 2009 г. в 14 часов на заседании Совета
Д.212.232.13 по защите докторских и кандидатских диссертаций при Санкт-
Петербургском государственном университете по адресу: 191124, Санкт-
Петербург, ул. Смольного д. 1/3 9-ый подъезд, факультет социологии, ауд.
324

С диссертацией можно ознакомиться в Научной библиотеке имени А.М.
Горького Санкт-Петербургского государственного университета (по адресу:
199034, Санкт-Петербург, Университетская набережная д. 7/9)

Автореферат разослан «23» октября 2009 г.

Ученый секретарь
диссертационного совета



Н.В. Соколов

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность проблемы оценки качества высшего образования связана с тем, что институт образования является основополагающим в развитии современного общества. Он оказывает влияние на социальную структуру общества, инновационные процессы, на развитие науки и экономики в целом.

В современной ситуации интерес к оценке качества образования актуализируется в связи с процессами интернационализации и глобализации, которые требуют сопоставимости национальных образовательных систем, в том числе и критериев качества.

В России проблема оценки качества образования стоит особенно остро еще и потому, что интенсивное развитие рынка образовательных услуг ведет к обострению конкуренции между вузами, и это не может не волновать общественность. Проблема качества образования, особенно его оценки, привлекает внимание всех субъектов образовательного процесса.

Вуз является специфическим видом организации, он производит блага, которые, во-первых, имеют нематериальный характер, а, во-вторых, обладают большой социальной значимостью. Данные обстоятельства помещают оценку качества образования в проблемное поле социологин, то есть, заставляя анализировать взаимодействие субъектов образовательного процесса, предъявляющих различные требования к деятельности образовательных учреждений.

Оценка качества образования является, с одной стороны, элементом управления, обеспечивающим обратную связь в системе, с другой стороны, именно в процессе оценки проявляются различные критерии, предъявляемые к образованию заинтересованными сторонами. В задачи управления вузом входит согласование противоречивых интересов всех субъектов, включенных в образовательный процесс. Исследование того, как в организационной среде вуза функционируют различные критерии качества, представляется важным с практической точки зрения.

Теоретическое осмысление и исследование практики оценки деятельности образовательных организаций вносит вклад в развитие социологии управления. Сегодня в вузах идут активные процессы построения систем менеджмента качества образования, однако, сами правила оценки, факторы, на них влияющие, а также социальные группы в вузе, заинтересованные в их воспроизводстве, подвергаются недостаточному осмыслению. Исследование данных вопросов позволит выявить условия, при

которых оценка будет эффективным механизмом управления и повышения качества образования.

Степень разработанности проблемы. В современной научной литературе проблемы образования, его влияния на все сферы общественной жизни, разработаны глубоко. Также достаточно хорошо описана роль высшего образования как в исторической перспективе, так и в современной ситуации. Многочисленная литература посвящена исследованию проблем качества образования, построению методик и техник его оценки. Однако в литературе мало внимания уделяется тому, как во внутривузовской среде взаимодействуют субъекты, имеющие разные представления о критериях качества образования. В целом проблема управления вузом недостаточно изучена в социологии управления.

Общесоциологические вопросы образования представлены в работах: Б.С. Гершунского, Г.Е. Зборовского, А.Ж. Кусжановой, В.Я. Нечаева, А.М. Осипова, В.В. Тумалева, А.Ф. Филлипова и т.д.

Исследованию проблем развития высшего образования посвящены работы В.И. Бакштановского, В.В. Васильковой, М.А. Гусаковского, А.А. Гусейнова, И.Д. Демидовой, В. Жукова, Е.С. Захарова, Т.М. Клячко, Я. Кузьминова, М.В. Ларионовой, Э. Ливни, И.В. Ляховича, Т.А. Мешковой, В.Н. Мининой, Н.Е. Покровского, Л. Полишук, В.В. Радаева, Н.Л. Титовой, Е.А. Шуклиной и др.

Проблемы управления образованием, в том числе качеством образования, освещены в работах А.И. Вроейнштейна, М. Гладковой, И.К. Кашеевой, А.А. Нестерова, Ю. Похолкова, Н.А. Селезневой, А.И. Субетто, А. Чучалина, Н.В. Щипачевой и др.

Вопросам оценивания качества образования посвящены труды Г.А. Бордовского, Н.В. Бордовской, О. Боева, В. Васильева, Е.Э. Смирновой, В.С. Соболева, С.А. Степанова, Ю.С. Трапицына и др.

Конкретные исследования проблем управления вузом представлены в работах Л. Видович, А.О. Грудзинского, Д. Каменса, А.К. Ключева, Е.А. Князева, Дж. Сарупа, А.Ю. Смоленцевой, Н.Л. Титовой, О.Б. Томилина и др.

Идеи организационного подхода содержатся в работах Г. Минцберга, А.И. Пригожина, П. Романова и др.

Основные постулаты неинституционального подхода представлены в трудах классиков Д. Норта, О. Уильямсона, Н. Флигстина, Дж. Ходжсона и др. Феномен контроля на уровне организации описан в работах Л. Болтански, Р. Дим, Дж. Мейера, Б. Ровена, В.Р. Скотта, Т. Скотта, Б. Стенсакера,

Л. Тевено, Н. Флигстина, концепция изоморфизма – в работах К. Генелль, П. ДиМаджио, В. Пауэла, Б. Чернявска.

Проблема, требующая научного исследования, состоит в том, что наблюдается несоответствие между практикой построения систем оценки качества образования в российских вузах и уровнем теоретического осмысления оценки качества образования как социального процесса, в который вовлечены различные социальные группы.

Основная гипотеза исследования – во внутривузовской системе управления качеством образования одновременно существуют несколько моделей его оценки, различающихся по критериям, целям, процедурам и результатам оценивания.

Рабочие гипотезы:

- Несовпадение целей и процедур оценки в рамках модели приводит к тому, что она перестает быть инструментом повышения качества образования.
- Объективные условия, в которых реализуется образовательная программа, определяют доминирующую на данной программе модель оценки качества образования.

