

## СИСТЕМНО-ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПОДХОДОВ К ПОНЯТИЮ «КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ»

Апакаев П. И.<sup>1</sup>, Мерлина Н. И.<sup>2</sup>, Матвеева О. А.<sup>3</sup>

<sup>1</sup>ФГОУ ВПО «Марийский государственный университет», г. Йошкар-Ола, Россия (г. Йошкар-Ола, ул. Кремлевская, 44),

<sup>2</sup>ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный университет им. Н. И. Ульянова», г. Алатырь, Россия (429800, Чувашская Республика, г. Алатырь, ул. Московская, д. 30),

<sup>3</sup>ФГБОУ ВПО «Марийский государственный технический университет», г. Йошкар-Ола, Россия (424000, г. Йошкар-Ола, пл. Ленина, д. 3), e-mail: matveeva117@yandex.ru,

---

Цель данной статьи состоит в изучении основных подходов к раскрытию понятия «качество образования», систематизации отечественных подходов и анализе зарубежных материалов ведущих международных организаций в области политики качества высшего образования. В педагогической и научной литературе понятие «качество образования» исследуется в различных плоскостях: концептуальном, теоретическом и методологическом. На основе системно-функционального анализа авторами предлагается выделить четыре подхода к понятию "качество образования", а именно: целеориентированный подход, бенчмаркинг-подход, результат-ориентированный подход и ценностно-ориентированный подход. Категория "качество образования" авторами рассматривается с различных позиций заинтересованных сторон образовательного процесса (имеющих свои требования к качественной стороне образования): государства, общества, вуза, работодателей, студентов и родителей. В рамках каждого из вышеперечисленных подходов возможны альтернативные варианты (например, потребителе-ориентированный подход, стандарто-ориентированный подход, подход к качеству как превосходству и исключительности), что доказывает многомерность, системность и комплексность исследуемого понятия.

---

Ключевые слова: качество, качество образования, высшее образование, концепция, подход к качеству.

## SYSTEM AND FUNCTIONAL ANALYSIS OF THE APPROACHES TO THE CONCEPT «QUALITY OF EDUCATION»

Апакаев П. И.<sup>1</sup>, Merlina N. I.<sup>1</sup>, Matveeva O. A.<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Mari State University, Russia (424000, Kremlevskaya street, 44),

<sup>2</sup>Chuvash State University named after N.I. Ulyanov, Alatyry, Russia (429800, Chuvash republic, Alatyry, Moskovskaya street, 30),

<sup>3</sup>Mari State Technical University, Yoshkar-Ola, Russia (424000, Yoshkar-Ola, Lenin square, 3), e-mail: matveeva117@yandex.ru

---

The purpose of the article is to examine the main approaches to the disclosure of the concept «quality of education», analyze national approaches and foreign materials of leading international organizations in the field of quality policy in higher education area. The concept «quality of education» is explored in different aspects: conceptual, theoretical and methodological. On the basis of system and functional analysis the authors propose four approaches to identify the concept «quality of education», namely a purpose-based approach, a benchmarking approach, a fitness-for-purpose approach and a value-for-money approach. The authors consider the concept «quality of education» from different angles of the stakeholders of the educational process (they have their own requirements to the qualitative aspect of education): government, society, education institution, employers, students and parents. Within each of these approaches alternative ones are possible (a customer-based approach, a standard-based approach, an approach to quality as perfection and exclusivity) which proves the multidimensionality, consistency and comprehensiveness of the researched concept.

---

Keywords: quality, educational quality, higher education, conception, quality approach.

### Введение

Вопрос повышения качества образования, качества подготовки специалистов, повышение образовательного потенциала является ключевой проблемой многих стран мира в области высшего образования. Многие развитые страны обеспокоены современным состоянием

образования и постоянно предпринимают попытки повысить его качество. Понимание термина «качество образования» – одна из сложнейших проблем российского образования. Теоретико-методологической основой исследования вопросов качества послужили труды таких авторов, как В. И. Андреев, Б. Е. Гринкруг, Т. В. Давыденко, В. А. Кальней, А. М. Кац, М. В. Крулехт, О. Е. Лебедев, В. Н. Максимова, В. П. Панасюк, В. М. Полонский, М. М. Поташник, И. В. Тельнюк, Б. Е. Фишман, С. Е. Шишов, Е. А. Ямбург и др.

