DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-10-114-124>

Структурно-функциональный подход к оценке качества реализации образовательных программ

Почестнев Александр Анатольевич — канд. социол. наук, доцент. E-mail: apochestnev@yandex.ru
Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет),
Москва, Россия

Адрес: 125993, г. Москва, Волоколамское шоссе, 4

Аннотация. Статья посвящена использованию структурно-функциональной методологии в оценке качества образовательных программ в вузах. Основными компонентами социальной диагностики выступают ситуационный анализ реализации программ, позволяющий более точно определять критерии оценки качества реализации программ, и структурно-функциональная модель, выявляющая дисфункциональные зоны.

Апробация данной диагностики проводилась в МАИ (НИУ) на программе подготовки бакалавров по направлению «Менеджмент» профиля «Социальный менеджмент». Основными методами сбора данных являлись фокус-группы и анкетирование студентов-выпускников. В ходе исследования были получены результаты, свидетельствующие о том, что вектор потребностей студентов в области образования совпадает с компетентностной моделью программы. В ходе диагностики также были выявлены субъективные представления студентов о структурных факторах снижения качества образовательного процесса. Ими стали факторы организации обучения и тип взаимодействий преподавателей со студентами. Структурно-функциональная диагностика показала отсутствие единых институциональных требований к реализации образовательной программы и проблемы её организации.

Полученные данные могут быть использованы в управлении образовательной программой. С научной точки зрения результаты являются вкладом в развитие социологических диагностических средств, построенных на ситуационном подходе, и в понимание современных ценностей молодёжи.

Ключевые слова: социология организации, качество образования, структурно-функциональный анализ, ситуационный анализ, социально-диагностические технологии, дисфункциональные зоны, компетенции, менеджмент качества образования

Для цитирования: Почестнев А.А. Структурно-функциональный подход к оценке качества реализации образовательных программ // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 10. С. 114-124.

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-10-114-124>

Введение

На сегодняшний день развёрнута обширная дискуссия относительно критериев и способов оценки качества образования. Единого мнения быть не может, т.к. различны ситуации внутренней организации вузов и состояние их внешней среды. В.В. Щербина и Е.П. Попова отмечают, что внешняя

среда вузов дифференцирована и различные её элементы предъявляют разные требования как к самим вузам, так и к их отдельным подразделениям [1]. Ситуация предполагает разные векторы и критерии их развития. Применять единый подход к оценке структурных подразделений проблематично, поэтому необходимо использовать ситуаци-

онный подход, разработанный в социологии организации [2].

Современная оценка качества образования, как правило, проводится по результирующим критериям или в ходе внешней аккредитации. Этот подход позволяет определять соответствие вуза институциональным требованиям, но не раскрывает механизмы совершенствования деятельности в турбулентной внешней среде [1]. Для управления образовательным процессом формального аудита явно недостаточно, требуется внутренняя оценка его качества [3].

Согласно исследованиям в социологии образования, качество образования сильно зависит от отношений преподавателя со студентами [4], поэтому важно осуществлять внутреннюю социальную диагностику образовательного процесса, построенную на основе структурно-функционального подхода [5], позволяющего анализировать отдельные компоненты образования как вида деятельности или процесса и выделять факторы его дисфункциональности.

Концептуальные основания исследования

Под образованием мы будем понимать социальный институт, выполняющий функции подготовки индивида к жизни в обществе, и процесс деятельности социальных субъектов, направленный на передачу знаний и культурных норм с помощью различных обучающих практик и интеграции компонентов учебной деятельности.

Исследованием функционирования социальных институтов занимались Р. Мертон и Т. Парсонс [6; 7]. Разработанный ими структурно-функциональный анализ построен на принципе исследования структурных элементов системы, выполняющих определённые функции (роли). Его применение ко всему вузу представляется нецелесообразным, т.к. образование состоит из разных программ, не связанных друг с другом. Реализация каждой из них проходит в своих условиях, которые накладывают ограничения на использование универсальных критериев оценки качества

их реализации, поэтому логичнее их исследовать отдельно [8], с использованием ситуационного анализа [2]. Он определяет тип зависимости программы от среды, тип заказчиков и потребителей, цели и стратегии обучения, тип результирующего продукта. Ситуация фиксирует цель, критерии, методы и субъектов оценки. Структурными элементами программ являются дисциплины, в ходе освоения которых развиваются универсальные и профессиональные компетенции. [9]. Неверная структура дисциплин или их дисфункциональность, часто связанная с ролью преподавателя, снижают адаптивную способность программы к выживанию и целедостижению.