Объект исследования – оценка качества образования в вузе.

Предмет исследования – правила оценки качества образования, складывающиеся во внутривузовской системе управления образовательным процессом.

Цель диссертационного исследования – выявить факторы, определяющие правила оценки качества образования в вузе и условия, при которых оценка является инструментом повышения качества образования.

Достижение поставленной цели обуславливает необходимость решения следующих задач:

1. Рассмотреть теоретико-методологические подходы к исследованию качества образования, охарактеризовать особенности социологического подхода к изучению качества образования в высшей школе.
2. Опираясь на неинституциональный подход, построить теоретическую модель исследования оценки качества образования.
3. Выявить и описать интересы субъектов образовательного процесса и их влияние на формирование правил оценки качества образования в вузе.
4. На основе сопоставления практик оценки качества образования на разных образовательных программах определить факторы, влияющие на формирование правил оценки качества.
5. Выявить условия, позволяющие использовать оценку качества образования как инструмент повышения качества.

Теоретико-методологическую основу исследования составляет неинституциональный подход к исследованию организаций, который позволяет рассматривать оценку качества образования в вузе как набор внутриорганизационных правил, соотносенных с интересами различных социальных групп. Он также дает возможность изучать влияние различных концепций контроля на установленные правила оценки и поведение заинтересованных групп в вузе. Использование теории изоморфизма организаций, развивающейся в русле неинституционального подхода, позволяет анализировать процесс проникновения концепций контроля из внешней во внутреннюю среду вуза.

Эмпирическая база исследования. Работа написана на материалах конкретного социологического исследования, проведенного автором в 2008-2009 гг. в региональном классическом университете. В качестве исследовательской стратегии выбрана стратегия case-study. В качестве основных методов сбора информации использовались полуструктурированные интервью с представителями академического персонала и с представителями административного персонала вуза, находящимися на разных уровнях управления. Применялся метод анализа документов, в которых отражена деятельность вуза в целом, а также его подразделений (приказы и распоряжения, протоколы заседаний советов, отчеты и планы работы подразделений и преподавателей, материалы официального сайта вуза и подразделений и т.д.). Также использовался метод неструктурированного наблюдения.

Научная новизна исследования определяется тем, что впервые в социологии управления при изучении практики оценки качества образования применен неинституциональный подход. Данный подход позволяет исследовать влияние субъектов образовательного процесса на правила оценки качества образования.

Элементами научной новизны обладают следующие результаты диссертационного исследования:

1. Доказана необходимость социологического изучения оценки качества образования; в диссертации оценка качества образования рассматривается как объект согласования интересов участников образовательного процесса.
2. Раскрыт эвристический потенциал неинституционального подхода в исследовании оценки качества образования; данный подход позволяет анализировать влияние интересов субъектов образовательного процесса на правила оценки.

3. Выявлены и описаны модели оценки качества образования, вскрыты противоречия между ними, охарактеризованы факторы, влияющие на формирование конкретной модели.
4. Доказано, что положение субъекта в системе управления вузом обуславливает его интерес к формированию и изменению правил оценки качества образования.
5. Определены условия, при которых оценка становится инструментом повышения качества образования в вузе.

Теоретическая значимость диссертационной работы заключается в разработке и апробации социологической концепции исследования оценки качества образования в вузе, основанной на ключевых идеях представителей неинституционального подхода. Выявленные модели могут выступать основой для дальнейшего изучения практик оценки качества образования.

Практическая значимость работы. Результаты работы могут быть использованы представителями администрации вуза всех уровней управления для анализа существующей системы оценки качества образования и повышения ее управленческого потенциала. Материалы исследования могут быть использованы при построении внутривузовской системы оценки качества образования. Также материалы данного исследования могут быть использованы в лекционных курсах: «Социология образования», «Социология управления», «Социология организации».

Основные положения, выносимые на защиту:

1. В отличие от экономического, педагогического, системного и производственно-управленческого социологический подход к изучению качества образования предполагает, что оно является результатом согласования интересов социальных групп, участвующих в образовательном процессе. В ходе переговоров формируются правила оценки качества образования.
2. Согласно идеям неинституционального подхода, оценка качества образования является набором институциональных правил, при этом в вузе существует несколько порядков, в соответствии с которыми могут выстраиваться данные правила. Каждый порядок соотносится с легитимной моделью образования и функционирует в организации как концепция контроля. Доминирующая концепция контроля определяет модель оценки качества образования. Преобладание той или иной концепции контроля определяется конфигурацией властных отношений в вузе.
3. Правила оценки формируются в зависимости от доминирующей модели оценки качества образования. Существует четыре модели:

- профессиональная – осуществляется экспертом по критериям профессионального сообщества, индустриальная – оценка на основе стандартизованных критериев, рыночная – оценка качества по критериям удовлетворенности потребителя, гражданская – оценка качества по критериям социализации и личностного развития.
4. Факторами доминирования профессиональной модели оценки качества образования являются: тесные связи с профессиональным сообществом, наличие академической традиции и научной школы на образовательной программе. Факторами доминирования индустриальной модели выступают: использование данной модели контролирующими государственными органами, наличие финансовых ресурсов в подразделении и необходимость их распределять, а также развитие рыночной модели. Фактором доминирования рыночной модели является формирование бюджета подразделения преимущественно на рыночной основе. На выраженность гражданской модели могут влиять такие факторы как теснота связи вуза с местным сообществом, с локальным рынком труда.
 5. В профессиональной модели оценки качества заинтересован академический персонал вуза: преподаватели, заведующие кафедрами и деканы – в порядке убывания экспертной власти. В индустриальной модели оценки качества – администрация и техноструктура вуза/подразделения. В воспроизводстве рыночной модели заинтересованы руководители подразделений, имеющих финансовую самостоятельность, а также проводники рыночноориентированных систем менеджмента качества в вузе.
 6. Профессиональная модель оценки является инструментом повышения качества образования в случае, когда кафедра или факультет являются ключевым субъектом оценивания. Индустриальная модель оценки становится инструментом повышения качества образования, если достижение показателей качества преподавателями и администрацией связано с материальным поощрением. Рыночная модель становится инструментом повышения качества при наличии материальных ресурсов у подразделения и при наличии рыночной конкуренции преподавателей. Гражданская модель проявляет себя слабо, поэтому ее описание затруднительно, однако можно предположить, что для того, чтобы она стала инструментом повышения качества необходимо создание механизмов взаимодействия вуза с институтами гражданского общества и работодателями.

