

ФЕДЕРАЛЬНОЕ АГЕНТСТВО ПО ОБРАЗОВАНИЮ

**УПРАВЛЕНИЕ
МЕЖДУНАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И СОТРУДНИЧЕСТВА**

**ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ЦЕНТР
ПРОБЛЕМ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ
ГОСУДАРСТВЕННОГО ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА
«МОСКОВСКИЙ ИНСТИТУТ СТАЛИ И СПЛАВОВ»**

Научное издание

**БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС:
КОНЦЕПТУАЛЬНО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ
ПРОБЛЕМЫ КАЧЕСТВА
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
(КНИГА-ПРИЛОЖЕНИЕ 3)**

*Под научной редакцией
доктора педагогических наук, профессора
В.И. БАЙДЕНКО*

МОСКВА 2009

УДК 378:001
ББК 74.04

БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС: Концептуально-методологические проблемы качества высшего образования (книга-приложение 3) / Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. – 304 с.

ISBN 978-5-7563-0388-9

Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов Государственного технологического университета «Московский институт стали и сплавов» с 1999 года проводит мониторинг Болонского процесса. Результаты его отражены в восьми книгах, выпущенных в 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007 годах общим объемом 2040 с. или 119,3 усл. печ. листов (размещены на веб-сайте www.rc.edu.ru), двух курсах лекций, в специальном выпуске «Студенты в Болонском процессе и Болонский процесс для студентов», подготовленном для Всероссийского молодежного форума: «Я участвую в реформе образования» (2006), публикациях в центральной академической прессе и др. В изданиях можно найти предисловия научного редактора, переводы всех официальных документов Болонского процесса, материалов болонских семинаров, европейских и всемирных форумов по вопросам высшего образования, докладов Европейской ассоциации университетов «Тенденции» (Trends I, Trends II, Trends III, Trends IV, Trends V), результатов первых трех фаз знаменитого общеевропейского проекта TUNING в части определения некоторых опорных точек для придания европейской системе высшего образования определенной степени общности по отношению к некоторым общепринятым ориентирам в каждой предметной области (направлении, специальности подготовки).

Настоящее издание представляет собой серию из четырех книг (основной и трех книг-приложений), выпускаемых одновременно, сфокусированных на актуальных, по мнению исследователей, для российской высшей школы проблемах:

- Болонский процесс: 2007–2009 годы Между Лондоном и Левеном / Лувен-ла-Невом.
- Болонский процесс: результаты обучения и компетентностный подход (книга-приложение 1).
- Болонский процесс: европейские и национальные структуры квалификаций (книга-приложение 2).
- Болонский процесс: концептуально-методологические проблемы качества высшего образования (книга-приложение 3).

Для обзорного ознакомления читателей с темами и проблемами, затронутыми в издаваемой серии, в каждой книге помещаются свернутые материалы содержания всех книг (*только* с названием разделов на русском языке) без указания страниц. За ними следует детальное содержание конкретного издания, отражающее его полную структурно-логическую композицию (на русском языке и на языке оригинала).

Издание адресовано профессорско-преподавательскому составу, студентам, руководителям вузов, работникам органов управления высшим образованием, объединениям работодателей.

ISBN 978-5-7563-0388-9

ББК 74.04

- © В.И. Байденко, Предисловие научного редактора, научная редакция, 2009
- © Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009

СОДЕРЖАНИЕ КНИГ, ВХОДЯЩИХ В СЕРИЮ

БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС: 2007–2009 годы Между Лондоном и Левеном / Лувен-ла-Невом

ПРЕДИСЛОВИЕ НАУЧНОГО РЕДАКТОРА

- I. МАТЕРИАЛЫ ОФИЦИАЛЬНЫХ БОЛОНСКИХ СЕМИНАРОВ (ОКТАБРЬ 2007 г. – ФЕВРАЛЬ 2009 г.)
- II. БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС 2020. «ЕВРОПЕЙСКОЕ ПРОСТРАНСТВО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В НОВОМ ДЕСЯТИЛЕТИИ». КОММЮНИКЕ КОНФЕРЕНЦИИ ЕВРОПЕЙСКИХ МИНИСТРОВ, ОТВЕТСТВЕННЫХ ЗА ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ
Левен и Лувен-ла-Нев, 28–29 апреля 2009 г.
- III. ОФИЦИАЛЬНЫЕ ДОКУМЕНТЫ, ОТМЕЧЕННЫЕ В КОММЮНИКЕ КОНФЕРЕНЦИИ ЕВРОПЕЙСКИХ МИНИСТРОВ, ОТВЕТСТВЕННЫХ ЗА ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ. *Левен и Лувен-ла-Нев, 28-29 апреля 2009 г.*
- IV. БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС: ВЗГЛЯД В БУДУЩЕЕ

БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС: результаты обучения и компетентностный подход (книга-приложение 1)

ПРЕДИСЛОВИЕ НАУЧНОГО РЕДАКТОРА

- I. МАТЕРИАЛЫ ИЗ КОММЮНИКЕ МИНИСТРОВ, ОТВЕТСТВЕННЫХ ЗА ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ
- II. МАТЕРИАЛЫ МЕЖДУНАРОДНОЙ КОНФЕРЕНЦИИ «ОПРЕДЕЛЕНИЕ И ИЗМЕРЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ» ЕВРОПЕЙСКИЙ КОНСОРЦИУМ ПО АККРЕДИТАЦИИ. ЦЮРИХ 3–4 СЕНТЯБРЯ 2007 г.
- III. МАТЕРИАЛЫ МЕЖДУНАРОДНОЙ КОНФЕРЕНЦИИ: «АКТУАЛЬНЫЕ ТЕМЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ И ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА: АККРЕДИТАЦИЯ СИСТЕМ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА – РАНЖИРОВАНИЕ – РЕЗУЛЬТАТЫ ОБРАЗОВАНИЯ». БОНН 5–6 НОЯБРЯ 2007 г.
- IV. МАТЕРИАЛЫ ЕС, ОЭСР, СОВЕТА ЕВРОПЫ
- V. ПРОЕКТ TUNING. ФАЗА IV.
- VI. ДОКЛАДЫ НА КОНФЕРЕНЦИЯХ, СИМПОЗИУМАХ, СЕМИНАРАХ
- VII. НАЦИОНАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ
- VIII. ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ КОМПЕТЕНЦИЙ

БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС: европейские и национальные структуры квалификаций (книга-приложение 2)

ПРЕДИСЛОВИЕ НАУЧНОГО РЕДАКТОРА

- I. МАТЕРИАЛЫ ИЗ КОММЮНИКЕ МИНИСТРОВ, ОТВЕТСТВЕННЫХ ЗА ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ
- II. ДУБЛИНСКИЕ ДЕСКРИПТОРЫ, ВСЕОБЪЕМЛЯЮЩАЯ СТРУКТУРА КВАЛИФИКАЦИЙ ДЛЯ ЕВРОПЕЙСКОГО ПРОСТРАНСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ (ЕПВО) И КОММЕНТАРИИ К НИМ
- III. ЕВРОПЕЙСКАЯ СТРУКТУРА КВАЛИФИКАЦИЙ ДЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ В ТЕЧЕНИЕ ЖИЗНИ
- IV. КОММЕНТАРИИ О ВЗАИМОДОПОЛНЯЕМОСТИ ВСЕОБЪЕМЛЯЮЩЕЙ ЕВРОПЕЙСКОЙ СТРУКТУРЫ КВАЛИФИКАЦИЙ ДЛЯ ЕПВО И ЕВРОПЕЙСКОЙ СТРУКТУРЫ КВАЛИФИКАЦИЙ ДЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ В ТЕЧЕНИЕ ЖИЗНИ
- V. ПРИМЕРЫ НАЦИОНАЛЬНЫХ СТРУКТУР КВАЛИФИКАЦИЙ

БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС: концептуально-методологические проблемы качества высшего образования (книга-приложение 3)

ПРЕДИСЛОВИЕ НАУЧНОГО РЕДАКТОРА

- I. МАТЕРИАЛЫ ИЗ КОММЮНИКЕ МИНИСТРОВ, ОТВЕТСТВЕННЫХ ЗА ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ
- II. МАТЕРИАЛЫ I ЕВРОПЕЙСКОГО ФОРУМА ПО ОБЕСПЕЧЕНИЮ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ.
«ВНЕДРЕНИЕ КУЛЬТУРЫ КАЧЕСТВА В ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ» (*Избранные статьи. 23–25 ноября 2006 г. Мюнхенский Технический университет, Германия*)
- III. МАТЕРИАЛЫ II ЕВРОПЕЙСКОГО ФОРУМА ПО ОБЕСПЕЧЕНИЮ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ. «ВНЕДРЕНИЕ И ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА: СТРАТЕГИЯ И ПРАКТИКА». РИМ, 2007 г.
- IV. МАТЕРИАЛЫ III ЕВРОПЕЙСКОГО ФОРУМА ПО ОБЕСПЕЧЕНИЮ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ.
ТЕНДЕНЦИИ В ОБЕСПЕЧЕНИИ КАЧЕСТВА (*Избранные материалы III Европейского форума по обеспечению качества высшего образования*). 20–22 ноября, 2008 г. БУДАПЕШТ, ВЕНГРИЯ
- V. ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩЕЕВРОПЕЙСКИХ ПОДХОДОВ К СОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
- VI. ОПЫТ НАЦИОНАЛЬНЫХ АККРЕДИТАЦИОННЫХ ПРАКТИК

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ НАУЧНОГО РЕДАКТОРА.....	11
I. МАТЕРИАЛЫ ИЗ КОММЮНИКЕ МИНИСТРОВ, ОТВЕТСТВЕННЫХ ЗА ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ.....	46
1.1. «ФОРМИРОВАНИЕ ЕВРОПЕЙСКОГО ПРОСТРАНСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ» КОММЮНИКЕ КОНФЕРЕНЦИИ МИНИСТРОВ, ОТВЕТСТВЕННЫХ ЗА ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ. БЕРЛИН, 19 СЕНТЯБРЯ 2003 Г. «Towards European Higher Education Area» <i>Communiqué of the Conference of the Ministers Responsible for Higher Education.</i> <i>Berlin, September 19, 2003.....</i>	46
1.2. «ЕВРОПЕЙСКОЕ ПРОСТРАНСТВО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ – ДОСТИЖЕНИЕ ЦЕЛЕЙ». КОММЮНИКЕ КОНФЕРЕНЦИИ МИНИСТРОВ, ОТВЕТСТВЕННЫХ ЗА ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ. БЕРГЕН, 19–20 МАЯ 2005 Г. «The European Higher Education Area – Achieving the Goals» <i>Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education.</i> <i>Bergen, 19–20 May 2005.....</i>	48
1.3. «К ЕВРОПЕЙСКОМУ ПРОСТРАНСТВУ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОТКЛИКАЯСЬ НА ВЫЗОВЫ ГЛОБАЛЬНОГО МИРА» КОММЮНИКЕ КОНФЕРЕНЦИИ МИНИСТРОВ, ОТВЕТСТВЕННЫХ ЗА ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ. ЛОНДОН, 18 МАЯ 2007 Г. <i>London Communiqué «Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world», 18 May 2007.</i>	49
II. МАТЕРИАЛЫ I ЕВРОПЕЙСКОГО ФОРУМА ПО ОБЕСПЕЧЕНИЮ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ. ВНЕДРЕНИЕ КУЛЬТУРЫ КАЧЕСТВА В ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ ИЗБРАННЫЕ СТАТЬИ. 23–25 НОЯБРЯ 2006 ГОДА, МЮНХЕНСКИЙ ТЕХНИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ, ГЕРМАНИЯ <i>Embedding Quality Culture in Higher Education</i> <i>A selection of papers from the 1st European Forum for Quality Assurance.</i> <i>23–25 November 2006, Hosted by the Technische Universität München, Germany</i>	51