По мнению М. М. Поташника, нечеткость понятия «качество образования» вызвана нарушением требования операциональной постановки цели, а именно «...для определения качества образования требование только операциональной постановки цели и только операционального формулирования результата является обязательным. При невыполнении этого требования качество образования просто невозможно определить» [6, с. 37].

Учитывая сложности интегрального понятия «качество образования», а также неоднозначность его использования в педагогической и научной литературе, возникает необходимость использования системного подхода в рассмотрении данного вопроса. Таким образом, основной целью исследования стало изучение и систематизация отечественных подходов к трактовке «качество образования», анализ зарубежных разработок в этой области и систематизация основных материалов ведущих международных организаций в области политики качества высшего образования.

На основе системно-функционального анализа выделим четыре подхода к понятию «качество образования»: *целеориентированный подход; бенчмаркинг-подход; результат-ориентированный подход; ценностно-ориентированный подход*. Под эгидой ЮНЕСКО проводятся исследования качества образования в разных странах, в том числе и в России. Сравним мнения различных исследователей с целью выявления составляющей данной педагогической категории.

#### *Целеориентированный подход*

Наиболее полные разработки в области подходов к качеству образования принадлежат профессору Ли Харви. Наряду с такими подходами, как: исключительность, совершенство, окупаемость и трансформация, данный автор выделяет подход к качеству, как соотношению цели, а именно – «качество связано с целью, задаваемой поставщиком образовательных услуг» [9, с. 11]. Следует отметить, что данный подход является ведущим и поддерживается большинством зарубежных авторов, огромный вклад в распространении которого внесли К. Болл, Л. Власеану, Д. Вудхауз, Л. Грунберг, Д. Парлеа. Сходную позицию занимают отечественные авторы С. Е. Шишова, В. А. Кальней, М. В. Крулехт и И. В. Тельнюк. Авторы придерживаются трактовки понятия «качество образования» как степени достижения поставленных образовательных целей и задач, но учитывают при этом

удовлетворение ожиданий участников образовательного процесса от предоставляемых учреждением образовательных услуг. Несмотря на определенную общность взглядов к данной трактовке, некоторые авторы, в частности, Я. Аавиксоо отмечает существование расплывчатого понимания качества образования как стратегической цели: «Когда люди говорят о качестве, всегда полезно узнать, что под качеством (как стратегической целью) они понимают. Мои наблюдения свидетельствуют: понимание, существующее в вузах, очень расплывчато» [1, с. 7]. В Глоссарии основных терминов в области гарантии качества и аккредитации Л. Власеану, Л. Грунберг, Д. Парлеа отмечают, что зачастую качество в данном значении определяется как справедливое получение адекватных услуг за потраченные деньги, показывающих, насколько эффективно используются вложения действующими процессами и механизмами; а также получение дополнительных ценностей при оценке изменений, произошедших в ходе различных образовательных процессов.

Инвариантом данного подхода может служить подход к качеству, как соответствие назначению, пришедший к нам из промышленности. Американский ученый Дж. Джуран определил качество изделия или услуги как пригодность для использования. Перенеся это понятие в плоскость образования, можно констатировать возникновение следующей ситуации: образовательная программа, обеспеченная высококвалифицированными преподавателями и материально-технической базой может быть совершенно не востребована в регионе, где нет потребности в таких профессиях. Подход к анализу качества как «соответствие цели» чрезвычайно распространен в настоящее время и требует от образовательного учреждения наличия многих факторов, позволяющих четко и ясно сформулировать приоритеты в области политики достижения, повышения и гарантии качества.

В рамках целеориентированного подхода можно различить альтернативные подходы, получившие развитие в 1990–х годах, а именно:

- *Потребителеориентированный подход.* Качество, как удовлетворенность потребителя, связано с возрастанием значения рыночных отношений в сфере высшего образования, которое стремится оправдать ожидания всех заинтересованных сторон. Данной трактовки придерживаются как наши российский исследователи (А. М. Кац, И. В. Мусовский, П. И. Третьяков, Б. Е. Фишман, Т. И. Шамова), так и зарубежные авторы (Ш. Лагросен, Р. Сеид–Хашеми, М. Лейтнер). По словам бывшего министра образования Австралии А. Ваутсона, «чтобы выжить и процветать в быстро меняющемся мире, университеты должны войти в рынок и стать предприятиями бизнеса, ориентированными на потребителя» [3, с. 70]. Однако в сфере высшего образования встает неоднозначный вопрос, насколько удовлетворенность потребителя может быть приравнена к тому, что хорошо для

потребителя. В нашем случае студенты, выступающие в качестве непосредственных потребителей образовательных услуг, могут и не осознавать, что хорошо для них, и является ли получение качественного образования их потребностью в настоящее время.