7. Система оценки качества, функционирующая в вузе, может быть эффективной, если используемые процедуры оценки качества образования соответствуют целям оценки.
8. Построение единой системы оценки качества образования в вузе невозможно при децентрализованной системе распределения внебюджетных средств.
9. Рыночная модель оценки качества образования не может существовать самостоятельно, поскольку в ее рамках обучающийся является клиентом и не оценивается. В ходе исследования были выявлены примеры, когда данное противоречие разрешается посредством усиления индустриальной модели, и пример использования гражданской модели.

Апробация работы. Основные выводы данной работы представлены на конференциях: XI-ой международной научной конференции «Молодежь России: проблемы образования, воспитания, занятости» (Екатеринбург, 2008), III Всероссийском социологическом конгрессе (Москва, 2008). Идея и результаты работы обсуждались на кафедре социального управления и планирования СПбГУ. Основные положения работы обсуждались на специализированном курсе «Качественные методы в социологическом исследовании: теория и практика» (Москва, 2006). Также результаты работы были представлены на Летней школе институционального анализа «Институты, образование и рост» (Москва, 2009).

Тематика диссертационного исследования соответствует п. 6 и п. 15 паспорта специальности 22.00.08 – «Социология управления».

Структура и объем диссертации. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы и приложений. Содержание работы изложено на 184 страницах, список литературы содержит 134 наименований.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во «Введении» обосновывается актуальность темы исследования, дается характеристика степени ее разработанности, определяется проблема, объект и предмет исследования, формулируются цель и задачи исследования, раскрывается научная новизна и практическая значимость работы, формулируются основные положения, выносимые на защиту, определяются теоретико-методологические основания работы и ее эмпирическая база.

В первой главе «Методологические основания исследования оценки качества образования в управлении вузом» раскрыты ключевые понятия,

используемые в диссертационной работе. На основе неинституционального подхода обоснованы модели оценки качества образования и охарактеризованы особенности функционирования данных моделей в организационной среде вуза.

В первом параграфе «Качество образования как объект социологического исследования» описываются факторы, обуславливающие возрастание научного интереса к проблематике качества образования, рассматриваются подходы к изучению данного феномена, раскрывается специфика социологического исследований качества образования.

В работе отмечается, что массовизация и коммерциализация высшего образования актуализировали проблему качества образования, послужили мощным стимулом к обсуждению вопроса о формировании системы менеджмента качества в вузах и системы управления качеством образования на государственном уровне.

Расширение контингента обучающихся в высшей школе, резкое увеличение количества вузов, предлагающих образовательные услуги, стали причиной усиления внимания к общественному и государственному контролю качества результатов деятельности образовательных учреждений. В диссертации подчеркивается, что следствием массовизации образования является неэффективность традиционных методов контроля высшего образования и что нужны новые подходы к его организации.

Коммерциализация образования, развитие платных форм обучения, усиление конкуренции на рынке образовательных услуг изменили условия существования вузов, обострили как внешнюю, так и внутреннюю потребность в контроле над результатами их деятельности.

Разработка новых подходов к контролю и оценке качества образования требует уточнения данного понятия. В диссертации выделены два аспекта, позволяющие сформировать целостное представление о феномене качества образования: системно-структурный и ценностно-прагматический¹. Системно-структурный аспект качества обусловлен спецификой самого объекта исследования, его структурой и внутренней определенностью. Ценностно-прагматический аспект качества образования связан с взаимодействием объекта с внешним миром, он встраивает рассматриваемый объект в более широкий контекст: технологический, социальный, экономический и т.д. Каждая наука, концентрирующая внимание на проблеме качества

¹ Новое качество высшего образования в современной России (содержание, механизмы реализации, долгосрочные и ближайшие перспективы). Концептуально-программный подход. / Под ред. Н.А. Селезневой и А.Н. Субетто М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 1995. С. 19.

образования, выбирает свой взгляд и ухватывает разные аспекты, через которые изучает данную проблему.

В диссертационном исследовании рассматривается организационный уровень образования, на котором объектами анализа выступают образовательные процессы и образовательные результаты деятельности вуза. Автор отмечает, что различные подходы к исследованию качества образования фокусируют внимание на разных аспектах феномена образования.

Экономический подход к анализу качества образования акцентирует внимание на эффективности функционирования образовательной системы, на изучении процессов воспроизводства рабочей силы и соответствия ее качества потребностям экономики. В рамках экономического подхода обращается внимание на то, что образование - это доверительное благо, и непосредственная оценка его качества сопряжена с запретительно-высокими транзакционными издержками, что порождает целый спектр проблем во взаимоотношении между производителем и потребителем образовательных услуг.

С точки зрения педагогической науки проблема качества образования связана с развитием личности, поэтому исследовательский фокус должен быть направлен на анализ способов измерения качества образования, на выявление связи между образовательными технологиями и личностным ростом.

В рамках системного подхода качество образования рассматривается как соответствие процесса, результата, образовательной системы в целом многообразным потребностям, целям, требованиям, нормам (стандартам), условиям². Исследовательский интерес концентрируется вокруг структуры качества образования: качества образованности выпускников, качества образовательной системы, качества образовательной среды, влияния образования на общество.³

«Производственно-управленческий» подход предполагает исследование качества образования на организационном уровне. Модели управления качеством образования, рассматриваемые представителями данного подхода, базируются на принципах всеобщего управления качеством (TQM) и на требованиях международных стандартов качества серии ИСО.