2.1.	ФРОМАН ЭРИК (бывший президент Университета Люмьер-Лион 2, Франция, и бывший Президент Европейской ассоциации университетов) ОБЕСПЕЧЕНИЕ КАЧЕСТВА И ЦЕЛИ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА И ЛИССАБОНСКОЙ СТРАТЕГИИ <i>Froment E.</i> <i>Quality Assurance and the Bologna and Lisbon Objectives</i>	51
2.2.	ФИШЕР-БЛЮМ КАРЕН (Исполнительный директор Консорциума университетов Северной Германии и руководитель подразделения Оценивания в университете Гамбурга (Германия)) ИНСТРУМЕНТЫ ПОВЫШЕНИЯ КУЛЬТУРЫ КАЧЕСТВА В СЕТИ УНИВЕРСИТЕТОВ <i>Karin Fischer-Bluhm</i> <i>Instruments for Raising Quality Culture in a Network of Universities</i>	55
2.3.	ВЕТТОРИ ОЛИВЕР (руководитель отдела Оценки преподавания и управления качеством в Университете управления экономикой и бизнесом, Австрия, Вена) ЛЮГЕР МАНФРЕД (профессор и руководитель отдела Управления качеством в Университете управления экономикой и бизнесом, Австрия, Вена) КНАССМЮЛЛЕР МОНИКА (ассистент Института государственного управления при Университете управления экономикой и бизнесом, Австрия, Вена) КУЛЬТУРА КАЧЕСТВА – ПРАКТИКА ИНСТИТУТОВ (ПРИМЕРЫ ИЗ ПРАКТИКИ) РАССМОТРЕНИЕ ДВОЙСТВЕННЫХ (АМБИВАЛЕНТНЫХ) СИТУАЦИЙ: К ВОПРОСУ О СТРАТЕГИЯХ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ КАЧЕСТВА В ПРЕПОДАВАНИИ И ОБУЧЕНИИ <i>Oliver Vettori, Manfred Lueger, Monika Knassmüller</i> <i>Quality Culture – Institutional Cases. Dealing with Ambivalences – Strategic Options for Nurturing a Quality Culture in Teaching and Learning</i>	64
2.4.	ЛЛЛИС ДАЙРДРЕ (руководитель подразделения вычислительной техники и математики в Институте технологии в Трейли, Ирландия) УПРАВЛЕНИЕ ПОСРЕДСТВОМ ВОВЛЕЧЕНИЯ К ВОПРОСУ ОБ ОБЪЕДИНЕННОЙ РАМОЧНОЙ МОДЕЛИ ДЛЯ ПРОЦЕДУР ПЛАНИРОВАНИЯ И ОЦЕНКИ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ <i>Deirdre Lillis</i> <i>Steering by Engagement – Towards an Integrated Planning and Evaluation Framework in Higher Education Institutes</i>	76

2.5. ХУНГЕР АКСЕЛЬ (руководитель программы «Международные исследования по инжинирингу» в университете Дуйсбург-Эссен, Германия) СКАЛБЕРГС ИНА (ассистент-исследователь в университете Дуйсбург-Эссен, Германия) РАЗВИТИЕ КУЛЬТУРЫ КАЧЕСТВА В МЕЖДУНАРОДНОМ СОТРУДНИЧЕСТВЕ: АКЦЕНТ НА СОВМЕСТНЫЕ ПРОГРАММЫ <i>Axel Hunger, Ina Skalbergs</i> <i>Promotion of Quality Culture in International Cooperation with Special Focus on Joint Programmes</i>	86
--	----

III. МАТЕРИАЛЫ II ЕВРОПЕЙСКОГО ФОРУМА
ПО ОБЕСПЕЧЕНИЮ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

ВНЕДРЕНИЕ И ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА: СТРАТЕГИЯ И ПРАКТИКА. ИЗБРАННЫЕ МАТЕРИАЛЫ УНИВЕРСИТЕТ ЛА САПИЕНЦА, РИМ, 15–17 НОЯБРЯ 2007 Г. <i>Implementing and Using Quality Assurance: strategy and practice</i> <i>A selection of papers from the 2nd European Quality Assurance Forum</i> <i>15–17 November 2007, Sapienza, Università di Roma, Italy</i>	95
---	----

3.1. РАЙХЕРТ С. (<i>Raichert Консалтинг, Цюрих, Швейцария</i>) ОГЛЯДЫВАЯСЬ НАЗАД – ГЛЯДЯ В БУДУЩЕЕ: ОБЕСПЕЧЕНИЕ КАЧЕСТВА И БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС <i>Dr. Reichert S.</i> <i>Looking back – looking forward: Quality Assurance</i> <i>and the Bologna Process</i>	95
---	----

3.2. ВИТТЕ ЙОХАННА (старший исследователь, Баварский государственный институт исследований и планирования в высшем образовании, Германия) НАЦИОНАЛЬНЫЕ МОДЕЛИ. ИЗМЕНЕНИЯ ПОЛИТИЧЕСКИХ СТРАТЕГИЙ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ ГЕРМАНИИ: НАЦИОНАЛЬНЫЕ ДЕБАТЫ В ЕВРОПЕЙСКОМ КОНТЕКСТЕ <i>Witte Johanna</i> <i>National Models. The changing political framework</i> <i>of quality assurance in German higher education:</i> <i>National debates in European context</i>	105
---	-----

3.3. ХАНФТ А. (Руководитель научной группы, университет Ольденбурга, Австрийское агентство по обеспечению качества (АQA)) КОЛЕР А. (Управляющий директор АQA) КАК ВНЕШНЕЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ КАЧЕСТВА ПОДДЕРЖИВАЕТ ИНСТИТУЦИОНАЛЬНЫЙ МЕНЕДЖМЕНТ КАЧЕСТВА <i>Hanft A., Kohler A.</i> <i>How can external quality assurance support institutional</i> <i>quality management</i>	115
---	-----

IV. МАТЕРИАЛЫ III ЕВРОПЕЙСКОГО ФОРУМА ПО ОБЕСПЕЧЕНИЮ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ «ТЕНДЕНЦИИ В ОБЕСПЕЧЕНИИ КАЧЕСТВА»	
ИЗБРАННЫЕ МАТЕРИАЛЫ КОРВИНСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ, БУДАПЕШТ, НОЯБРЬ 2008 Г. <i>Third European Quality Assurance Forum</i> «Trends in Quality Assurance» <i>A selection of papers from the 3rd European Quality Assurance Forum</i> <i>Corvinus University of Budapest 20–22 November 2008</i>	125
4.1. ИТОГОВЫЙ ДОКУМЕНТ III ЕВРОПЕЙСКОГО ФОРУМА ПО ОБЕСПЕЧЕНИЮ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ <i>The 3rd European Quality Assurance Forum</i> <i>Summary and Conclusions</i>	125
4.2. ХАЗЕЛЬКОРН Э. <i>(Директор Высшей исследовательской школы, Дублинский институт технологии, Директор Исследовательской группы политики высшего образования (HEPRU), Ирландия)</i> ГОЛЫЙ КОРОЛЬ? РЕЙТИНГИ И ПЕРЕХОД ОТ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА К УРОВНЮ МИРОВОГО КЛАССА <i>Hazelkorn E.</i> <i>The emperor has no clothes? Rankings and the shift</i> <i>from quality assurance</i> <i>to world-class excellence</i>	129
4.3. ЛЕХЛЯЙТЕР Х. <i>(Директор содействия качеству, Дублинский Городской университет, Ирландия)</i> ТЕМАТИЧЕСКАЯ ПРОВЕРКА КАЧЕСТВА КАК ДОПОЛНЕНИЕ К ПРОВЕРКАМ КАЧЕСТВА НА УРОВНЕ ОТДЕЛЕНИЙ: КОНКРЕТНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ВНУТРИ ИРЛАНДСКОЙ УНИВЕРСИТЕТСКОЙ СИСТЕМЫ <i>Lechleiter H.</i> <i>Thematic quality review as a supplement</i> <i>to departmental quality reviews:</i> <i>a case study within the Irish university system</i>	146
4.4. ХАНКЕН И.М. <i>(Проректор Норвежской академии музыки)</i> ГЛАЗАМИ ДЕЙСТВУЮЩИХ ЛИЦ: НУЖНО ЧУВСТВОВАТЬ ОБЩУЮ АТМОСФЕРУ УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ, ПРЕЖДЕ ЧЕМ ПРОВОДИТЬ КАКИЕ-ТО МЕРОПРИЯТИЯ ПО ОБЕСПЕЧЕНИЮ КАЧЕСТВА <i>Hanken I.M.</i> <i>The actors' lenses: on understanding prevailing conditions for introducing</i> <i>quality assurance measures in an institute</i>	158