Дизайн и методология исследования

Объектом исследования являлась образовательная программа бакалавриата по направлению «Менеджмент» профиля «Социальный менеджмент», реализуемая в Московском авиационном институте (НИУ). Вектор подготовки по программе связан с управлением социальными системами и процессами в организации, поэтому особое внимание уделяется изучению вопросов управления персоналом, маркетинга и PR, организационного дизайна с точки зрения социологии и психологии поведения. Программа реализуется преподавателями разных кафедр. Данная программа является непрофильной для этого вуза, находится в специфичных условиях, которые формулируют определённые требования к построению внешнего критерия качества её реализации. Основная цель исследования заключалась в применении социологической диагностики, построенной на структурно-функциональной методологии и ситуационном подходе теории организации для оценки качества реализации программы, получения информации о дисфункциональных зонах.

Рассматриваемая программа функционирует в рыночном режиме, т.к. реализуется в основном на коммерческой основе. В данной ситуации клиентами и субъектами оценки качества программы, наряду с министерством и работодателями, являются студен-

ты. Репутация программы и спрос на неё зависят от их субъективного ощущения удовлетворённости. В связи с тем, что потребности клиентов могут быть разными, вводится первая ситуационная переменная – «мотив обучения». На основе результатов исследований [1] были выделены следующие ориентации: «получение диплома», «развитие определённых личностных качеств», «получение профессиональной подготовки», «развитие аналитических и исследовательских компетенций». Программа должна удовлетворять потребности рынка труда в подготовке кадров. Этот параметр можно оценить путём изучения трудоустройства выпускников по специальности в профильную отрасль и субъективной удовлетворённостью работодателей уровнем подготовки выпускников. Работодатели являются вторым субъектом оценки. Также данная программа реализуется в государственном вузе, поэтому должна быть аккредитована (оценена на соответствие образовательному стандарту). Аккредитация реализует принцип институционального изоморфизма. Заказ государства – третий субъект оценки.

Объективные способы оценки развитости компетенций на данный момент не представляются эффективными, поэтому в исследовании использовалась их субъективная оценка работодателями, преподавателями и студентами. Степень адекватности студенческой оценки зависит от ситуационной переменной «рабочий статус студента». Работающий бакалавр более адекватно оценивает уровень развитости у себя компетенций. Однако работающий студент может не посещать дисциплины и не сможет адекватно их оценить, поэтому введена ситуационная переменная «частота посещения дисциплин».

Рассматриваемая программа работает на основе собственных образовательных стандартов (СУОС), т.к. МАИ является исследовательским университетом. Они не противоречат ФГОС и призваны усложнить программы и реализовать миссию вуза. На данный момент МАИ (НИУ) ориентирован

на развитие научной деятельности и привлечение профессионально ориентированных студентов с высокими баллами ЕГЭ. В соответствии с этим миссией исследуемой программы является высококачественная профессиональная подготовка с ориентацией на развитие аналитических (исследовательских) компетенций будущих специалистов. Они оцениваются четвёртым субъектом – ведущими преподавателями.

Таким образом, сформированы четыре направления оценки качества образовательной программы; в некоторых на предмет качества оценивались дисциплины как структурные элементы программы, развивающие навыки и компетенции.