Таким образом, общим во всех перечисленных подходах является понимание качества как соответствия между образованием и определенными

² Селезнева Н.А. Качество высшего образования как объект системного исследования. Лекция-доклад. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. С.11

³ Там же, с. 18-20

нормами. В экономической науке эти нормы связываются с критериями эффективности, если образование рассматривается на организационном или общественном уровне, и с критериями удовлетворенности потребителя, если образование рассматривается на уровне индивида. Педагогическая наука концентрирует внимание на изучении способа установления соответствия между образованием и нормой (между целью образования и результатом) на уровне личности. Управленческая наука исследует способы установления соответствия между целью образования и результатом на уровне организации или системы образования в целом.

Специфика **социологического подхода** к анализу качества образования, по мнению автора, обусловлена изучением того, как формируются нормы, в соответствии с которыми определяются критерии качества образования, интересы каких социальных групп они отражают, и как данные социальные группы согласовывают свои требования. В диссертации подчеркивается, что с точки зрения социологии, качество образования — это не заданный набор критериев и стандартов, а непрерывный процесс, зависящий от условий, в которых находятся вовлеченные в него субъекты.

К субъектам образовательного процесса (группам интересов) автор относит: **государственные институты**, заинтересованные в эффективном использовании ресурсов, в соответствии предоставляемого вузами образования потребностям рынка труда; **институты гражданского общества**, заинтересованные в повышении уровня культуры в обществе, в передачи ценностей, в обеспечении равного доступа к образованию; **обучающиеся и их семьи**, заинтересованные в комфортном обучении, в получении образования, гарантирующего дальнейшее трудоустройство и личностное развитие; **работодатели**, заинтересованные в том, чтобы профессиональный профиль выпускника соответствовал требованиям занимаемой должности; **представители академического сообщества**, заинтересованные в обеспечении академической свободы, развитии и эффективном применении знаний; **администрация вуза**, заинтересованная в эффективном управлении вузом.

Социологическое исследование качества образования предполагает выявление того, какие группы интересов предъявляют требования к качеству и в чем эти требования состоят, каковы механизмы и степень влияния выявленных групп интересов на процесс и результат подготовки специалиста, и как соотносятся требования различных групп интересов.

Во втором параграфе **«Институциональный подход к исследованию оценки качества образования»** на основе неинституционального подхода к

анализу организаций обосновывается авторская концепция анализа взаимодействия заинтересованных сторон.

Оценка качества образования рассматривается как организационный процесс, в который включены различные группы интересов, в том числе структурные подразделения вуза. Неинституциональный подход позволяет рассматривать оценку качества образования как набор институциональных правил (формальных и неформальных), которые базируются на определенной концепции контроля⁴. При этом взаимодействие между группами интересов в вузе характеризуется борьбой за право навязывать свои правила оценивания и выгодные концепции контроля. Право диктовать свои правила оценивания является ресурсом, который позволяет одним группам интересов контролировать деятельность других и воспроизводить свои привилегированные позиции.

Концепции контроля связаны с определенным представлением о качестве образования. С одной стороны, они влияют на правила оценивания качества образования, а, с другой - воспроизводятся данными правилами. Основанием для выделения концепций контроля являются порядки значимого, которые представляют собой некоторые общие ориентиры, связанные с имеющимися у людей представлениями о справедливости и моральных нормах⁵. К данным порядкам значимого люди прибегают в случае, когда речь идет о некотором общем благе. В случае с образованием порядки значимого соотносятся с легитимными моделями образования. В диссертации выделены четыре модели оценки качества образования, в соответствии с которыми выстраиваются правила оценивания. Основания для выделения моделей и их характеристики представлены в таблице.

⁴ Флигстин Н. Рынки как политика: политико-культурный подход к рыночным институтам// Экономическая социология. 2003. Т. 4. С. 48.

⁵ Тевено Л. Организованная комплексность: конвергенции координации и композиция экономических образований// Экономическая социология: новые подходы к институциональному и сетевому анализу /Сост. и науч. ред. В.В. Радаев. - М., 2002. С.25.

Модели оценивания качества образования

Модель Параметры	Индустриальная	Рыночная	Гражданская	Профессиональная
Модель образования	Формирование стандартного набора знаний и умений	Предоставленные услуги	Социализация индивида	Формирование профессиональных компетенций
Субъекты оценки	Административный персонал	Потребители (обучающиеся)	Представители гражданского общества и работодатели	Представители профессионального сообщества, эксперты.
Цели оценки	Обеспечение соответствия деятельности вуза установленным стандартам	Достижение экономической эффективности вуза/ подразделения	Выполнение социального заказа	Повышение профессиональной компетентности представителей сообщества.
Критерии оценки	<ul style="list-style-type: none"> • Лицензионные и аккредитационные показатели. • Собственные стандарты вуза, исходя из целей учебного заведения/ подразделения. 	<ul style="list-style-type: none"> • Доходы, прибыль, внебюджетные средства вуза/ подразделения • Удовлетворенность обучающихся качеством образования 	<ul style="list-style-type: none"> • Соответствие задачам воспитания и потребностям местного общества. • Личностное развитие обучающегося. 	Соответствие предоставляемого образования профессиональным и дисциплинарным нормам.
Процедуры оценки	Документированные процедуры, мониторинги, статистические методы анализа, тестовые процедуры оценки знаний студентов, построение рейтингов в оценке студентов/ преподавателей/ подразделений.	Опросы удовлетворенности обучающихся (формализованные и неформализованные). Финансовые методы анализа эффективности деятельности вуза/ подразделения.	Мониторинг общественного мнения, рейтинги независимых СМИ и рейтинговых агентств, опросы выпускником и работодателями.	Экспертная оценка качества учебных программ, экспертная оценка квалификации преподавателя, экспертная оценка уровня освоения дисциплины студентом

Для анализа процессов формирования концепций контроля как основы оценки качества образования автор использует теорию институционального изоморфизма⁶, развивающуюся в русле неинституционального подхода. Данная концепция позволяет рассматривать вуз как специфическую организацию, ориентирующуюся в своей деятельности не на критерии эффективности, а на критерии легитимности, что выражается в поиске сигналов качества от легитимных и успешных организаций, находящихся в поле деятельности вуза. В диссертации описывается феномен проникновения концепций контроля во внутреннюю среду вуза. Также автор обращает внимание на то, что дальнейшее навязывание концепций контроля внутри организации связано с деятельностью подразделений вуза и групп интересов, выступающих проводниками данной модели оценки качества. В работе рассматривается два вида изоморфизма: принудительный (связан с давлением внешних структур) и нормативный (связан с осознанным выбором)⁷.