- 4.5. ПРАДЕС А.
(менеджер проекта в Агентстве по обеспечению качества Каталонского университета, Испания)
 РОДРИГЕС С.
(профессор университета Барселоны, Координатор инноваций и развития в оценке качества в Агентстве по обеспечению качества Каталонского университета, Испания)
 ПРЕДЛОЖЕНИЕ МОДЕЛИ ИНДИКАТОРА РЕЗУЛЬТАТОВ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
 ДЛЯ ИСПАНСКОЙ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
Prades A., Rodríguez Sebastian
A proposal for a performance indicator model for the Spanish higher educational system..... 167
- 4.6. ДОСБЕРГС Д.
(доцент, факультет вычислительной математики, Латвийский университет, Латвия)
 БОРЗОВС Ю.
(профессор, декан факультета вычислительной математики, Латвийский университет, Латвия)
 ОПРЕДЕЛЕНИЕ КРИТЕРИЕВ ДЛЯ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА УЧЕБНЫХ ПРОГРАММ
 И СОСТАВЛЕНИЯ РЕЙТИНГОВ
Dosbergs D., Borzovs J.
Criteria identification for study programme quality assessment and ranking..... 178
- 4.7. ШНЕЙДЕРБЕРГ К.
(Генеральный секретарь Национального союза студентов Швейцарии, кандидат в доктора Международного центра по изучению высшего образования, университет Касселя, Германия)
 КУН М.Р.
(научный сотрудник Центра аккредитации и обеспечения качества швейцарских университетов)
 ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ КАК ЭКСПЕРТОВ
 ПО ВНЕШНЕЙ ОЦЕНКЕ КАЧЕСТВА – ШВЕЙЦАРСКИЙ ОПЫТ
Schneijderberg C., Kuhn M.R.
Training of students as experts for external quality assurance – the Swiss experience..... 190
- 4.8. ЙОРК М.
(профессор, факультет исследования образования, Ланкастерский университет, Великобритания)
 ВЫВОДЫ. ДВА СЛОЖНЫХ ВОПРОСА:
 РАНЖИРОВАНИЕ И РЕЗУЛЬТАТЫ ОБУЧЕНИЯ
Yorke M.
CONCLUSIONS. Two complex issues: rankings and learning outcomes..... 200

V.	ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩЕЕВРОПЕЙСКИХ ПОДХОДОВ К СОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	209
5.1.	ВЕСТЕРХАЙДЕН Д.Ф., ХУЛЬПИА В., ВАЙТЕНС К. (БЕЛЬГИЯ) НАПРАВЛЕНИЯ ИЗМЕНЕНИЙ В ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ ОБ ОБЕСПЕЧЕНИИ КАЧЕСТВА. КРАТКИЙ ОБЗОР ИССЛЕДОВАНИЙ ФАКТОРОВ УСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ <i>28-ой Ежегодный форум Европейского общества по высшему образованию 30 августа – 1 сентября 2006 г. Don F. Westerheijden, Veerle Hulpiau, Kim Waeytens Lines of Change in the Discourse on Quality Assurance An Overview of Some Studies into What Impacts Improvement 28th Annual EAIR Forum. 30 August – 1 September 2006.....</i>	209
5.2.	ЕВРОПЕЙСКАЯ СИСТЕМА СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ КАЧЕСТВА <i>EQUIS – The European Quality Improvement System</i>	228
5.3.	МЕТОДЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА. ПРОЕКТ «МЕНЕДЖМЕНТ КАЧЕСТВА» ВОПРОСЫ ПОЛИТИКИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ №8/2007 <i>Verfahren der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung Projekt “Qualitätsmanagement” Beiträge zur Hochschulpolitik 8/2007 Bonn</i>	231
5.4.	НЕФОРМАЛЬНОЕ СОВЕЩАНИЕ МИНИСТРОВ СТРАН ОЭСР ПО ОЦЕНКЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ПОД ПРЕДСЕДАТЕЛЬСТВОМ КИСАБУРО ТОКАИ, МИНИСТРА ОБРАЗОВАНИЯ, КУЛЬТУРЫ, СПОРТА, НАУКИ И ТЕХНОЛОГИИ ЯПОНИИ ТОКИО, 11–12 ЯНВАРЯ 2008 ГОДА <i>Informal OECD Ministerial Meeting on evaluating the outcomes of Higher Education, Tokyo, 11–12 January 2008, Chaired by Kisaburo Tokai, Minister for Education, Culture, Sports, Science and Technology, Japan.....</i>	246
VI.	ОПЫТ НЕКОТОРЫХ НАЦИОНАЛЬНЫХ АККРЕДИТАЦИОННЫХ ПРАКТИК	249
6.1.	ЮЭЛЛ ПИТЕР <i>(Национальный Центр систем управления высшим образованием (NCHEMS), США) СЕМИНАР СНЕА ПО АККРЕДИТАЦИИ И РЕЗУЛЬТАТАМ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ Ewell Peter SNEA Workshop on Accreditation and Student Learning Outcomes</i>	249
6.2.	ПЛАН ПРИЗНАНИЯ ФОРМУЛИРОВОК ПРЕДМЕТНЫХ ЭТАЛОНОВ АГЕНТСТВО ПО ОБЕСПЕЧЕНИЮ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ (ВЕЛИКОБРИТАНИЯ) <i>Recognition scheme for subject benchmark statements QAA for Higher Education, 2004.....</i>	254
6.3.	РАМОЧНЫЕ СТАНДАРТЫ EUR-АСЕ ДЛЯ АККРЕДИТАЦИИ ПРОГРАММ ИНЖЕНЕРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ <i>EUR-ACE Framework Standards for the Accreditation of Engineering Programmes including Template for Publication of Results.....</i>	265

6.4. АККРЕДИТАЦИЯ – ОПРЕДЕЛЕНИЯ И ПОДТЕКСТ. КОНФЕРЕНЦИЯ РЕКТОРОВ ВУЗОВ ФРГ. БОЛОНСКИЕ ПРОЕКТЫ: СЕРВИСНАЯ СЛУЖБА ВУЗОВ <i>Akkreditierung – Begriffe und Hintergründe.</i> <i>HRK Hochschulrektorenkonferenz.</i> <i>Bologna-Projekte: Service für die Hochschulen.....</i>	280
6.5. ФОНД АККРЕДИТАЦИИ ПРОГРАММ ПОДГОТОВКИ В ГЕРМАНИИ ОБЩИЕ ПРАВИЛА ПРОВЕДЕНИЯ АККРЕДИТАЦИИ И РЕАККРЕДИТАЦИИ АГЕНТСТВ ПО АККРЕДИТАЦИИ <i>(приняты на 48 заседании Совета по аккредитации</i> <i>22 июня 2006 г.)</i> <i>Stiftung zur Akkreditierung von Studiengänge in Deutschland</i> <i>Allgemeine Regeln zur Durchführung von Verfahren</i> <i>zur Akkreditierung und Reakkreditierung von Akkreditierungsagenturen</i> <i>(beschlossen auf der 48. Sitzung des Akkreditierungsrates</i> <i>am 22. Juni 2006).....</i>	284
6.6. БОННЕР ДЭВИД <i>(Директор по обеспечению и совершенствованию</i> <i>академического качества)</i> ПРОЕКТИРОВАНИЕ, АТТЕСТАЦИЯ И ОЦЕНКА ПРОГРАММ <i>Bonner David</i> <i>Programme Design, Validation and Review.....</i>	286
6.7. ПРОГРАММА ПРИСУЖДЕНИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ ПРЕМИИ ПО КАЧЕСТВУ МАЛЬКОЛЬМА БОЛДРИДЖА <i>Malcolm Baldrige National Quality Award.....</i>	291

ПРЕДИСЛОВИЕ НАУЧНОГО РЕДАКТОРА

Проблема качества высшего образования – сквозная в Болонском процессе. Уже в Болонской декларации (19 июня 1999 г.) развитие европейского сотрудничества в области контроля качества провозглашено как цель, имеющая первостепенную важность для создания образовательного пространства в Европе.

В Пражском коммюнике (19 мая 2001 г.) признавалась важная роль систем контроля качества в обеспечении его высоких стандартов и совместимости квалификаций на всем европейском пространстве.

В Коммюнике Конференции министров, ответственных за высшее образование, в сентябре 2003 г. говорится: «...качество образования признается центральной задачей Европейского пространства высшего образования» (курсив наш – В.Б.). Министры принимают на себя обязательство поддерживать дальнейшее развитие системы обеспечения качества на институциональном, национальном и европейском уровнях. Они подчеркивают необходимость разработки *взаимно приемлемых критериев и методологий* (курсив наш – В.Б.) обеспечения качества образования...

На европейском уровне министры призывают ENQA¹ и ее членов в сотрудничестве с EUA², EURASHE³ и ESIB⁴ разработать и согласовать стандарты, процедуры и методические рекомендации по обеспечению качества образования (перевод официального текста Руководящих стандартов и принципов обеспечения качества для Европейского пространства высшего образования опубликован в основной книге, предлагаемой одновременно отечественному читателю

¹ ENQA: Европейская ассоциация по обеспечению качества в высшем образовании.

² EUA: Европейская ассоциация университетов.

³ EURASHE: Европейская ассоциация учебных заведений высшего образования, членом которой является Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, осуществляющий мониторинг Болонского процесса в течение 1999–2009 годов.

⁴ ESIB (в настоящее время ESU): Европейский союз студентов.

серии⁵ «Болонский процесс: 2007–2009 годы. Между Лондоном и Левеном / Лувен-ла-Невом».

В Бергене (19–20 мая 2005 г.) министры одобрили идею Европейского регистра агентств обеспечения качества на базе национальной экспертизы (перевод необходимой информации о EQAR помещен в упомянутой книге «Болонский процесс: 2007–2009 годы...»). Была также отмечена важность сотрудничества между национально-признаваемыми агентствами с целью содействия взаимному признанию аккредитаций или решений по обеспечению качества (опыт некоторых национальных аккредитационных практик изложен в разделе VI настоящего издания).

Касаясь EQAR, министры на конференции в Лондоне (май 2007 г.) определились в том, что «назначение регистра – представить всем заинтересованным сторонам и широкой общественности открытый доступ к объективной информации о надежных агентствах по обеспечению качества, которые работают в соответствии с принятыми в Бергене Европейскими стандартами и принципами обеспечения качества (ESG). Регистры повысят доверие к высшему образованию и Европейскому пространству высшего образования и облегчат взаимное признание решений по аккредитации и обеспечению качества... Регистр будет добровольным, самофинансируемым, независимым и прозрачными. Заявки на включение в него должны оцениваться с точки зрения реального соответствия ESG, подтвержденного независимым обследованием, которое одобрено национальными органами власти, если такое одобрение требуется».

Одним из условий, с которым согласились все страны-участницы Болонского процесса, было обязательное привлечение студентов к процедурам обеспечения качества. Это сложный и деликатный вопрос был, в частности, отражен на III Европейском форуме по обеспечению качества высшего образования (см. 4.4 и 4.7).

С 2006 по 2008 годы состоялись три Европейских форума: в Мюнхене, Риме и Будапеште (разделы II, III, IV нашей книги).