В связи с методическими ограничениями на проведение опроса дисциплины были сгруппированы по схожести направлений в ходе проведения фокус-групп со студентами-выпускниками программы: 1) профильный цикл – социология, психология, психология личности, конфликтология, организационное поведение; 2) иностранный язык; 3) менеджериальный цикл – теория организации, теория управления персоналом (связанная с профилем), менеджмент, антикризисное управление, стратегический менеджмент, управление изменениями; 4) маркетинговое направление (связано с профилем) – PR, маркетинг; 5) методологический (исследовательский) цикл (специфика миссии программы) – системный анализ, моделирование социальных процессов, методы исследований; 6) экономический и финансовый цикл – экономика, экономика и социология труда (связана с профилем), финансовый учёт, бухгалтерский учёт, налоговый учёт, инвестиционный менеджмент, логистика; 7) юридический блок – право, политология, хозяйственное право; 8) гуманитарный цикл – история, история предпринимательства, философия, культурология; 9) ИКТ-цикл – информатика, информационные технологии управления; 10) математический цикл – математический анализ, линейная алгебра, теория вероятностей,

математическая статистика, теория принятия решений; 11) цикл обеспечения условий работы персонала (специфика профиля) – БЖД, организация и нормирование труда.

Каждой дисциплине были поставлены в соответствие компетенции, которые отражали их функциональную основу. Данный подход позволил определить зоны снижения качества образования. Факторы, влияющие на качество реализации программы, выявлялись субъективным образом в ходе фокус-групп, т.к. в ходе аккредитации они обнаружены не были.

Были проведены четыре фокус-группы по восемь человек со студентами-выпускниками программы для формирования списка индикаторов, отражающих потребности и установки студентов относительно понятия «качественное образование» и факторов его обеспечения. В группу входили студенты-выпускники, работающие на разных позициях и принадлежащие разным группам успеваемости. Экспертное интервью с ключевыми преподавателями по каждому блоку дисциплин осуществлялось для оценки развитости компетенций у выпускников. Анкетирование 54 выпускников (67% от генеральной совокупности) проводилось с целью получения самооценки развитости компетенций, информации о специфике преподавания дисциплин и характере (модели) взаимодействия студента и преподавателя. Исследование проводилось в 2018 г.

Результаты исследования

Согласно ситуационным переменным доминирующая группа студентов-выпускников (65,2%) ориентирована на получение профессиональных компетенций, это тот тип студента, для которого спроектирована программа (признаков дисфункциональности нет). Вторым по популярности мотивом стала социализация (развитие личности и коммуникативные навыки). Он важен для государства, но его разделяют только 34,8% студентов. Мотив овладения аналитическими компетенциями (важного для руководства) среди студентов не популярен (26,1%), т.е. внутренние

цели программы не достигаются в полной мере. Важно, что студенты не рассматривают подготовку как канал гарантированного трудоустройства (21,7%) и аскриптивного способа занятия образовательного статуса (на получение диплома настроены только 34,8%).

Доминирующий тип мотивации студентов подкрепляется поведенческим стереотипом. 87% посещали лекции и семинары по дисциплинам, 26,1% относят себя к категории отличников, 30,4% – хорошистов и только 43,5% – троечников, тяготеющих к хорошистам. Нужно отметить, что на программу изначально поступают абитуриенты с высокими баллами ЕГЭ, т.е. градация производится внутри хорошей группы студентов.

Выпускники программы работают в сфере торговли, PR и маркетинга, управления персоналом, науки и образования, а также в финансовом секторе примерно в равных пропорциях, т.е. полученное образование соответствует профилю их деятельности. Оценка качества подготовки выпускников по программе со стороны работодателей представлена в работе Е.А. Коган [10]. У 84% выпускников-бакалавров не возникло трудностей при трудоустройстве. Однако низко оценивалась развитость практических навыков (отсутствие опыта). С этим столкнулись порядка 80% выпускников. Также 40% работодателей низко оценили знание иностранного языка, а 21% – экономические и финансовые знания. На этой стадии исследования уже обнаруживаются определённые проблемы в подготовке.

Несмотря на высокий спрос на данный тип образования [11], программа испытывает дефицит абитуриентов в связи репутационными издержками. Видимо, речь идёт о качестве подготовки – ведущем образовательном мотиве «нужных» абитуриентов. В связи с этим возникла необходимость проведения внутренней оценки состояния качества образовательной программы на основе субъективных представлений преподавателей и студентов-выпускников о самом понятии «качество подготовки» и факторов, его обеспечивающих. Среди студентов были

Рис. 1. Субъективная оценка функциональных компетенций студентов программы
Fig. 1. Subjective assessment of the functional competencies of students

Рис. 2. Структура субъективных оценок функциональных компетенций студентов программы
Fig. 2. The structure of subjective assessments of students' competencies

отобраны только те, кто посещал занятия и имел профессиональный тип мотивации.