- *Стандартоориентированный подход* (качество как пороговое значение/минимальные стандарты). Во многих европейских системах широко используется определение качества как соответствие основным/минимальным стандартам, когда образовательная программа/образовательное учреждение должны соответствовать выработанным внешним или внутренним критериям и нормам. Л. Власеану, Д. Парлеа в своих работах подчеркивают, что «в данном случае точкой отсчета можно считать установление минимальных стандартов для выполнения учреждением/программой и создания основы механизма улучшения качества» [12, с. 71]. По мнению Л. Харви и Д. Ньютона, большинство проведенных исследований демонстрируют, что качество тесно связано с отчетностью и соответствием требованиям и мало способствует улучшению обучения студентов. Действительно, требования стандартов, которые зачастую навязаны извне, никак не связаны с личностью конкретного обучающегося, качеством образования, которого мы хотим определить. Источником данного подхода является используемый в промышленности контроль качества. В сфере высшего образования понятие «стандарт» используется для обозначения заранее определенных ожиданий. Если вуз отвечает установленным стандартам, он может считаться качественным вузом. Этой концепции следует большинство контролирующих органов для того, чтобы гарантировать, что вуз или академическая программа отвечают пороговым уровням. При этом может возникнуть вопрос: может ли считаться качественной образовательная программа, соответствующая стандартам, но не пользующаяся спросом у студентов? Кто устанавливает стандарты? Гарантирует ли выполнение вузом стандартов получению студентами качественного образования?

В действительности, понятие «качество» гораздо шире и не может выполнять лишь цель выполнения стандартов. Так, М. Фрезер в работе «Качество высшего образования: международный аспект» проанализировал качество образования как комплексную категорию и включил в данный термин не только совокупность определенных стандартов, но и образовательный процесс, деятельность факультетов, соответствие целям в области политики качества и компетентность выпускников [8, с. 43].

#### *Бенчмаркинг*

Альтернативным вариантом стандартоориентированного подхода выступает бенчмаркинг. Международная сеть гарантии качества агентств в области высшего образования (INQAAHE) определяет бенчмарку в качестве исходных данных для сравнительной оценки. Качество в контексте бенчмаркинга выступает не только как

соответствие стандартам и как результат, но и как обоснованное достижение и превышение стандарта [5, с. 12]. Результаты бенчмаркинга важны, прежде всего, для самого образовательного учреждения, и на их основе принимаются решения, необходимые для дальнейшей деятельности вуза в области политики повышения качества образования.

Инвариантом бенчмаркинового подхода может выступать подход к качеству как превосходству/исключительности, которого придерживаются зарубежные авторы Л. Харви, Т. Питерс, Р. Вотерман, М. Доэрти, Р. Мидлхерст, Ч. Ченг, М. Там. Согласно такому подходу только лучшие стандарты превосходства (например, высокий уровень сложности образовательной программы, сложность процедур тестирования студента, включение образовательной программы в список лучших образовательных программ страны и т.д.) могут являться показателями качества. Однако А. И. Вроейнстийн в своей работе «Оценка качества высшего образования» предостерегает о том, что понятие «качество» зачастую смешивают с понятием «превосходный». «Часто люди говорят о повышении качества, подразумевая стремление быть отличным, превосходным. Тем не менее, быть качественным не значит быть превосходным. Конечно, каждый вуз старается обеспечить высокое качество обучения, но не каждый вуз может быть Йельским университетом или Массачусетским технологическим институтом» [2, с. 31].

Наряду с вышеперечисленными подходами некоторые исследователи выделяют подход к качеству, как отчетности (Б. Кхем) или как совершение минимального количества ошибок/отсутствие дефектов (Э. Стелла).