В целом неинституциональный подход к исследованию практики оценки качества образования в вузе позволяет изучать правила оценивания не сами по себе, а в увязке с интересами субъектов образовательного процесса и представлениями о качестве образования. Также данный подход дает возможность изучать механизмы проникновения данных правил во внутреннюю среду организации, что является важным, поскольку вуз – это открытая организация.

В третьем параграфе «Оценка качества образования в управлении вузом» проводится теоретический анализ функционирования выделенных моделей оценки качества образования в системе управления образовательным процессом вуза.

Автор отмечает, что существуют три вида оценки качества образования: государственная, общественно-профессиональная и внутривузовская⁸. Объектом диссертационного исследования является внутривузовская оценка качества образования, включающая в себя оценку условий, процесса и результата

⁶ См.: DiMaggio P., Powell W. W. The iron cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields // American Sociological Review, 48, 1983, pp. 147–160.

⁷ Чарнявска Б., Генель К. В поход за покупками? Университеты на пути к рынку // Экономика университета: институты и организации: Сб. пер. ст. с коммент. / Пер. с англ. под науч. ред. М.В. Семенов. - М.: Изд. Дом ГУ ВШЭ, 2007. С. 136.

⁸ Мишина В.Н. Внутривузовская оценка и государственное регулирование качества высшего образования: «болонские» принципы и российская действительность // Европейское образовательное пространство и вузы Санкт-Петербурга: Научно-методический сборник / Под ред. В.Б. Касевича. - СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2006. С. 65.

образовательной деятельности для выявления проблем и потенциала развития организации, достижения организационных целей⁹.

Управление организацией трактуется как совокупность процессов по принятию решений для достижения организационных целей. В свою очередь вуз рассматривается как специфическая организация, характеризующаяся многомерностью системы управления¹⁰. В соответствии с основными видами деятельности университета автором выделены образовательная, социально-культурная, научно-исследовательская, международная подсистемы управления и система управления дополнительным образованием. В диссертации рассматривается подсистема управления образовательным процессом вуза. Для функционально-управленческого описания университета используется схема Г. Минцберга, в соответствии с которой организация состоит из пяти компонент, согласно типам выполняемых функций¹¹. Стратегический апекс, осуществляющий общее руководство организацией (ректорат и ученый совет вуза). Серединная линия – начальники общеуниверситетских подразделений, деканы факультетов и директора институтов. Техноструктура – аналитики, которые определяют формы стандартизации в организации (учебные отделы, отдел аспирантуры, аналитические отделы, центры управления качеством и пр). Технический персонал, включающий вспомогательные подразделения. Операционное ядро – люди, выполняющие работу непосредственно связанную с производством товаров и услуг в организации. В вузе к операционному ядру можно отнести всех преподавателей.

В работе делается вывод о том, что выделенные модели оценки качества образования выполняют неодинаковые функции в управлении вузом, поскольку преследуют разные цели. Ключевое место в системе управления вузом занимает **индустриальная модель** оценки качества, поскольку она позволяет контролировать поведение основных субъектов образовательного процесса посредством стандартизации их деятельности. В рамках данной модели координация взаимодействия участников образовательного процесса достигается при помощи трех форм стандартизации:

1. Стандартизация процессов и результатов реализации образовательной программы (содержание программы, методическое обеспечение учебных дисциплин и практик, методические материалы оценки студентов и т.д.).

⁹ Там же. С. 67.

¹⁰ Грудзинский А.О. Социальный механизм управления инновационным университетом. Автореф. дисс... докт. социол. наук. - СПб, 2005. С.24.

¹¹ Минцберг Г. Структура в кулаке: создание эффективной организации / Пер. С англ. Под ред. Ю.Н. Каптуревского. -СПб: Питер, 2004. С. 31.

2. Стандартизация условий реализации образовательной программы (результативность деятельности преподавателей, административного персонала и подразделений).
3. Стандартизация организационных форм (внедрение систем менеджмента качества).

Основную роль стандартизатора во внешней среде играет государство, а именно, органы управления образованием. Основные механизмы, с помощью которых Минобрнауки «навязывает» индустриальную модель оценки качества — Госстандарты и процедуры лицензирования, аттестации и аккредитации. Стремление вуза соответствовать стандартам, транслируемым государством, является примером принудительного изоморфизма, поскольку выполнение требований государства является для вузов не только источником ресурсов, но и сигналом качества, способом обоснования легитимности собственной деятельности.

Во внутренней структуре вуза проводником данной модели выступает техноструктура и стратегический апекс (руководство) вуза, который заинтересован в выполнении государственных требований. Руководство может выступать с самостоятельными инициативами усиления стандартизации для повышения управляемости вуза.

Целью осуществления оценки качества образования в профессиональной модели выступает воспроизводство и развитие профессиональных компетенций (профессиональных стандартов). В рамках данной модели координация взаимодействия участников образовательного процесса осуществляется на основе признания компетентности представителей профессионального сообщества. Поэтому главным элементом профессиональной оценки качества является процедура принятия преподавателя в профессиональное сообщество.

В работе подчеркивается, что профессиональная модель оценки качества вступает в противоречие с индустриальной моделью, поскольку представители техноструктуры не обладают легитимной властью, так как не являются экспертами. Кроме того, стандартизация деятельности представителей академического сообщества ограничивает их свободу. Автор отмечает, что объем экспертной власти обратно пропорционален позиции актора в административной структуре вуза. Наибольшей властью обладает сам преподаватель и заведующий кафедрой, а наименьшей властью обладает ректор, поскольку, чем выше позиция актора в организационной иерархии, тем меньше вероятность признания его экспертом. Таким образом, основными проводниками профессионального порядка в оценке качества

внутри университета являются преподаватели, заведующие кафедрами и деканы — в порядке убывания профессиональной власти.