На Мюнхенском форуме выступила Исполнительный директор Консорциума университетов Северной Германии Карен Фишер-Блум (2.2). В основу ее статьи «...положено *динамичное, мультиперспективное и мультиразмерное определение качества*» (курсив наш – В.Б.). «То есть, – говорит немецкий эксперт, –

⁵ В серию книг входят:

1. «Болонский процесс: 2007–2009 годы. Между Лондоном и Левеном / Лувен-ла-Невом».
2. «Болонский процесс: результаты обучения и компетентностный подход. Книга-приложение 1».
3. «Болонский процесс: европейские и национальные структуры квалификаций. Книга-приложение 2».
4. «Болонский процесс: концептуально-методологические проблемы качества высшего образования. Книга-приложение 3».

качество включает продолжающийся процесс его улучшения, определяется с позиций разных участников и по отношению к различным функциям университетов (исследования, преподавание)». Автор делает упор на понятии «культура качества». «Сегодняшний акцент, – полагает К. Фишер Блюм, – на внешних процедурах качества порой выливается в показухность. Напротив, Консорциум северогерманских университетов нацелен на разработку и использование внутренних инструментов качества, измеряющих его независимо и справедливо. Они (инструменты) воплощаются в прозрачных процедурах, охватывающих разные сферы и ориентированных на действие с учетом перспектив разных групп участников».

Интересен сам по себе опыт создания подобного рода консорциумов (как формы, если использовать наш российский правовой ракурс, общественных организаций в соответствии с Законом о высшем и послевузовском профессиональном образовании, статья 15). Университеты объединяются в различного рода сети, для достижения совместными усилиями тех целей, которые были нереальными для каждого из них в отдельности.

Эти сети (объединения), для того чтобы быть успешными, отвечают следующим критериям (как их описывает К. Фишер-Блюм):

- «– автономные и добровольные члены (университеты – В.Б.), которые управляют и принимают решения через эту сеть;
- горизонтальная и децентрализованная организация;
- доверие членов друг другу, что дает синергический эффект;
- баланс между стабильностью и динамичностью тем и взаимодействий;
- некоторая разнородность для более широкой представленности интересов;
- многообразное взаимодействие и функциональные цепочки».

Оценивание качества высшего образования, которое организуется в рамках Консорциума, проводится по следующим критериям: 1) *справедливость* (цели; право на участие и поддержку согласуются между деканом и руководителем вуза; президентские советы гарантируют преподавателям независимый анализ сильных и слабых сторон их деятельности; студенты являются неперенными участниками процесса оценивания на всех его фазах); 2) *независимость* (планы оценивания, его критерии для всех субъектов одобряются университетами; экспертами⁶ могут быть

⁶ Х. Шапер со ссылкой на Вайнерта (1998 г.) говорит следующее: «Результаты исследований в области когнитивной психологии показывают: эксперты и дилетанты различаются, прежде всего, с точки зрения декларативного знания («знать что»), процедурного знания («знать как»). Общие способности (например, интеллектуальные способности, стратегии обучения) играют менее важную роль. *Эксперт характеризуется широкой, хорошо структурированной, интегрированной и гибкой базой знаний, приобретенных в течение длительного времени (и путем напряженных занятий)*» [7].

только представители с репутацией по соответствующим дисциплинам, и они беспристрастны по отношению к университетам Консорциума; оценки и результаты оценивания публикуются); 3) *полезность* (для выполнения рекомендаций вводятся целевые соглашения и мониторинг); 4) *использование результатов оценивания*.

Приведем еще одну выдержку, относящуюся к процессу введения болонских программ бакалавриата и магистратуры в немецких университетах: «Старт программ бакалавра и магистра показал, что подразделения не способны разрабатывать учебные программы, вести аккредитацию и участвовать в процедурах оценивания одновременно. Решение этой проблемы без отказа от цели улучшения качества найдено отделениями истории. Их представители согласились на выполнение так называемой «интеллектуальной подготовки»: параллельно проводятся два семинара по разработке и введению программ бакалавра и магистра. Идет обмен учебными планами в целях ознакомления со способами, которыми другие подразделения решают подобные проблемы, а также выработки общих минимальных стандартов, так чтобы студенты могли сменить университет без дополнительных проверок / экзаменов. В ходе введения программ обучения предстоит выявить и доработать темы, которые считаются проблематичными. По этим вопросам будут проведены эмпирические исследования. Сама процедура станет интегрировать результаты и пройдет тогда, когда введение программы завершится».

В последние годы все настойчивее появляется в научных изысканиях, официальных документах и встречается в реальной практике тема «культуры качества в преподавании и обучении». Эта проблема в оригинальной манере излагается экспертами из Венского университета управления, экономики и бизнеса (2.3). Несомненно, что качество всегда являлось актуальным для имиджа уважающих себя вузов. «Что меняется сейчас, – констатируют исследователи, – так это восприятие этого феномена и отношения к нему: в течение последних нескольких десятилетий качество быстро становится таким “умным словечком” в сфере высшего образования – повсюду говорят о его огромном общественном значении, разрабатывается множество стратегий и подходов, посвященных “управлению” качеством и “обеспечения” его».

В статье речь идет о «культуре качества» – подходе, разрабатываемом Европейской ассоциацией университетов (EUA). «...Этот подход позитивно выделяется на фоне ряда технократических концепций последних лет (модели “сверху вниз”). С позиций культуры качества, оно не рассматривается как процесс, которым можно управлять с помощью процедур оценивания и измерения; оно включает также ценности, обычаи, установленные порядки, которые поддерживаются университетским сообществом и должны формироваться на разных уровнях (то

есть с учетом субкультур соответствующих академических подразделений)⁷ и различными средствами. Этот подход требует вовлечения множества внутренних и внешних партнеров, признавая тот факт, что культура качества не может быть спущена «сверху», *хотя сильное руководство необходимо для начала процесса* (курсив наш – В.Б.). Измерение качества и контроль – несомненно, важные элементы такого подхода (как и в любой системе управления качеством), но сами по себе они не могут рассматриваться как гарантии качества, нуждаясь скорее в том, чтобы быть воплощенными в каких-то более общих структурах (общих рамках), ориентирующихся на цели организации и *сосредоточенных на вопросах длительного совершенствования* (курсив наш – В.Б.).

Далее авторы предпринимают *попытку* сформулировать ряд теоретических допущений. *Во-первых*, качество – это конструкт с множеством измерений, которые необходимо контекстуализировать. Важнейшее из них – культура организации. Сам феномен культуры организации не является константным («фиксированным и устойчивым»). Он есть результат множества взаимодействий. *Во-вторых*, в силу этого следует заботиться о развитии структур социального значения («придание смысла»), «...которые создают основу любой интерпретации деятельности организации». Авторы цитируют Гирца: «Культура – это производство значений, в терминах которой люди интерпретируют свой опыт и управляют своими действиями; социальная структура – это форма, которую действие принимает, существующая на данный момент сеть социальных отношений». *В-третьих* университетскую культуру оправданно рассматривать как исторически сформировавшийся социальный феномен, к тому же дифференцирующийся на несколько субкультур. *В-четвертых*, нецелесообразно понимать «культуру качества» абстрактно. В каждом вузе в различные его группах – различающиеся представления о качестве («университетский менеджмент, академический персонал, административный персонал, студенты и т.д.»). Но и внутри названных групп-участников образовательного процесса встречаются многообразные представления о качестве. «Если культура качества, – считают эксперты, – должна поддерживаться организацией в целом, ее основные принципы должны разделяться или, по меньшей мере, приниматься всеми». *В-пятых*, разнообразие пониманий качества, как правило, опирается на специфические нормы и ценности, причем порой многие из них локализируются на уровне, с трудом или вовсе не поддающемся воздействию.

Мы завершим презентацию статьи венских ученых пространной цитатой: «Культура качества связана с представлениями об учебном процессе, принятыми

⁷ См. публикацию Ингрид Марии Ханкен «Измерение характеристик деятельности, обеспечение качества – две задачи, требующие особого внимания», а также примечание переводчика (4.4).

в данной организации. С теоретической точки зрения, сигналы о неблагополучии, полученные с помощью обратной связи, вызывают структурные модификации (т.е. изменения учебных планов) и влияют на всю систему действий (организации), осуществляющихся в ходе образовательного процесса (Luhmann, 1997). Но чтобы перестраивать учебный процесс, необходимо понять условия, которые ведут к формированию таких сигналов, поскольку они являются не просто чем-то, к чему надо прислушиваться, результатом их будет осязаемое изменение структуры действий. Поэтому требуется определенное чутье по отношению к поступающим сигналам, т.е. надо четко осознавать, что такое качество и каковы его критерии. Влияя на образцы объяснения и интерпретации, которые превалируют в определенном контексте организации, можно, по крайней мере, в долгосрочной перспективе получить лучшие результаты, чем просто машинально используя методы оценивания или выполняя обновленные процедуры (хотя эти стороны с очевидностью взаимосвязаны)».

Авторы исследуют «зоны амбивалентности», имея в виду, что реализация различных действий и инициатив, направленных на качество, сопровождается трениями и конфликтами. К таким «зонам амбивалентности» относятся:

Зона 1: Сосредоточенность на управлении против партнер-ориентированных стратегий.

Зона 2: Парадигмы оценивания: ориентация на контроль против ориентации на развитие.

Зона 3: Стандартизация против инновации.

Зона 4: Внутреннее против внешнего.

В заключение эксперты из Австрии рассуждают о минимизации рисков путем возложения обязательств и создания доверительных отношений.

На форуме была предложена объединенная рамочная модель для процедур планирования и оценки в учреждениях высшего образования (2.4). Как правило, в вузах распространен простейший тип стратегического планирования, основывающийся на анализе текущей деятельности. Как отмечает ирландский исследователь, «изучается текущая деятельность, с опорой на нее вырисовывается общий каркас будущего». Планов работы в вузе – несколько, они создаются под разные цели. «Существует, – считает автор, – сильный довод в пользу того, чтобы объединить программы (планы) с целью исключения дублирования и их взаимного наложения, а также увеличения связности. Расходы, связанные с отвлечением персонала от выполнения прямых обязанностей ради участия в стратегическом планировании и самооценке, окупятся, а приносимая польза превысит расходы».