#### *Результатоцентрированный подход*

В. М. Полонский рассматривает качество образование как результат и полагает, что его характеризует «определенный уровень знаний и умений, умственного, физического и нравственного развития, которого достигли выпускники образовательного учреждения в соответственных с планируемыми целями обучения и воспитания» [7, с. 20]. При этом важно понимать, каким должен быть уровень усвоенных компетенций выпускников, и не менее важный вопрос – как оценить этот уровень, то есть результаты обучения.

Несколько отличную точку зрения на понимание сущности качества образования, как достижения результата, высказывает О.Е. Лебедев. Автор считает, что под качеством образования следует понимать «совокупность образовательных результатов, обеспечивающих возможность самостоятельного решения обучаемыми значимых для них проблем, для достижения которых требуется такое время, которое позволяет обучаемым заниматься и другими видами деятельности, значимыми для их развития» [4, с. 4]. В рамках результатцентрированного подхода можно выделить подходы к качеству образовательного процесса, основанные на ключевых показателях эффективности; на

внутриинституциональных показателях; показателях, ориентированных на требования внешних органов.

### *Ценностно-ориентированный подход*

Качество можно определить в дополнительном ценностном выражении. Зарубежные авторы Д. МакКлейн, А. Эшворс, Р. Харви. Ч. Ченг и М. Там исследовали понятие «качество» с точки зрения ценностного выражения и разработали 7 моделей качества в образовании. На практике различные группы представляют смысловое поле данного понятия «качество образования» по-разному. Поскольку взгляд на качество определяется субъективным представлением о высшем образовании, целесообразно говорить о разных аспектах качества. Как показал анализ научно-методической и специальной литературы, категорию «качество образования» следует рассматривать с различных позиций заинтересованных сторон образовательного процесса (табл.1).

Таблица 1. Заинтересованные в качестве образования стороны и ожидаемый результат

Заинтересованные стороны	Ожидаемый результат
Государство	<ul style="list-style-type: none"> <li>– выполнение ФГОС</li> <li>– продолжительность учебного процесса</li> <li>– % принятых на обучение</li> <li>– коэффициент зачисленных и исключенных студентов</li> <li>– уровень научно–исследовательской деятельности вуза и т.д.</li> </ul>
Общество	<ul style="list-style-type: none"> <li>– ценностные ориентации и ценности самих обучающихся</li> <li>– формирование имиджа страны</li> <li>– влияние вуза на качество жизни и т.д.</li> </ul>
ВУЗ: Управленческий персонал	<ul style="list-style-type: none"> <li>– организация учебного процесса</li> <li>– достижения вуза</li> <li>– высокий рейтинг вуза</li> <li>– подготовка научно–педагогических кадров</li> <li>– получение прибыли в результате научно–педагогической деятельности</li> <li>– стимулирование инновационной деятельности</li> <li>– надлежащее развитие способностей студентов и т.д.</li> </ul>
ВУЗ: преподаватели	<ul style="list-style-type: none"> <li>– процесс преподавания/обучения</li> <li>– академическая подготовка студентов, основанная на эффективном применении знаний</li> <li>– наличие качественного учебного плана</li> <li>– творчество, самосовершенствование и т.д.</li> </ul>
Работодатели	<ul style="list-style-type: none"> <li>– надлежащая подготовка студентов к рынку труда</li> <li>– сформированность компетенций выпускников и т.д.</li> </ul>
Студенты	<ul style="list-style-type: none"> <li>– пригодность образования для будущего трудоустройства</li> <li>– востребованность на рынке труда</li> <li>– карьерный рост</li> </ul>
Родители	<ul style="list-style-type: none"> <li>– успехи детей</li> <li>– престиж вуза</li> <li>– развитие индивидуальности, творчества детей</li> </ul>

Качество является объектом дискуссий для всех заинтересованных сторон. При этом каждый субъект формулирует свои требования к качественной стороне образования. Перед вузами, ответственными в конечном счете за качество предоставляемых образовательных услуг,

стоит задача максимально возможно выполнить все требования заинтересованных сторон.

## **Выводы**

1. Понятие «качество образования» – системный концепт, имеющий целый ряд определений. Отсутствие единого определения связано с тем, что концепт обладает сложной, многомерной структурой.