Рыночная модель оценки качества образования связана с функционированием вуза как рыночной организации и преследует цель привлечения наибольшего количества ресурсов, повышения капитализации вуза. Координация взаимодействия участников образовательного процесса осуществляется на основе принципов экономической эффективности и целесообразности. Данная форма координации ставит функционирование рыночной модели в зависимость от системы распределения внебюджетных средств в вузе. Проводниками данной модели выступают руководители подразделений, имеющих финансовую автономию и заинтересованных в максимизации прибыли.

Автор выделяет еще одну группу акторов, которые заинтересованы в воспроизводстве рыночной модели оценки качества — это проводники рыночно-ориентированных систем менеджмента качества в вузе (построенных на принципах TQM и ISO). Это могут быть как отдельные представители административного персонала, так и целые подразделения, контролирующие выполнение требований TQM или ISO.

В диссертации подчеркивается, что рыночная модель оценки качества содержит в себе ряд противоречий, связанных со спецификой объекта оценки — образования:

- Студент, выступающий в роли клиента в рамках данной модели, не должен оцениваться.
- Свойство образования как товара увеличивать издержки не только производства, но и потребления при повышении его качества¹² затрудняют объективную оценку потребляемых услуг обучающимися.
- Последнее противоречие разрешается, если в качестве потребителя рассматривается работодатель, однако, в этом случае не действуют рыночные механизмы. Только в ситуации потребления образовательной услуги студентом работает основной рыночный механизм обеспечения качества — конкуренция. В случае с работодателем этот механизм не действует, поскольку вуз непосредственно «не продает» студента.

Цели **гражданской модели** оценки качества образования связаны с выполнением социального заказа, предъявляемого вузу общественными институтами. Координация взаимодействия участников образовательного

¹² Полищук Л., Ливни Э. Качество высшего образования в России: роль конкуренции и рынка труда // Вопросы образования. 2005. №1. С. 78.

процесса в рамках данной модели осуществляется на основе принципов коллективной солидарности.

Во внешней среде вуза данная модель навязывается государственными органами, что выражается в наличии в структуре подготовки специалиста дисциплин, не связанных с получаемой профессией, а также в обязательном тестировании по предметам гуманитарного, социально-экономического и естественнонаучного циклов в ходе процедуры аттестации. Также в воспроизводстве данной модели заинтересованы общественные организации, местное сообщество, работодатели и т.д.

Автор подчеркивает, что в российской системе высшего образования механизмы влияния гражданских институтов на критерии оценки качества образования развиты слабо. Во внутренней структуре вузов существуют советы или отделы по внеучебной, воспитательной работе, центры социальной работы или управления по социальному развитию. Формально данные подразделения воспроизводят гражданскую модель оценки качества образования, следят за культурным развитием студентов, однако, чаще всего их деятельность направлена на мероприятия развлекательного или спортивно-оздоровительного характера. В работе отмечается, что в последнее десятилетие наметилась тенденция к развитию форм взаимодействия вузов с общественными институтами (попечительские советы, ассоциации выпускников и т.д.).

Во второй главе «Эмпирическое исследование оценки качества образования в управлении вузом. (На примере классического регионального университета)» представлены результаты эмпирического исследования практики оценивания качества образования в региональном классическом университете. Проведенный автором анализ позволил выявить факторы, влияющие на доминирование тех или иных моделей оценки качества, а также определить условия, при которых оценка становится инструментом повышения качества образования.

Эмпирическое исследование проводилось в два этапа. На первом этапе анализировалась система оценки качества образования, функционирующая на уровне всего университета. Результаты данного анализа изложены в первом параграфе «Институциональный анализ оценки качества образования на уровне общего управления вузом».

В ходе исследования было выявлено, что на уровне общего управления вузом в большей степени развита индустриальная модель оценки качества, поскольку она используется государственными органами, контролирующими деятельность образовательных учреждений. Это вынуждает администрацию вуза и техноструктуру навязывать данную модель другим группам интересов

и выстраивать внутривузовскую систему оценки качества таким образом, чтобы соответствовать внешним стандартам. Большинство общеуниверситетских инициатив в области оценки качества непосредственно связаны либо с необходимостью выполнять государственные требования, либо с желанием повысить управляемость вуза для достижения показателей качества, установленных государством. Данная тенденция проявляется на уровне всех трех форм стандартизации, выделенных автором:

1. На уровне стандартизации процессов и результатов реализации образовательной программы вуз ориентируется на требования государства в области разработки программ учебных дисциплин и практик, методических материалов по итоговой аттестации студентов и в области оценивания знаний студентов. Так, результатом проведения аккредитации стали попытки внедрения в образовательный процесс тестовых форм контроля знаний студентов как обязательных.

2. Способом стандартизации условий реализации образовательной программы является функционирующая в университете рейтинговая система оценки результативности деятельности преподавателей и подразделений, которая ориентирована на аккредитационные показатели, а также на показатели рейтинга вузов, предлагаемые Министерством образования и науки Российской Федерации.

3. Стандартизация организационных форм достигается посредством внедрения системы менеджмента качества, сертифицированной по стандарту ISO. Внедрение данной системы явилось реакцией на требования Минобрнауки РФ, предусмотренные процедурой аккредитации.

Однако отсутствие централизованной системы распределения внебюджетных средств в вузе приводит к тому, что руководство университета не может использовать индустриальную модель как инструмент повышения качества образования, поскольку в этих условиях невозможно создать единообразную для всех подразделений систему поощрения результативности деятельности.

Академический персонал сопротивляется внедрению индустриальной модели, поскольку она, с одной стороны, ограничивает их свободу, а с другой стороны, критерии оценки индустриальной модели не являются легитимными с точки зрения профессионального порядка. В то же время эффективное функционирование профессиональной модели оценки качества зависит от компетентности представителей сообщества. Повышение данной компетентности связано с инвестициями в развитие профессорско-преподавательского состава, что на экономически неприбыльных факультетах (исторический, математический, физический, филологический)

невозможно. Способом решения данной проблемы может быть введение централизованного распределения внебюджетных средств.