В публикации подвергаются анализу такие вопросы, как: 1) сравнение эффективности стратегического планирования и индивидуальных планов развития; 2) управление посредством вовлечения в качестве объединенной модели планирования и оценки. Вторая модель может быть охарактеризована как нечто среднее между процессами «сверху вниз» и «снизу вверх». Для обоснования этой модели Д. Лилис ссылается на высказывания ряда ученых: «Минцберг отмечает, что чем более сложной и изменчивой является среда существования организации, тем более децентрализованными и органично согласованными должны быть ее структуры (Mintzberg, 1998). Бирнбаум согласен с тем, что в учреждениях высшего образования, где происходят частые изменения и нет устойчивого первенства (превосходства), необходимы свободные объединения и децентрализованное управление (Birnbbaum, 1988). Thys – Clement и Wilkins (Thys – Clement&Wilkins, 1998), Bayenet и др. (Bayenet et al., 2000) утверждают, что нужен смешанный подход с элементами моделей «сверху вниз» и «снизу вверх», где сольются проактивные и реактивные (противодействующие) стратегии». И еще одна цитата, преследующая определенную цель – вызвать живой интерес читателя к этой проблеме, к сожалению, мало пока еще обсуждаемой на страницах нашей авторитетной вузовской прессы (например, в журналах «Высшее образование в России», «Высшее образование сегодня», «Alma mater (вестник высшей школы)»: «Кларк заявляет, что *«сильное управляющее ядро»* является ключевой особенностью основанного на началах предпринимательства университета, и это усовершенствованное управление охватывает как центральный менеджмент, так и академические объединения, и распространяется как на верхний уровень, так и на средний и нижний (Clark, 1998). Он утверждает, что это может быть достигнуто путем активного вовлечения академического ядра в процесс принятия решений института и путем установления сильного руководства, которое распространяется на все уровни, но которое также поддерживает инициативы, возникающие на всех уровнях. Для этого следует убрать ненужные барьеры между академическими объединениями и центром и увеличить полномочия и ответственность на всех уровнях. Существо вопроса – это возможность не подменять централизованным планированием коллективную ответственность по академическим вопросам, которая должна быть распределена на все направления и подразделения, и признание того, что в целом программы стратегического планирования не решают этот вопрос. Направления ответственности особенно ясно очерчены в индивидуальных планах развития, когда отдельное направление ответственно за достижение соответствующих результатов».

Завершает подборку материалов I Европейского форума по обеспечению качества высшего образования статья А. Хунгера и И. Скалбергс – представителей

университета Дуйсбург-Эссен (Германия) – «Развитие культуры качества в международном сотрудничестве: акцент на совместные программы» (2.5). Авторы описывают три фазы развития культуры качества на примере международных совместных программ. Это фазы: 1) *создания* (нацелена на формирование общей культуры качества в вузах-партнерах); 2) *укрепления* (фокусируется на осуществлении процедур обеспечения качества); 3) *поддерживания* (устанавливается порядок процедур обеспечения качества, которые постоянно апробируются и адаптируются за счет механизмов оценивания. «Наиболее важным, – как полагают эксперты, – в отношении общей культуры качества в международном сотрудничестве является то, что культура качества всегда больше, чем просто сеть правил и процедур, которые могут быть “механически” оговорены, согласованы и выполнены. Культура качества включает в себе косвенное соглашение по поводу того, что есть качество и как его поддерживать и стимулировать»). В статье даются весьма корректные определения понятий «совместная степень», «двойная степень», «совместная программа».

II Европейский форум (Рим, 2007 г.) представлен в нашем издании несколькими материалами. В статье С. Райхерт (3.1), размещенной на соответствующем сайте в виде слайд-презентации (концентрированного и структурированного набора тезисов), Болонский процесс интерпретируется (и это совершенно справедливо) как процесс совершенствования качества. В этом смысле он характеризуется акцентами на: 1) международной читаемости программных структур и систем обеспечения качества; 2) более тесном сотрудничестве при одновременном усилении конкуренции; 3) большем внимании вузов к международному аспекту и лучшему зарубежному опыту (совершенствовании качества за счет более широкого и глубокого сравнения); 4) взаимном доверии к обеспечению качества и признании деятельности агентств по обеспечению качества; 5) повышении качества преподавания; 6) переходе к обучению и преподаванию, базирующихся на результатах и центрированных на студенте, как новом принципе структурирования образовательных программ, более целостном подходе к преподаванию; 7) возрастании внимания самих вузов к качеству подготовки.

С. Райхерт касается чувствительной темы (кстати, таковой она является и в российской высшей школе – В.Б.), как следствие введения бакалаврских и магистерских программ с точки зрения качества. К этим последствиям она относит следующие:

- увеличение значения трудоустроиваемости в противоположность академической ценности образовательных программ;
- принятие компетентностной ориентации;

- освоение методик преподавания, централизованных на студенте;
- усиление диверсификации траекторий обучения, сопровождающееся появлением большей гибкости и расширением возможностей, в том числе за счет переориентаций на другие дисциплины;
- нарастание перегруженности учебных программ в связи с уплотнением содержания образования.

Среди многих содержащихся в публикации С. Райхерт рекомендаций (оценщикам, вузам) назовем те, которые адресованы ею министерствам и системам обеспечения качества (в нашем случае, Рособрнадзору):

- помнить о воздействии на качество высшего образования, которое оказывают инструменты, не связанные непосредственно с обеспечением качества (например, каналы и правила финансирования);
- по достоинству оценивать важность обеспечения качества, *ориентированного на совершенствование* (курсив наш – В.Б.);
- не переоценивать присвоения новых наименований вузам и рейтингов высших учебных заведений;
- разрабатывать гибкое обеспечение качества (что проще для вузов с серьезным внутренним обеспечением качества);
- поддерживать развитие дифференцированных, нередуктивных методов сравнения для пользователей;
- избегать эффекта размещения вузов в едином русле (эффекта мейнстриминга) при проведении экспертной оценки качества для субсидирующих организаций и для целей обеспечения качества;
- привлекать международных экспертов, так как опора только на национальных экспертов может создать проблемы;
- не переусердствовать (утомительная и рутинная работа по оцениванию, большие затраты времени), дать профессорам и преподавателям возможность заниматься научными исследованиями и педагогической деятельностью;
- расширять автономию вузов, резервировать средства на улучшение, в противном случае обеспечение качества вряд ли имеет смысл;
- искать области, в которых может появиться нечто новое, непредсказуемое и незнакомое (финансовые инструменты и процессы обеспечения качества).

Весьма оригинальной является статья Й. Витте «Национальные модели изменения политических стратегий обеспечения качества в высшем образовании Германии: национальные дебаты в европейском контексте» (3.2). Исходя из специфики высшей школы ФРГ, ее глубокой приверженности принципам федерализма, автономии вузов и академических свобод профессорско-преподава-

тельских коллективов, сложившейся за годы болонских преобразований системы, методологии и процедуры аккредитации образовательных программ бакалавриата и магистратуры, Й. Витте свидетельствует: «Движение навстречу аккредитации изначально должно было придать вузам большую программную автономию и стимулировать программные инновации и разнообразие... Навязывание критериев аккредитации рассматривается университетами как серьезное вмешательство в их внутренние дела. Уверенность в том, что формальные болонские критерии выполнены, требует детальной проверки ECTS, модуляризации, обучения, основанного на компетенциях и т.п., тогда как агентства часто не осуществляют такой контроль». Заметим от себя, что новой аккредитационный формат в Германии создавался именно для болонских степеней бакалавра и магистра.

Подводя итоги дебатам, развернувшимся в ФРГ в последние годы по поводу обеспечения качества высшего образования, автор утверждает, что выявленные проблемы должны немедленно найти свое решение. Во-первых, требуется адекватное финансирование систем обеспечения качества («интенсивное ресурсное обеспечение этого процесса»). Во-вторых, вузы должны развивать системы обеспечения качества и культуру качества (введение новых болонских степеней предъявляет вузам требование усилить их ответственность за качество уровневых образовательных программ). В-третьих, необходимо усиление *форматирующей роли* обеспечения качества («на практике процесс аккредитации программ часто принимал форму *бенчмаркинга*, решения “да/нет” старались избегать, откладывать или заменять на “да, при условии...”»). В-четвертых, интерес вузов в прямом институциональном управлении качеством должен быть сбалансирован с учетом интересов студентов в получении доступной информации по качеству образовательных программ. В-пятых, напряжение между конкурентной системой аккредитации и общепринятыми стандартами имеет свои причины («с появлением немецкой системы аккредитации она подвергается внутренним напряжениям, если не противоречиям, между свободой выбора автономными вузами аккредитационных агентств с различными профилями с целью поддержки их собственных профилей и обеспечением всей системы общепринятыми (минимум) стандартами»). В-шестых, разнообразие образовательных программ и сравнимость должны быть сбалансированы («желание усилить возможности вузов в обеспечении качества их программ и студенческого опыта находятся не только в струе с современными европейскими тенденциями, но также является правомерным и должно быть поддержано»).

В этом же разделе читателям предлагается перевод выступления А. Ханфта и А. Колера «Как внешнее обеспечение качества поддерживает институциональ-

ный менеджмент качества» (3.3). Австрийские эксперты убеждены, что «развитие внутреннего управления качеством (QM) является ключевым элементом реформы высшего образования в Европе. Университеты имеют первостепенную ответственность в обеспечении качества обучения, исследования и внутренней организации. По всей Европе университеты находятся в процессе систематизации измерений и инструментов для обеспечения качества и внедрения системы управления качеством. Высокий уровень автономии, предоставленной университетам, является ключом к Европейским стандартам и принципам обеспечения качества (ESG)... *Традиционно доминирующие формы оценивания, такие как контроль качества и многие другие процедуры, не являются более основополагающими*» (курсив наш – В.Б.).

Материалам III Европейского форума по обеспечению качества (Корвинский университет, Будапешт) отводится в нашем издании весьма обширное место. Это вызвано, по меньшей мере, двумя обстоятельствами! Во-первых, как нам видится, это наиболее насыщенный в концептуально-методологическом плане разговор о многообразных проблемах качества высшего образования, а, во-вторых (к чести организаторов форума), все богатство идей и мнений, высказанных его участниками, было в лучших традициях высокой академической культуры и публичности размещено в структурированной форме на соответствующем веб-сайте.