2. На основе системно-функционального подхода авторами выделены четыре подхода к понятию «качество образования»: целеориентированный подход, бенчмаркинг-подход; результатцентрированный и ценностно-ориентированный подходы;

3. Понятие «качество» может иметь различные значения в зависимости от таких аспектов, как ожидания заинтересованных сторон; соотношение понятия «качества» с другими понятиями, а именно: входные и выходные данные, процессы, задачи, цели образования, характеристики академической среды и др.

Тем не менее, в «Глоссарии гарантии качества и аккредитационных терминов», подготовленном ЮНЕСКО для работы круглого стола «Показатели аккредитации на институциональном и программном уровнях высшего образования» (3–8 апреля 2003 г.) в рамках проекта «Стратегические показатели высшего образования в 21 веке», отмечается, что общим для всех подходов в определении качества является интеграция следующих ее элементов: гарантированная реализация минимальных стандартов образования; способность ставить цели в различных контекстах и достигать их с входными показателями и контекстными переменными; способность отвечать требованиям и ожиданиям основных и косвенных потребителей и заинтересованных сторон; стремление к совершенствованию.

В результате изучения различных подходов трактовки качества образования мы пришли к выводу, что понятие «качество образования» по своей природе системно, комплексно и неоднозначно. Качество в сфере высшего образования является многомерной концепцией, которая охватывает все ее функции и виды деятельности: реализацию академических программ, соответствующих последним достижениям науки; высокую степень научных исследований; оснащенность образовательного учреждения оборудованием, материально-технической базой, современным библиотечным фондом; подбор высококвалифицированных кадров; создание культуры качества в вузе в целом. Все вышеперечисленные условия формирует общую концепцию понимания академического качества в сфере образования, к которому стремится любое академическое сообщество и образовательное учреждение страны.

Список литературы

1. Аавиксоо, Я. Обеспечение качества: неортодоксальный взгляд на проблему // Я. Аавиксоо // Alma Mater (Вестник высшей школы). – 2002. – № 6. – С.3-8.
2. Вроейнстийн, А. И. Оценка качества высшего образования. Рекомендации по внешней оценке качества в вузах / А. И. Вроейнстийн. – М.: МНЭПУ, 2000. – 180с.
3. Галаган, А. И. Проблемы присоединения к ГАТС в сфере образования: анализ мировых тенденций / А. И. Галаган // Известия МА ВШ. – 2006. – №3. – С.70.
4. Лебедев, О. Е. Управление качеством образования / О. Е. Лебедев, СПб., 2004. – 136 с.
5. Мотова Г. Н. Экспертиза качества образования: европейский подход / Г. Н.Мотова, В. Г. Наводнов. – М.: Национальное аккредитационное агентство в сфере образования, 2008. – 100 с.
6. Поташник, М. М. Управление качеством образования: практикоориентированная монография и метод. пособие / М. М. Поташник. – М.: Педагог. общество России, 2000. – 448 с.
7. Полонский, В. М. Словарь понятий и терминов по законодательству Российской Федерации об образовании / В. М. Полонский. – М., 1995.
8. Frazer, M. Assuring Quality in Higher Education: A Blueprint for Future. Higher Education Supplement Quality Debate Conference, 1993. – P. 43.
9. Harvey, L. and Green, D. Defining quality, Assessment and Evaluation in Higher Education, 1993. – Vol 18. – № 1. – pp.9-34.
10. Lagrosen, S., Seyyed, R. Examination of the dimensions of quality in higher education.// Quality Assurance in Education. – 2004. – Vol. 12. – Iss: 2.
11. Stella, A. Understanding Quality Assurance Frameworks in the Asia-Pacific Region: Indicators of Quality. – Asia-Pacific Quality Network. – 2007. – 10 p.
12. Vlasceanu, L., Grunberg, L., Parlea, D. Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of Basic Terms and Definitions. – Bucharest, 2007. – 152 p.

Рецензенты:

Комелина В. А., д.п.н., профессор, зав. кафедрой теории и методики технологии и профессионального образования ФГБОУ ВПО «Марийский государственный университет», г. Йошкар-Ола.

Арефьева С. А., д.п.н., профессор, ФГБОУ ВПО «Марийский государственный университет», г. Йошкар-Ола.