Централизации средств в вузе противостоит рыночная модель оценки качества, которую на уровне общего управления вузом стремятся воспроизводить экономически прибыльные факультеты (экономический, юридический, бизнес факультеты), выпускающие более востребованных на рынке труда специалистов. Однако, принимая во внимание описанные аргументы в пользу централизации средств, а также изменения в системе оплаты труда преподавателей и сотрудников вузов (введение стимулирующей оплаты труда), автор склоняется в пользу положительного решения данного вопроса.

Еще одна группа интересов, стремящаяся воспроизводить рыночную модель оценки качества образования на уровне общего управления вузом – это проводники системы менеджмента качества по стандартам ISO. Они пытаются внедрить рыночные методы оценки качества во всех подразделениях. Однако данная модель требует наличия ресурсов у подразделения для удовлетворения разнообразных потребностей обучающихся. Например, если студенты не удовлетворены образовательной инфраструктурой, необходимы ресурсы для ее улучшения, которые при децентрализованной системе распределения средств, существующей в данном вузе, есть не у всех подразделений.

На втором этапе исследования для более детального анализа, условий, влияющих на систему оценки качества, было выбрано несколько факультетов и образовательных программ. Результаты данного анализа изложены во втором параграфе «Особенности оценки качества образования в управлении подразделением вуза».

Система оценки качества образования на экономическом факультете представляет собой комбинацию индустриальной, рыночной и профессиональной моделей. Централизованная система распределения финансовых ресурсов приводит к созданию на факультете системы оценки качества, единой для всех специальностей.

Большая доля (50%) студентов факультета обучается на коммерческой основе, что детерминирует развитие рыночной модели оценки качества. Это проявляется в принятии клиентоориентированной идеологии на уровне руководства факультета, в использовании формализованных и неформализованных опросов удовлетворенности студентов, в ориентации на потребности обучающихся при принятии решений, касающихся образовательного процесса. Рыночная модель превращается в инструмент повышения качества за счет создания конкуренции академического персонала

– наличие ресурсов на факультете позволяет создать систему, когда один и тот же предмет ведут несколько преподавателей. На уровне кафедр рыночная ориентация выражена слабее, чем на уровне факультета, поскольку ресурсы централизуются на факультете.

В ходе исследования было установлено, что развитие рыночной модели может приводить к усилению индустриальной. Это связано с описанными противоречиями рыночной модели оценки, и, прежде всего, противоречием в оценке студентов. По логике вещей, студент, являющийся потребителем образовательной услуги, не должен оцениваться. Напротив, сами студенты должны оценивать тех, кто предоставляет им образовательную услугу, т.е. преподавателей, представителей администрации. Но такой подход вряд ли оправдан с точки зрения качества подготовки выпускника. Данное противоречие разрешается отчасти посредством усиления стандартизации критериев оценивания студентов. Таким образом, устанавливаются нормативные регуляторы взаимоотношений студентом и представителей факультета, которые являются своеобразной «индальгенцией» преподавателям, например, в случае выставления отрицательной оценки.

Также фактором развития индустриальной модели является потребность в распределении внебюджетных средств, имеющихся у подразделения. Поскольку вуз является некоммерческой организацией, и нет формального механизма распределения «прибыли», то существует потребность в выработке стандартов оценки деятельности преподавателей и сотрудников для того, чтобы данную «прибыль» распределять. На факультете существует положение о материальном стимулировании преподавателей за выполнение различных видов учебно-методической и научно-исследовательской работы.

Еще один фактор развития индустриальной модели оценки качества образования – это его массовый характер. На факультете по различным формам обучается более 2000 студентов. Выпуск ведется по восьми специальностям. Это требует выработки единых критериев оценивания обучающихся.

Доминирование индустриальной модели оценки качества образования проявляется, во-первых, в том, что все общеуниверситетские инициативы получают подкрепление на факультетском уровне, во-вторых, на факультете ведется активная работа по выработке собственных стандартов в области оценки качества. Например, разработаны единые требования к учебно-методическим комплексам, в том числе обязательным является формализация преподавателем критериев оценки студента. Также разработаны единые требования к дипломным и курсовым работам. В области контроля

выполнения данных требований внедрена система внутреннего аудита, когда кафедры осуществляют перекрестную проверку соответствия аттестационным и внутренним критериям качества.

Профессиональная модель оценки делегирована на уровень кафедры и профессионального сообщества факультета, что позволяет ей быть инструментом повышения качества образования. Используются такие процедуры оценки, как посещение лекций и семинаров заведующим кафедрой и членами учебно-методической комиссии, внутрифакультетская экспертиза учебно-методических работ преподавателя и т.д. Однако на факультете существует тенденция к подмене профессиональной модели оценки качества другими моделями. Например, при прохождении преподавателя по конкурсу может использоваться мнение студентов о качестве преподавания или данные о достижении преподавателем стандартизованных показателей. Приятие преподавателя в профессиональное сообщество должно быть построено на принципе координации – признание компетентности преподавателя членами сообщества. Подмена данного принципа координации другими может привести (и, скорее всего, приводит) к возникновению противоречия между целями оценки и средствами их достижения. В результате цели оценки не реализуются.

Децентрализованная система распределения финансовых ресурсов на историческом факультете приводит к отсутствию единой системы оценки качества образования. В структуре факультета фактически находится несколько автономных подразделений, различающихся годом открытия, конкурсной позицией и характером предоставляемого знания.

Система оценки качества образования на программе подготовки по специальности **«История»** построена на основе комбинации профессиональной и гражданской моделей оценки. Данная специальность имеет низкую конкурсную позицию и небольшой процент внебюджетных средств (10% от общего числа студентов платят за обучение), что не создает условий для развития рыночной модели. Это обстоятельство приводит к противоречиям между администрацией факультета и проводниками ISO, пытающимися внедрить рыночные процедуры оценки качества (опрос удовлетворенности студентов). Также на данной образовательной программе отсутствуют какие-либо факторы, детерминирующие развитие индустриальной модели оценки качества. Следствием этого является как неохотное исполнение общеуниверситетских индустриальных инициатив кафедрами, осуществляющими подготовку по данной специальности, так и отсутствие собственных попыток стандартизации в области оценки качества.