В первой обнародованной публикации о III форуме (4.1) излагаются несколько весьма важных выводов, которые, с нашей точки зрения, могут быть с интересом восприняты отечественными коллегами. Прочитав их: «Совершенство качества сталкивается с целым рядом проблем. Во-первых, успешная культура качества основывается на вовлечении в этот процесс всего высшего учебного заведения. Некоторые реформы управления, тем не менее, ослабляют традиционный коллегиальный процесс принятия решения. Однако, для того чтобы эффективно внедрить институциональную культуру качества, необходимо найти пути для вовлечения академических сотрудников во внутренние процессы качества и предложить схемы их (сотрудников) развития. Во-вторых, идентификация и внедрение результатов обучения предполагают ...изменения, связанные с новыми подходами к преподаванию и обучению, адаптацией физических возможностей обучения к его новым задачам и предложением эффективного развития академического персонала. Эти аспекты являются важными для достижения того, чтобы подход, основанный на результатах обучения, не превратился в бюрократическую процедуру, а способствовал улучшению образовательной программы в контексте Болонского процесса. В третьих, несмотря на тот факт, что, с научной точки зрения, ни один из инструментов ранжирования никогда не был универсальным и не был в состоянии охватить всю сложность образования и исследова-

тельской деятельности, количество национальных и международных схем ранжирования продолжает расти. Выборочное голосование, проведенное на форуме, показало, что большинство участников не поддерживает рейтинги, которые, по их мнению, оказывают ошибочное воздействие на институциональное поведение. Пока рейтинги будут восприниматься как бенчмаркинг, они могут спровоцировать вузы к замене своих стратегических целей или к манипулированию показателями своей эффективности. В этой связи Европейский союз студентов (ESU) (ранее – ESIB) от имени членов Европейской Комиссии отверг такое ранжирование как эффективный инструмент выбора для студентов. *Высшее образование рассматривается как центр общества знаний* (курсив наш – В.Б.). От вузов требуется обучение разных категорий учащихся. В некоторых странах, однако, рейтинг превратился в основу финансирования, что ведет к перекосу в сторону наукоемких и высоко котируемых университетов. Сегодня такая стратегия может привести к краткосрочным преимуществам ... но с течением времени она может обернуться серьезными негативными последствиями».

И вот заключительная мысль: «Форум отверг существующее мнение о том, что рейтинги⁸ являются формой обеспечения качества, и признал, что их существование является симптомом информационного провала, который должен быть скомпенсирован силами вузов и агентств обеспечения качества».

Здесь позволим себе некоторое отступление от темы. В мае 2006 г. Международная экспертная группа по составлению рейтингов (IREG), преобразованная на Шанхайской конференции в октябре 2007 г. в Международную обсерваторию по академическим рейтингам, выработала так называемые Берлинские принципы рейтинга высших учебных заведений. Всего их шестнадцать и распределены они по четырем областям: 1) цели и задачи рейтинга (1–5); 2) разработка показателей и придание им значимости (6–9); 3) сбор и обработка данных (10–14); 4) презентация результатов рейтинга (15–16). Раскроем их суть (очень кратко):

1. «Рейтинг может обеспечить сравнительную информацию и улучшенное понимание высшего образования, но не должен быть основным методом оценивания того, чем является и чем занимается высшее образование».
2. «Ясно понимать задачу и четко определять целевые группы». Показатели для одной задачи и целевой группы могут не подходить для других.
3. «Признавать разнообразие вузов и учитывать различия их целей и задач. Меры в отношении повышения качества для вузов, ориентированных на исследовательскую работу, например, полностью отличаются от тех, ко-

⁸ Проблема рейтингов нашла отражение в переводах двух публикаций, помещенных в данной книге-приложении: «Король голый? Рейтинги и движение от обеспечения качества к уровню мирового класса» (4.2) и «Оформление критериев для оценки качества учебных программ и ранжирования (составления рейтингов)» (4.6).

торые подходят для вузов, обеспечивающих широкий доступ к образованию...»

4. «Обеспечивать прозрачность в отношении разнообразных источников, используемых для составления рейтингов...» (хорошая практика – комбинирование этих источников).
5. «Точно определять лингвистическую, культурную, экономическую и историческую среду вуза, который участвует в рейтинге».
6. *«Методология, используемая для создания рейтингов, должна быть прозрачной».*
7. *«Показатели должны отбираться в соответствии с их значимостью и надежностью (главное – “отражательная” способность данных, а не их доступность).*
8. *«Измерять преимущественно выходные, а не входные данные, когда это возможно».*
9. *«Подчеркивать значимость различных показателей (в случае их использования) и ограничивать вносимые изменения».*
10. Уделять необходимое внимание этической стороне дела в части применения хорошей практики.
11. Использовать только проверенные и поддающиеся проверке данные.
12. Включать те данные, которые собраны с соблюдением требований научной корректности.
13. «Применять меры по обеспечению качества к самим процессам составления рейтингов».
14. Находить адекватные организационные формы, которые повышают надежность рейтингов (привлечение консультантов, приглашение международных экспертов, создание надзорных органов и т.п.).
15. «Дать потребителям ясное понимание всех факторов, использованных для составления рейтинга...»
16. «Быть составленным так, чтобы устранить или снизить возможность ошибок в представлении данных» [1].

Нам кажется уместным ознакомить российского читателя с рядом мнений международных экспертов, относящихся к качеству высшего образования и рейтингам.

Марек Роки (Польша): «Может ли рейтинг в принципе быть подлинно объективным? В целом рейтинги представляют собой информационные компиляции». М. Роки приходит к выводу, что объективных рейтингов не существует [2].

Нина ван Дейк (Австралия): «Еще один уязвимый аспект университетских таблиц лиг... заключается в присвоении весовых коэффициентов различным показателям» [2].

Ван Лувет и др. доказывают, что университет, публикующий большую часть работ не по-английски, оказывается во вдвойне невыгодном положении: во-первых, из-за того, что в эти данные включено меньше неанглоязычных журналов, а во-вторых, неанглоязычные статьи, даже опубликованные во включенных журналах, реже цитируются [2].

Мартин Инс (Великобритания): «Ни одна страна не обладает монополией на совершенство в высшем образовании» [2].

К. Гуарино, Г. Риджуэй, М. Чунь, Р. Баддин (США): «Оставляя в стороне нормативный вопрос о том, следует ли в принципе составлять рейтинги, можно сказать, что подготовка рейтингов изначально осложняется методологическими проблемами. Во-первых и главных, не существует четкой и повсеместно признанной меры качества высшего образования. В отсутствие консенсуса каждая рейтинговая схема основана на доступном наборе наглядных показателей, каждый из которых грубо характеризует определенный аспект качества: эти показатели затем агрегируются по формуле, которую можно оспорить как с точки зрения составляющих, так и с точки зрения метода агрегирования. Во-вторых, при рассмотрении многочисленных систем ранжирования возникает вопрос о том, возможно ли в принципе дифференцировать университеты. Рейтинги часто вполне обоснованно критикуют за отсутствие статистически значимых различий между вузами, близкими (и не очень) по рейтингу [2].

Д. Салми (Всемирный Банк), Э. Сараян (США): «Став частью растущей экономики ... ранжирование, их точность, релевантность и полезность превратились в предмет озабоченности. Настолько ли они непригодны в качестве меры качества в высшем образовании, что следует вообще отказаться от них? Можно ли их адаптировать таким образом, чтобы они начали отвечать информационным потребностям?.. Находят ли они полезное применение для государственной политики, отчетности и информирования потребителей?» [3].

Однако вернемся к материалам форума, проведенного на базе Корвинского университета в Венгрии. Элен Хазелькорн (4.2), директор Исследовательского союза высшего образования (HEPRU) (Ирландия), задается вопросом: «Почему рейтинги стали настолько популярны, что как правительства, так и вузы стали использовать их в качестве знака амбиции и превосходства? Какое влияние эта глобальная гонка репутаций оказывает на высшее образование?» И отвечает: «Поскольку знания в настоящее время широко признаются в качестве основы экономического роста, социального развития и национальной конкурентоспособности, *высшее образование и научные исследования возглавляют политическую повестку дня*. Но если *высшее образование занимает центральное место в экономике*, тогда его эффек-

тивность, качество и статус становятся жизненно важным показателем конкурентоспособности на международном уровне... Находясь в центре политического внимания..., высшее образование приобретает новое ценностное выражение... (курсив наш – В.Б.). Глобальные рейтинги по своей сути являются последним шагом в тенденции к ббльшей прозрачности и отчетности». Читая эти строки, невольно задаться вопросом: как могло случиться, что ни в структуре Российской академии образования (РАО), ни в качестве подведомственных Минобрнауки России учреждений нет ни одного специализированного института, который занимался бы систематическими и системными исследованиями многообразных проблем отечественной высшей школы. О том, например, в какой мере комплексности, междисциплинарности, актуальности и своевременности представлена проблематика высшего образования (заметим, не в качестве самостоятельного направления фундаментальных исследований, а как включенная в направление «Научное обеспечение модернизации профессионального образования») в Плане исследований Российской академии образования (2009 год) с интервалом между началом разработки тем (2007–2009 гг.) и получением конечного продукта в единичных случаях в 2009 году и по подавляющему большинству проектов в 2012 г. (а есть упоминание и о 2013 годе) можно судить по краткой презентации ожидаемых итогов: «Данное направление фундаментальных исследований обеспечивает формирование теоретико-методологической базы решения актуальных задач (она будет «изготовлена» в 2012 году, а решать злободневные задачи надобно уже сегодня – В.Б) развития и модернизации профессионального образования и включает разработку: проблем опережающего профессионального образования; методологии определения содержания профессионального образования на основе компетентностного подхода (федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования и реализующие их основные образовательные программы разрабатываются в настоящее время); проблемы интеграции различных уровней профессионального образования...» [4].

Как без искреннего уважения к нашим зарубежным коллегам не увидеть их глубокого и ответственного понимания современной *локомотивной роли высшего образования* в мире и в их национальных квартирах?! Назовем только некоторые из завоевавших международную известность научных организаций в сфере высшего образования:

- ИНЕР (Институт политики в области высшего образования, США);
- СНЕ (Центр развития высшей школы, ФРГ);
- СНЕПС (Центр исследования политики в области высшего образования, Университет Twente, Нидерланды);

- INCHER (Международный центр по изучению высшего образования в университете Касселя, ФРГ);
- Факультет исследования высшего образования (Ланкастерский университет, Великобритания);
- Институт высшего образования Шанхайского университета (Китай);
- НЕР Исследовательский Союз высшего образования (Ирландия);
- CHERI (Центр исследований информации высшего образования, Великобритания).

Это, что называется «подручный список». Только в Европе подобных организаций насчитывается не один десяток.

Директор содействия качеству (Дублинский городской университет) Хайнц Лехляйтер (4.3) знакомит участников Форума с ирландской практикой организации и проведения тематических проверок в дополнение к существующим проверкам на уровне отделений. В статье дается описание опыта тематической проверки по проблеме совершенствования работы с начинающими студентами для целей сохранения контингента, улучшения студенческой жизни. В числе результатов автор называет выявленную очевидную необходимость в большей координации и ясности в отношении поддержки студентов первого курса... *Полностью интегрированный подход* к обеспечению как академической, так и неакадемической поддержки требует одобрения и проактивного участия старших менеджеров в университете...

Многие рекомендации, которые адресованы всему университету, направлены на то, чтобы детализировать необходимые действия в целях достижения именно «полностью интегрированного подхода».