Оценка компетенций осуществлялась по трёхбалльной шкале, где «0» – отсутствие компетенции, а «3» – её сформированность (Рис. 1, 2). Все компетенции были сгруппированы по функциональным блокам и соотнесены с группами дисциплин (структурными элементами программы).

Данные диагностики показали, что, по мнению студентов, общесультурные и личностные компетенции достаточно развиты (заказ государства). Профессиональные же компетенции, отражающие запрос работодателей и студентов, развиты хуже, на практике они могут быть применены лишь эпизодически. Сильное снижение качества профессиональной подготовки происходит в областях экономики и финансов, ИТ и организации безопасности труда. Аналитические компе-

тенции, являющиеся целью руководства программ, развиты хуже всего, только на уровне общих представлений. Есть проблемы в экономической аналитике (группа 6), освоении методологии исследований (группа 5), а также в использовании математических моделей (группа 10). Возможно, уровень бакалавров и не должен ориентироваться на такие цели, т.к. не хватает времени для полного освоения материала и развития аналитических компетенций, наверное, их стоит реализовывать в магистратуре и аспирантуре [10]. Также было обнаружено несовпадение оценок преподавателей и студентов. Преподаватели занижали общесультурные компетенции и завышали оценки по направлениям «экономика и финансы», а также по методологии исследований. Это свидетельство упрощения программы, которое наносит урон общему качеству подготовки бакалавров. Таким об-

разом, фиксируется структурный дисбаланс в подготовке по программе.

Для проверки привлекательности и полезности обучения по предметам были проведены фокус-группы, в рамках которых студенты-выпускники сконструировали своё представление о качественной подготовке. Оно содержало когнитивный компонент (знание предмета), оценочный компонент (удовлетворённость), поведенческий компонент (использование на практике). Данная градация соответствовала модели оценки эффективности обучения Р. Киркпатрика. Были выделены восемь переменных, отражающих понятие «качественная подготовка». По этим переменным студенты в ходе анкетирования оценивали дисциплины. В связи с тем, что на программе обучаются студенты с высокими баллами ЕГЭ, оценки отличников, хорошистов и троечников значимо не отличались, поэтому были взяты средние значения. Методом главных компонент (principal component analysis – PCA) факторного анализа была изучена структура понятия «качественная подготовка». В качестве одной из переменных был включён средний балл самооценки развитости компетенций по дисциплинам – для обнаружения различия между подходами к оценке качества программ (компетентностным и подходом, основанным на удовлетворённости клиентов). Оказалось, что этого различия нет. Удовлетворённость связана с развитостью установленных компетенций.

Факторная модель адекватно описала структуру данных согласно критерию адекватности выборки Кайзера – Мейера – Олкина (КМО) и теста Бартлетта. Результатом факторного анализа стало выделение только одного компонента, доля дисперсии которого составила 85,6%. В итоге результирующий показатель качества подготовки содержал в себе следующие составляющие: знания, полезность для будущей работы, развитие ценных практических навыков, привлекательность лекций и семинаров (удовлетворённость), заинтересованность предметом и формирование установки на подобную

работу (роль преподавателя в профориентации), развитие способности самостоятельно анализировать вопросы и проблемы области, а также средний балл реализуемых компетенций. Критерий учитывал требования клиентов, работодателей, руководства программой и институциональные требования.

Согласно данному критерию более качественными оказались первая (социология и психология) и четвёртая (маркетинг и PR) группы дисциплин. Средний уровень качества демонстрировали третья (менеджмент и управление персоналом) и седьмая (право). Менее качественными оказались вторая (иностранный язык) и шестая (экономика и финансы) группы. Остальные демонстрируют низкое качество (методология исследования, общегуманитарные дисциплины, информационные технологии, математика и безопасность жизнедеятельности).