Наличие собственной научной школы и академических традиций приводит к тому, что основной моделью оценки качества является профессиональная. Это увеличивает экспертную власть преподавателя и его роль в оценивании качества. В свою очередь экспертная власть преподавателя легитимируется процедурами его признания профессиональным сообществом. В ходе исследования были выявлены механизмы, посредством которых можно управлять качеством образования в рамках данной модели. Такими механизмами являются не только формы профессионального признания, но также формы студенческого признания преподавательской компетентности. К их числу относятся: свободное посещение лекций, выбор студентами руководителей курсовых и дипломных работ, выбор специализации. В этой ситуации количество и состав студентов, закрепленных за конкретным преподавателем, определяется в зависимости от предпочтений студентов.

Необходимо отметить, что профессиональная модель оценки качества делегируемая на уровень преподавателя, требует узкой специализации академического персонала. Исследование показало, что наиболее значимым фактором, мешающим преподавателям повышать качество, является не отсутствие материальных ресурсов, а сокращение ставок, которое ведет к тому, что преподаватели вынуждены вести непрофильные курсы, и это подрывает экспертные позиции преподавателя и размывает основу профессиональной модели.

Фундаментальный уровень подготовки по специальности «История» обуславливает формирование гражданской модели оценки качества, ориентированной на критерии личностного развития обучающегося, повышения его интеллектуального потенциала и уровня общей культуры, а также развития способности адаптироваться к любому рабочему месту. Однако для того, чтобы гражданская модель стала способом повышения качества образования, необходимы механизмы влияния институтов гражданского общества на критерии качества образования. Отсутствие таких механизмов на данном этапе компенсируется ориентацией руководства образовательной программы на соблюдение требований государственного стандарта.

Система оценки качества на другой образовательной программе, реализуемой историческим факультетом, представляет собой комбинацию рыночной, гражданской и профессиональной моделей оценки качества. Это программа подготовки по специальности «Социальная работа». Данная специальность была открыта в начале 2000-х годов на базе бывшей общеуниверситетской кафедры педагогики и психологии. Наличие большого

процента (90%) обучающихся на внебюджетной основе детерминирует развитие рыночного порядка. Это подтверждает тезис о том, что функционирование рыночной модели оценки качества образования зависит от системы распределения внебюджетных средств в вузе или подразделении: она будет воспроизводиться руководителями подразделений, которые имеют финансовую автономию, и бюджет которых формируется за счет средств от образовательных услуг, предоставляемых на коммерческой основе.

Профессиональный порядок в данном случае делегирован на уровень кафедры, что позволяет ему быть инструментом улучшения качества. Используются такие формы управления качеством образования, как методические семинары преподавателей кафедры, публичная защита курсовых работ студентами и др.

Развитие гражданского порядка на данной образовательной программе является примером нормативного изоморфизма, когда в качестве образца выступает традиция активных методов обучения, существующая в педагогике. Удивительным является то, что гражданская модель в данном случае согласуется с рыночной. Поскольку в гражданской модели приоритетными являются критерии личностного развития, постольку стандартизированное оценивание студента становится менее важным. В рыночной модели студент вообще не должен оцениваться, так как является клиентом. В обеих моделях важными являются потребности самого студента в процессе обучения. Это позволяет сделать вывод, что рыночная модель является не самостоятельной в оценке качества образования. Если в случае с экономическим факультетом противоречия данной модели компенсировались за счет усиления индустриального порядка в оценивании студентов, то на данной образовательной программе гражданский порядок позволяет «уравновесить» рыночный за счет того, что удовлетворяются не все потребности студентов, а только те, которые отвечают задачам социализации и личностного развития.

В Заключении сформулированы выводы по результатам исследования, намечены перспективы дальнейшего исследования данной темы в рамках социологии управления.

Приложения содержат программу и инструментарий проведенного эмпирического исследования, а также практические рекомендации по совершенствованию системы оценки качества образования в исследуемом университете.

Основные положения диссертации содержатся в следующих публикациях общим объемом 1,76 п.л.:

В изданиях, рекомендованных ВАК:

1. Оценка качества образования в вузе: институциональный подход к исследованию // Высшее образование в России. №11. 2009. 0,53 п.л.

В иных изданиях:

2. Качество высшего образования как объект согласования интересов // Вестник Омского государственного университета. Серия социология. №1/2. 2008. 0,67 п.л.
3. Оценка качества образования в системе управления вузом: методология исследования // Сб. Тезисов III Всероссийского социологического конгресса «Социология и общество: проблемы и пути взаимодействия», 2008. Секция 21. 0,12 п.л.
4. Институциональный подход к исследованию качества образования // Материалы XI международной конференции «Культура, личность, общество: методология, опыт эмпирического исследования». Часть 3-я / Редакционная коллегия Грунт Е.В., Комлева Н.А., Кораблева Г.Б., Меренков А.В., Рыбцова Л.Л. Екатеринбург: Минитиполаборатория факультета политологии и социологии УрГУ. 2008. 0,2 п.л.
5. Рейтинговая система как инструмент оценки качества высшего образования: вопросы методологии // Проблемы обеспечения качества образования в Омском государственном университете им. Ф. М. Достоевского: материалы 2-ой учеб.-метод. конф. (Омск, 31 янв. 2006 г.). Омск: Изд-во Ом. гос. ун-т им. Ф. М. Достоевского, 2007. 0,24 п.л.

Отпечатано с готового оригинал-макета в ЦНИТ «АСТЕРИОН»
Заказ № 273. Подписано в печать 20.10.2009 г. Бумага офсетная.

Формат 60×84¹/₁₆. Объем 1,35 п. л. Тираж 100 экз.

Санкт-Петербург, 191015, а/я 83,

тел. /факс (812) 275-73-00, 275-53-92, тел. 970-35-70

www.asterion.ru E-mail: asterion@asterion.ru