В книге-приложении 1 «Болонский процесс: результаты обучения и компетентностный подход» мы попытались не обойти стороной специфику музыкального образования с позиций возможности конструктивного применения болонской структуры степеней и квалификационных структур высшего музыкального образования на основе Дублинских дескрипторов. В публикации Ингрид Марии Ханкен, проректора Норвежской академии музыки, рассматриваются «ограничивающие факторы», которые проявляются при попытке привлечь студентов к оценке качества преподавания в вузах подобного рода. Читатель получит несомненное интеллектуальное удовольствие, знакомясь с сугубо теоретическим «запевом» статьи (в том, что касается так называемой нео-институциональной теории). В своей практической, управленческой и педагогической деятельности мы нередко упускаем из виду едва ли не очевидные реалии. И.М. Ханкет пишет: «Нео-институциональная теория... подчеркивает важность субъективных интерпретативных процессов при выполнении предполагаемых действий. На членов

организации оказывают воздействие ценности, нормы и способы мышления и действия, которые пронизывают организацию, и влияют на способ, которым они интерпретируют любые требования, – следовательно, и на выбор способа действий. Рационалистическое понимание организаций построено на «логике следствий»: действия их членов управляются рациональными аргументами относительно того, какие последствия будут иметь их действия. Нео-институциональная теория строится на другой логике, «логике уместности», где члены делают то, что считают *уместным*, подобающим той роли, которую они выполняют в организации». Автор статьи рассматривает те препятствия, которые встают на пути функционирования студенческой оценки преподавания внутри конкретного образовательного контекста, а именно, в инструментальном обучении. Это: потребность в доверии и авторитете; тесные взаимоотношения и ранимость; способы общения / коммуникации. Интересен вывод, к которому приходит исследователь: «Результаты... показывают, что существуют определенные ожидания относительно того, какими должны быть уместные («принятые») поведение и отношения в индивидуальном инструментальном обучении, ожидания, которые могут оказывать сильное негативное воздействие на процесс студенческой оценки. Такие ожидания представляются внедренными в культуру этого учебного заведения и обеспечивают набор сил и мотивов, которые воздействуют на студенческую оценку...»

Автор полагает возможным утверждать, что сделанные выводы могут быть распространены на три разных контекста. Во-первых, на многие учебные заведения музыкального профиля. Во-вторых, на все другие формы индивидуального обучения (искусство, работа с докторантами). В-третьих, в определенной степени препятствия, подобные трем выше перечисленным, имеют некоторое отношение вообще к вузам, так как проливают свет на важность понимания «логики уместности» при проведении различного рода изменений. «С моей точки зрения, – заключает И.М. Ханкен, – институциональная теория открывает плодотворные перспективы, которые могут помочь нам обнаружить, понять и научиться преодолевать препятствия, возникающие на пути осуществления мероприятий по обеспечению качества».

На наш взгляд, заслуживает внимания работников высшей школы России испанская модель показателей эффективности деятельности высших учебных заведений, изложенная в публикации А. Прадес и С. Родригес (4.5). Ссылаясь на исследования Доучи, авторы соглашаются с его мнением о том, что показатели эффективности деятельности – это эмпирические данные качественной или количественной природы. Эти данные становятся показателями эффективности деятельности, если они выражают предполагаемые цели действующего лица. Это означает, что они имеют контекстуальное, а также временное значение». Ученые

из Каталонского университета находят оправданным высказать суждение о том, «что показатели эффективности деятельности..., похоже имеют успех больший, чем ранжирование, которое получает плохие отзывы в прессе; кроме того, в недавнем документе Европейской комиссии были даны рекомендации для государств-членов сосредоточить финансирование на соответствующих результатах, а не на исходных данных». Участникам III форума были продемонстрированы пять моделей показателей деятельности вуза⁹:

- Агентства статистики высшего образования Соединенного Королевства (HESA);
- Департамента образования, науки и профессиональной подготовки Австралии (DEST);
- Шведского национального агентства по высшему образованию (HSE);
- Американского Национального центра по управлению высшим образованием (NCHEMS);
- Межуниверситетской исторической системы в Каталонии (Испания) (UNEIX).

Выявлены три показателя деятельности вузов: уровень прогресса (процент финансовых кредитов, которые получает студент (от числа максимально возможных); уровень отсева; индекс качества трудоустройства (EQI).

Как видим, проблема выбора показателей и определения критериев для оценки учебных программ и ранжирования, очевидно, относится к числу приоритетных. Своими соображениями по этому поводу Дайнис Досбергс и Юрис Борзовс, сотрудники университета Латвии, поделились с участниками семинара (4.6). Рассказав о мировом опыте ранжирования университетов (“Times-QS”; “ARWU” – рейтинг Шанхайского университета Цзяо Тун; рейтинги Центра по развитию высшего образования (CHE), в том числе CHE Excellence Ranking – рейтинг высококачественных учебных программ Европы)¹⁰, авторы отмечают

⁹ Переводчик замечает, что одно из интересных предположений дает Российская ассоциация инженерного образования (РАЕЕ), которая обосновывает классификацию с делением по определенным сферам обучения и предлагает интегральную оценку университетов согласно их ресурсам, осуществляемой деятельности и результатам деятельности [5].

¹⁰ Палитра рейтингов мира гораздо многоцветнее, нежели представили ее нам наши латвийские коллеги. Упомянем хотя бы такие, как: рейтинг 100 лучших школ бизнеса (техасский университет в Далласе, 2006 г.); рейтинг Times Higher Education Supplement университетов мира по направлениям – искусства и гуманитарные науки, социальные науки, техника и информационные технологии, а также медико-биологические исследования, 2006 г.; рейтинг ARWU-FIELD (Институт высшего образования Шанхайского университета), составленный по широким предметным областям в 2006 г., в котором ранжируются вузы по пяти направлениям: естественные науки и математика (SCI), техника / технология и вычислительная техника (ENG), биология и агрономия (LIFE), клиническая медицина и фармацевтика (MED), а также социальные науки (SOC) [6].

(со ссылкой на международные авторитеты) проблемные места в ранжировании вузов. Скажем, в том, что касается конгрегации / конгломератов целых университетов, которая не дает полезной информации для принятия студентами решений относительно выбора конкретного направления подготовки («...в рейтингах CHE может быть доступна информация на уровне факультетов, в отличие от Times-QS и ARWU, где университеты рассматриваются как целое»). Другой вывод затрагивает вопрос о субъективности измерений (субъективные критерии – «экспертная проверка»). Следующий аспект рейтинга, – как замечают зарубежные эксперты Liu&Cheng, Hazelkorn, – это число оцениваемых заведений. Только около 1200 вузов из более чем 17000¹¹ в мире вошло в рейтинг ARWU и только 500 из них опубликованы. Рейтинг университета CHE включает информацию из более чем 280 классических университетов и университетов прикладных наук Германии, имея ввиду, что многие другие учебные заведения рейтингуются пропорционально.

Д. Досбергс и Ю. Борзовс высказывают «гипотетическое утверждение, что рейтинг не показывает качества. Разработчики рейтинга Times-QS указывают, что этот рейтинг является сравнением образовательных учреждений согласно определенным критериям, но он никогда не упоминает качество. ARWU также говорит о качестве, но он анализирует академическую или исследовательскую деятельность университетов, основанных на международно сравнимых данных третьих сторон. Однако качество означает соответствие запросам потребителя и его удовлетворенности (Garvin, 1984). И если потребитель / заказчик заинтересован, например, в критериях, используемых ARWU, то можно сказать, что ARWU представляет качество для этого «заказчика». Таким образом, соотносимость рейтингов с качеством высшего образования основывается на ожиданиях потребителя и критериях, используемых при составлении рейтинга».

В публикации информируется о практике аккредитации в Латвии, предполагающей в роли своих объектов как каждого вуза (институциональная аккредитация), так и каждой образовательной программы (программная аккредитация). Здесь высказывается мысль, которая, как нам видится, может быть вполне соотнесена с нашей отечественной действительностью: *«Есть мнение, что аккредитация не выполняет своей цели, поскольку существует очень мало учебных заведений, которые не получали бы аккредитацию. Этот процесс нуждается в усовершенствовании»* (курсив наш – В.Б.).

¹¹ Эва Эгрон-Полак, Генеральный секретарь международной ассоциации университетского (IAU) называет цифру 14000 университетов (Примечание научного редактора).

В статье излагается опыт оценки ICT образовательных программ. В критерии были включены также те, которые описаны в документе EUA «Стандарты и принципы обеспечения качества в Европейском пространстве высшего образования (перевод их на русский язык помещен в книге «Болонский процесс: 2007–2009 годы. Между Лондоном и Левеном / Лувен-ла-Невом»).

В специально подготовленную анкету были включены 49 критериев качества по специальным группам:

- цели и задачи образовательных программ;
- их содержание;
- регулярные мероприятия по обеспечению качества;
- компетентность преподавательского состава;
- имеющиеся в наличии ресурсы;
- качество преподавания;
- выпускники;
- техническая среда;
- сотрудничество с работодателями и другими учебными заведениями.
- оценивание со стороны студентов.

Плодотворное и корректное участие студентов в процессе оценки может быть достигнуто в результате целенаправленного и постоянно улучшающегося их обучения по спецпрограммам при соблюдении высоких стандартов самоуправления и коллегиального взаимодействия аккредитационных структур с студенческими объединениями.

Этому посвящена статья К. Шнайдерберга и М. Риссе Кун «Подготовка студентов как экспертов по внешней оценке качества – швейцарский опыт» (4.7). Директивы для академической аккредитации в Швейцарии (версия 2007 г.) предоставили Центру аккредитации и обеспечения качества (ОАК) правовую основу привлекать (в обязательном порядке) студентов к работе в экспертных группах. Конференция швейцарских ректоров руководствовалась позицией ассоциации университетов (EUA): «...*Отсутствие студентов как партнеров является до сих пор главным слабым местом в осуществлении болонских реформ* (курсив наш – В.Б.), сдерживая более успешные инициативы. Реформы предназначены, чтобы принести пользу студентам, поэтому логично, что студенческие инициативы должны поощряться, и студенты должны играть свою роль в качестве партнеров».

Национальный союз студентов Швейцарии приступил к созданию своего аккредитационного пула в сотрудничестве с Центром аккредитации и обеспече-

ния качества. Ими же совместно разработана концепция подготовки студенческих экспертов. Были определены результаты обучения, темы занятий (содержание) и адекватные методы и методики. Кратко опишем их.

Результаты обучения формулируются таким образом, что студенты:

- готовятся, чтобы квалифицированно участвовать в деятельности групп при проведении экспертной оценки аккредитационных агентств;
- являются равноправными партнерами в экспертных группах;
- выступают экспертами в отношении отечественной системы высшего образования;
- понимают миссию и цели аккредитации и обеспечения качества;
- знают, как работают процедуры внешней оценки качества.