Для определения причин такой оценки необходимо было исследовать факторы, влияющие на качество подготовки. Факторы выделялись субъективным способом в ходе проведения фокус-групп, а анализ их структуры осуществлялся факторным анализом методом главных компонент. Вращение осей осуществлялось методом varimax. Определились четыре компонента, собственные вектора которых были больше единицы. Данная структура адекватно описывает пространство по критериям КМО и тесту сферичности Бартлетта, отвергающую нулевую гипотезу на уровне значимости $p < 0,05$. Данная структура описывала совокупную дисперсию на 90,4%.

Первый латентный фактор отражает концепцию обучения «зона ближайшего действия» (освоение материала, усложнённого на шаг от возможностей студента). В ней важными являются уважение к студентам, умение их заинтересовать и справедливость оценивания. Второй фактор связан с адаптацией материала (умение объяснять, практичность, неперегруженность информацией) и формой организации занятий (дискуссионность). Третий фактор фиксирует квалификацию преподавателей и современность информации. Чет-

Таблица 1

Латентные факторы, характеризующие стиль обучения по дисциплинам
(повёрнутая матрица компонент PCA)

Table 1

Latent factors of learning style (rotated matrix of PCA)

Латентные факторы	Компонент			
	1	2	3	4
	Зона ближайшего действия, увлечение и уважение студентов	Диалоговая форма и умение адаптировать материал под потребности и возможности студентов	Профессиональные тонкости	Практическое освоение технологий и аналитичность заданий
Не было проблем с поиском дополнительной литературы	0,861			
Успевал(а) зафиксировать весь объём информации	0,834			
Запомнил больший объём информации на занятиях	0,792	0,450		
Не требовались чрезмерные усилия для усвоения материала	0,789			-0,411
Преподаватель советовал прочесть дополнительную литературу	0,734	0,413		0,427
Преподаватель справедливо оценил мои знания	0,662	0,579		
Использование научной литературы при подготовке	0,623		0,415	0,468
Преподаватель с уважением относился к мнению студентов при обсуждении научных вопросов	0,597	0,555	0,421	
Преподаватели увлекали темами, хотелось изучить вопрос дополнительно	0,571	0,568	0,456	
Дан достаточный объём знаний		0,902		
Материал хорошо сконструирован, отражает целостность предмета	0,537	0,784		
Удачная форма обучения	0,469	0,783		
Лекции и семинары проходили в дискуссионной форме	0,428	0,713	0,468	
Материал адаптирован для понимания студента	0,660	0,662		
Ощущалась связь материала с практикой		0,658		0,576
Преподаватели старались дать ответ на каждый заданный вопрос		0,632	0,589	
На лекциях и семинарах студенты задают уточняющие вопросы			0,873	
Преподаватели дисциплин – высококвалифицированные специалисты		0,560	0,627	
Была представлена актуальная информация		0,487	0,580	
Во время проведения занятий были использованы компьютерные программы				0,911
Трачу в неделю много времени на подготовку к предметам		0,405		0,848

вёртый фактор отражает тип заданий и форму самоподготовки студентов (аналитичность заданий). Эти факторы создают основу восприятия студентами образовательного процесса и влияют на качество подготовки (Табл. 1).

Возник вопрос: а так ли это? Для ответа на него был проведён корреляционный анализ

выделенных факторов и результирующего критерия качества реализации программ, определённого ранее. Коэффициент корреляции Пирсона фиксирует значимую умеренную связь на уровне значимости $p < 0,05$ качества подготовки по дисциплинам с первым фактором ($r = 0,646$) и вторым факто-

ром ($r = 0,613$). С остальными факторами связи обнаружено не было. Однако, рассматривая графики рассеивания, можно наблюдать аномальную точку – выброс (группа 5) третьего фактора. Если исключить её из анализа, то коэффициент корреляции показывает значимую связь на уровне значимости $p < 0,05$ ($r = 0,668$), поэтому третий фактор мы тоже взяли в рассмотрение. Эти данные согласуются с результатами исследования М.А. Лукашенко и А.А. Ожгихиной [12]. Для повышения качества подготовки, с одной стороны, должен быть предоставлен интересный и понятный материал и реализовываться дискуссионная форма обучения, но, с другой стороны, преподаватель должен ориентировать студентов на исследование научных и актуальных практических вопросов. Преподаватель вуза должен выполнять роль высококвалифицированного специалиста и учёного, а не учителя школы [12].

Данные факторного анализа позволяют сравнить характер обучения по разным дисциплинам. Меньше всего реализуют концепцию «зоны ближайшего действия» дисциплины с худшей подготовкой: пятая (методология исследований), девятая (информационные технологии), десятая (математический блок) и одиннадцатая (безопасность труда) группы. В них ориентация на развитие заинтересованности студентов намного ниже, чем в остальных. Преподаватели дают сложную, трудноусваиваемую, непонятную, непрактичную информацию, к тому же предполагается много скучных расчётов. Преподаватели более функциональны, равнодушно относятся к студентам, создаётся ощущение несправедливости оценки.

Дисциплины с более низким качеством подготовки имеют ниже уровень выраженности второго фактора. Преподаватели восьмой (гуманитарные), девятой (ИТ), десятой (математические) и одиннадцатой (БЖД и нормирование труда) групп пытаются отвечать на вопросы и объяснять студентам материал, но у них нет базы для восприятия данной информации. Материала

много, и он кажется неструктурированным и непрактичным. В случае гуманитарных дисциплин, возможно, происходит злоупотребление «начитыванием» лекций и практикой индивидуальных докладов. Пятая (методология исследований) и шестая (экономика и финансы) группы дисциплин дают большой объём сложной (возможно, неструктурированной) информации, которую необходимо выучить, много сложной аналитической самостоятельной работы, чем объясняется повышенное качество подготовки. У преподавателей нет времени на обсуждение вопросов, главное – успеть все пройти. Преподаватели второй группы (иностранный язык) ведут занятия формально (вопрос-ответ), и материал не связан с профессией.

При анализе третьего фактора обнаруживается выброс – пятая группа (методология исследований): качество реализации этих дисциплин низкое, а преподаватели самые высококвалифицированные (исследователи). Дисциплины эти сложны в связи с отсутствием у студентов базовых знаний. Объём информации большой, плохо структурированный, т.к. речь идёт о креативном поиске. Наименее квалифицированными оказались преподаватели восьмой, девятой и десятой групп, они хуже развивают компетенции у студентов и дают информацию, не связанную с профессией.

Четвёртый фактор никак не связан с качеством подготовки, однако стоит обратить внимание на то, что первая, третья, пятая, шестая и девятая группы дисциплин предполагают выполнение достаточно трудоёмких практических и аналитических заданий, иногда требующих специальных ПО. Возможно, это и объясняет низкий уровень выраженности второго фактора у пятой и шестой групп. Вторая и одиннадцатая группы не предполагают таких заданий. Этим объясняется неудовлетворённость формой обучения по иностранному языку. Подготовка по этому предмету не трудозатратна, происходит имитация обучения.

Таким образом, исследование потребностей студентов в образовании показало, что

Рис. 3. Взаимовлияние факторов специфики процесса обучения и результирующего критерия качества подготовки по дисциплинам

Fig. 3. The interaction of learning style factors and the resulting criterion of learning quality

их вектор совпадает с компетентностной моделью, и они могут быть полноправными участниками оценочных процедур. Анализ позволил выделить структурный дисбаланс реализации функций и нарушение ролевых требований. Преподаватели принадлежат к разным подразделениям и читают дисциплины так, как на программах своих кафедр, которые отличаются по целям и стратегиям. Решение данной проблемы видится в замене функциональной структуры организации обучения на матричную, предполагающую не только управление кафедрами, но и управление программами, которое обеспечит создание единых институциональных требований к реализации образовательного процесса. При этом управление программами потребует использования диагностических технологий наподобие представленной.

Заключение

Применение социальной диагностики в практике менеджмента качества образования обладает определёнными преимуществами. Она даёт специфичный взгляд на

данную проблему и позволяет получить информацию для управления образовательными программами, которую трудно обрести альтернативным способом. Рассмотренный ситуационный подход даёт возможность точнее определить цель диагностики и выработать адекватные критерии оценки качества, а структурно-функциональная методология – выявить дисфункциональные зоны в структуре образования и их причины. Это довольно важный момент, позволяющий точно внедрять изменения.

Дальнейшее развитие применения данного подхода к оценке качества программ видится в расширении спектра факторов, затрагивающих не только социологические (взаимодействие и организация), но и ресурсно-экономические и методические аспекты [9]. Отдельного внимания заслуживает изучение типа поведения студентов в ходе процесса обучения. Также можно произвести подобное построение для других типов мотивации студентов в области образования и создать типологическую математическую модель управления образова-

тельными программами, что будет ценно с практической и теоретической точек зрения.

Литература

1. Щербина В.В., Попова Е.П. Вуз как специфический тип организации, его функции и взаимоотношения с внешним окружением // Научный результат. Социология и управление. 2019. № 4. Т. 5. С. 184–199. DOI: 10.18413/2408-9338-2019-5-4-0-16
2. Почестнев А.А. Ситуационный подход в социальном менеджменте: отбор преподавателей в школьные учреждения. М.: МАИ-Принт, 2009. 199 с.
3. Крокинская О.К., Тратицын С.Ю. Студент как «потребитель образования»: содержание категорий // Высшее образование в России. 2015. № 6. С. 65–75.
4. Вишневский Ю.Р. История зарубежной социологии образования. Ч. I. Классический этап (сер. XIX в. – нач. XX в.): Тенденции развития и уроки. Екатеринбург: УрФУ, 2014. 514 с.
5. Фурсова В.В., Горбачёва О.В. Социология образования как отрасль социологического знания // Социологическая наука и социальная практика. 2015. № 2(10). С. 88–111.
6. Parsons T. Social System. Glencoe, Ill. Free Press, 1951. 575 p.
7. Pritchard K.W., Buxton T.H. Concepts and theories in sociology of education. Lincoln. NB. Professional Educators Publications. Inc., 1973. 167 p.
8. Campbell C., Rossnyai C. Handbook on Quality Assurance and the Design of Study Programmes. Bucharest: UNESCO/CEPES, 2002. 76 p.
9. Игнатъев В.П., Вафламова Л.Ф. Мониторинг эффективности реализации магистерских программ // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 7. С. 110–118. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-7-110-118>
10. Коган Е.А. Отношение к бакалавриату студентов и выпускников-менеджеров // Высшее образование сегодня. 2017. № 3. С. 64–67.
11. Пузанова Ж.В., Гаспариишвили А.Т., Ларина Т.И. Образовательные тренды современной российской молодёжи // Вестник института социологии. 2017. № 22. С. 53–68. DOI: <http://dx.doi.org/10.19181/vis.2017.22.3.470>
12. Лукашенко М.А., Ожгихина А.А. Имидж преподавателя вуза: мнения и приоритеты студентов // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 1. С. 46–56. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-1-46-56>

Статья поступила в редакцию 20.08.20

После доработки 03.09.20

Принята к публикации 15.09.20

Structural and Functional Approach to the Assessment of the Educational Programs Quality

Alexander A. Pochestnev – Cand. Sci. (Sociology), Assoc. Prof., e-mail: apochestnev@yandex.ru
Moscow Aviation Institute (National Research University), Moscow, Russia
Address: 4, Volokolamskoe shosse, Moscow, 125993, Russian Federation

Abstract. The article is devoted to the use of social diagnostics based on structural and functional methodology to assess the quality of bachelor's educational programs. The main components of this technology are situational analysis of programs, which more accurately determines the purpose of diagnostics and criteria for assessing, and a structural-functional model that allows to determine dysfunctional zones in the structure of education and their causes.

The approbation of this diagnosis was carried out on the educational program of bachelors in Social Management at the Moscow Aviation Institute. Focus groups and questionnaires of graduate students were the main methods of data collection.

The diagnostic results allowed us to determine that the vector of students' needs in the field of education coincides with the competence model of the program. The decline in the quality of the program occurs due to the low level of development of practical skills and analytical competencies. The subjective perception of students about the structural factors of the decline in the quality of education was also determined. These are the factors of organization and the type of interaction between professors and students.

Structural and functional diagnostics showed the absence of uniform institutional requirements for the educational program and the problems of its organization.

The data obtained can be used in the management of the educational program. From a scientific point of view, the results are a contribution to the development of sociological diagnostic tools based on a situational approach and understanding of modern values of youth in the field of education.

Keywords: quality of education, structural-functional analysis, situational analysis, socio-diagnostic technologies, dysfunctional zones, competencies, education quality management

Cite as: Pochestnev A.A. (2020). Structural and Functional Approach to the Assessment of the University Educational Programs Quality. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 10, pp. 114-124. (In Russ., abstract in Eng.)

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-10-114-124>

References

1. Shcherbina, V.V., Popova, E.P. (2019). [University as a Specific Type of Organization, Its Functions and Relationships with the External Environment]. *Nauchnyi rezultat. Sotsiologia i Upravlenie = Research Result. Sociology and Management*. Vol. 5, no. 4, pp. 184-199. DOI: 10.18413/2408-9338-2019-5-4-0-16 (In Russ., abstract in Eng.)
2. Pochestnev, A.A. (2009). *Situatsionnyi podhod v sotsialnom menedzhmente: otbor prepodavateley v shkolnye uchrezhdeniya* [Situational Approach in Social Management: Selection of Teachers in Schools]. Moscow: MAI-Print Publ., 199 p. (In Russ.)
3. Krokinskaya, O.K., Trapitsyn, S.Y. (2015). Student as an "Education Consumer": Content of the Concept. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 6, pp. 65-75. (In Russ., abstract in Eng.)
4. Vishnevskiy, Yu.R. (2014). *Istoriya zarubezhnoy sotsiologii obrazovaniya. Ch.1. Klassicheskiy etap: tendentsii i uroki* [History of Foreign Sociology of Education. Part I. Classical Stage: Development Trends and Lessons]. Yekaterinburg: Ural Federal Univ. Publ., 514 p. (In Russ.)
5. Fursova, V.V., Gorbacheva, O.V. (2015). Sociology of Education as a Branch of Sociological Knowledge. Comparative Analysis of the Russian and Foreign Educational Discourse. *Sotsiologicheskaya nauka i sotsialnaya praktika = Sociological Science and Social Practice*. No. 2 (10), pp. 88-111. Available at: <https://www.jour.fnisc.ru/index.php/snsp/article/view/3124> (In Russ., abstract in Eng.)
6. Parsons, T. (1951). *Social System*. Glencoe, Ill, Free Press. 575 p.
7. Pritchard, K.W., Buxton, T.H. (1973). *Concepts and Theories in Sociology of Education*. Lincoln. NB. Professional Educators Publications, 167 p.
8. Campbell, C., Rossnyai, C. (2002). *Handbook on Quality Assurance and the Design of Study Programmes*. Bucharest: UNESCO/CEPES, 76 p.
9. Ignatiev, V.P., Varlamova, L.F. (2019). Monitoring the Effectiveness of the Implementation of Master's Programs. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 28, no. 7, pp. 110-118. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-7-110-118> (In Russ., abstract in Eng.)
10. Kogan, E.A. (2017). Attitude Towards Undergraduate Students and Graduate Managers. *Vysshee obrazovanie segodnya = Higher Education Today*. No. 3, pp. 64-67 (In Russ., abstract in Eng.)
11. Puzanova, Zh.V., Gasparishvili, A.T., Larina, T.I. (2017). Educational Trends among Contemporary Russian Youths. *Vestnik instituta sotsiologii = Bulletin of the Institute of Sociology*. no. 22, pp. 53-68. DOI: <http://dx.doi.org/10.19181/vis.2017.22.3.470> (In Russ., abstract in Eng.)
12. Lukashenko, M.A., Ozhgikhina, A.A. (2019). The Image of a University Teacher: Opinions and Priorities of Students. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 28, no. 1, pp. 46-56. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-1-46-56> (In Russ., abstract in Eng.)

*The paper was submitted 20.08.20
Received after reworking 03.09.20
Accepted for publication 15.09.20*