Планировались (согласно результатам обучения) *содержательные линии*:

- система швейцарского высшего образования и внешняя оценка качества (с участием представителей вузов, ответственных за обеспечение качества);
- европейские стандарты и роль студентов-экспертов;
- изучение и анализ отчетов самооценки, включая «кейс-стади», посещение объекта и написание экспертных отчетов (семинарские занятия);
- обсуждение изученных тем и проблемных ситуаций.

Предусматривалось соответствующее методическое сопровождение (обеспечение) занятий:

- вводные доклады (input speeches);
- ролевые игры;
- анализ case-studies;
- описание опыта экспертов;
- анализ отчетов (отчет самооценки, экспертный отчет);
- составление экспертного отчета;
- контроль результатов обучения.

Делалась подборка документов, которые студенты должны изучить, готовясь к семинарам.

В завершающем абзаце своей статьи авторы отмечают, что этот процесс осмысливается национальными организациями, работающими над совершенствованием и стандартизацией методов и содержания подготовки. «Достигнув в этом положительных результатов, мы можем сделать участие студентов во внешней оценке качества безусловной и желательной реальностью...»

В заключении презентации на русском языке материалов III Европейского форума по обеспечению качества высшего образования мы размещаем статью профессора Ланкастерского университета (Великобритания) Манца Йорка «Два сложных вопроса: ранжирование / рейтинги и результаты обучения» (4.8). Речь идет, с одной стороны о рейтингах вузов, и с другой – об использовании результатов обучения¹² в спецификациях учебных планов (образовательных программ). М. Йорк по поводу рейтингов утверждает: «Рейтинги высших учебных заведений (и отдельных дисциплин) стали частью ландшафта высшего образования. Нравится это нам или нет, они пришли, чтобы остаться, поскольку они *могут иметь значительное влияние на доходы издателей* (NB: будем внимательны, читатель!) *и в тяжелые экономические периоды их коммерческая ценность обретает все большую привлекательность*. Проблема для высшего образования состоит в том, как ответить на это. Первая возможность – критиковать рейтинги на разных основаниях, вторая – найти способы работать с ними».

Манц Йорк следует этой логике. Вначале – возражения. Он приводит несколько аргументов, с которыми мы уже на этапе Предисловия научного редактора хотели бы ознакомить нашего читателя. Он говорит: «Ли Харвей¹³ бескомпромиссен в своей критике: *рейтинги с теоретической точки зрения несостоятельны, с методологической – сомнительны* (курсив наш – В.Б.). Последнему уделялось больше внимания, чем первому. Легко продемонстрировать.., что многие из «показателей»... – это некая смесь параметров, отражающая что-то из исходных данных, что-то из процесса и результата. Параметры, которые важны для решений, принимаемых будущими студентами (такие как качество преподавания, которые само по себе имеет ряд аспектов), с трудом поддаются измерению и, следовательно, их трудно, обеспечить. Пока рейтинги не дифференцированы по предметным сферам (предпочтительно программам), будущим студентам трудно делать даже минимально обоснованные суждения по поводу того, подходит ли им то или иное учебное заведение».

Манц Йорк продолжает: «В рейтинге учебных заведений косвенно предполагаются представления о том, что идеал – *это то, что в элитных учебных заведениях* (курсив наш – В.Б.). И все же учебные заведения – особенно массовые – имеют множество миссий. Рейтинги имеют тенденцию игнорировать многообразие миссий учебных заведений. Иначе говоря, рейтинги отражают предпочтения

¹² См. книгу-приложение 1 «Болонский процесс: результаты обучения и компетентностный подход».

¹³ В рамках выполняемого мониторингового проекта мы знакомили уже отечественную вузовскую общественность с позицией этого американского исследователя в публикации (в русскоязычном переводе) «Сила аккредитации: мнения академических кругов». См. Болонский процесс: середина пути / Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Российский Новый Университет. – 379 с. (С. 63–94).

составителей – и, поскольку рейтинги должны пользоваться доверием у публики, они не могут допускать значительного расхождения с установленной иерархией вузов. Один издатель, когда его спросили, можно ли опубликовать таблицу, где в первую десятку войдет учебное заведение, ориентирующееся на слабо представленные в высшем образовании социальные группы и программы профессионального образования, просто ответил: «Нет».

Профессор Ланкастерского университета точно подмечает, что высокое качество в элитном университете может достигаться и параметрироваться иначе, чем в муниципальном вузе, который ориентирован на «местного» абитуриента. Что касается не очень крупных, скажем, узкоспециализированных высших учебных заведений (гуманитарных / эзотерических образовательных учреждений, музыкального и изобразительного искусства), то они во всемирных рейтингах попросту опускаются. Нельзя допускать манипулирования данными, к которому университеты подвигают рейтинги («нужно различать следование «правилам игры» рейтингов и разрушение самой «игры» за счет произвольного манипулирования данными»). Представляется честным вывод М. Йорка о том, что «рейтинги подталкивают учебные заведения к лицемерию». И рядом – снова весьма остроумное замечание: «В то время как институциональные аналитики подвергают рейтинги критике за их методологическую несостоятельность, *отделы маркетинга могут быть только счастливы* ссылаться на них (на рейтинги) как на свидетельство высокого качества учебного заведения» (курсив наш – В.Б.).

И последнее, что с грустью констатирует автор: «Поскольку рейтинги так сомнительны, было бы, конечно, с этической точки зрения, уместно для учебных заведений достичь общего соглашения не ссылаться на них в продвижении своих услуг и рассказах о себе. Но при современном положении вещей такое соглашение едва ли может быть достигнуто в обозримом будущем».

По поводу результатов обучения на форуме высказана оценка, что они стали вызовом для обеспечения качества. Позволим себе без купюр процитировать часть переведенного текста Манца Йорка: «Использование результатов обучения делает кристально ясным, что акцентируется работа студентов, а не преподавателей. Это не ново, поскольку распространение бихевиоризма во второй половине XX века много сделало в этом отношении, хотя использование терминов, таких как «учебные цели / цели обучения» отвлекает внимание от ключевого намерения – сконцентрироваться на работе студента. Когда работа студента становится центром педагогического внимания, ситуация, в которой студенты являются относительно пассивными, критикуется уже по умолчанию: лекции, например, имеют место, но не должны становиться безусловным, не

подвергаемым сомнению педагогическим методом, поскольку исследования показывают, что многие высокие результаты обучения достигаются не с их помощью (то есть лекции оказываются не лучшим способом обучения). *Результаты обучения могут быть вызовом педагогическим установкам, но часто с ними обращаются как с простыми вербальными формулировками, которые маскируют осуществление существующей несостоятельной педагогической практики. Декларации об изменениях не нужно смешивать с самими изменениями»* (курсив наш – В.Б.).

Профессор концептуализирует единство типов результата обучения (учение; решение проблем; креативность и социальность) с адекватными им (типам результатов обучения) проблемами или задачами и характером ответом («закрытый», «открытый»). Он устанавливает критерий оптимальности: «Для каждого предложенного задания существует оптимальный уровень конкретности выражения результатов». Они могут быть сформулированы в излишне дробном варианте или, напротив, написаны в обобщенной форме, и потому не могут представлять ценность для студентов и тех, кто проводит процедуры оценки. Не менее важным является ясность языка, используемого для написания¹⁴ результатов. На академические ожидания, которые проецируются на результаты обучения, оказывают влияние установившиеся в соответствующих предметных областях и профессиональных сообществах нормы на «меру профессионализма». Есть и такой воздействующий фактор, как различающиеся дисциплинарные традиции.

В выводах Манц Йорк обобщает: «Использование результатов обучения требует педагогической модели (некоего эталона), при которой теоретически возможно для каждого студента проделать определенные действия, чтобы достичь высокого уровня успеха – даже совершенства. На практике это случается редко, а то, что наблюдается в действительности – это сдвиг в распределении баллов от почти нормальной кривой к кривой, в которой баллы стремятся собраться у верхнего края». Автор схематически иллюстрирует различие между оценкой, соотношенной с нормой, и оценкой, соотношенной с критериями. Эти рассуждения М. Йорка приобретают особую актуальность в связи с расширяющейся практикой использования оценочной шкалы ECTS¹⁵.

«И что же дальше», – задается вопросом М. Йорк. Его ответ таков: «дискуссии на форуме показали, что как ранжирование / рейтинги, так и результаты обу-

¹⁴ См. книгу-приложение 1 «Болонский процесс: результаты обучения и компетентностный подход».

¹⁵ См. новую версию руководства пользователя ECTS в книге «Болонский процесс: 2007–2009 годы. Между Лондоном и Левеном / Лувен-ла-Невом».

чения являются животрепещущими вопросами высшего образования. Из этих двух последний имеет большее значение с точки зрения обеспечения качества. И все же нужно больше узнать о сложных взаимоотношениях между результатами обучения и обеспечением качества. Систематическая оценка этого взаимоотношения, похоже, является абсолютно необходимой и неотложной».

В структуру книги-приложения 3 мы ввели раздел V «Формирование общеевропейских подходов к совершенствованию качества высшего образования». Разумеется, сама проблема гораздо шире и имеет множество сторон, в том числе освещенных в документах стратегического значения (упомянем такие, как Европейские стандарты и принципы обеспечения качества высшего образования (QSG), Европейский регистр по обеспечению качества (EQAR), выводы конференции по обеспечению качества в высших учебных заведениях, состоявшейся в Страсбурге в сентябре 2008 г. и др.). Переводы их опубликованы в основной книге данной серии «Болонский процесс: 2007–2009 годы. Между Лондоном и Левеном / Лувен-ла-Невом».

Первый материал, открывающий раздел – «Направления изменений в представлениях об обеспечении качества. Краткий обзор исследований факторов совершенствования», выполненных в имеющем высокую международную репутацию Центре исследования политики в области высшего образования SHEPS при университете Twente, Нидерланды (5.1).

В аннотации к статье авторы пишут: «В последние годы акцент в исследованиях обеспечения качества сместился с общих планов и внедрения их к практике применения и осмыслению реальной пользы от всей этой деятельности, связанной с обеспечением качества. Научные исследования все больше сосредотачиваются на том, как усилия по обеспечению качества отражаются на учебных планах и работе конкретных преподавателей. Какие факторы влияют на активизацию деятельности в этом направлении и как все это соотносится с улучшением образования? Фактор, который мы выделяем особо – преподавательский опыт обеспечения качества и влияние его на общий климат в учреждениях высшего образования на фоне социального контекста, внутри которого обеспечение качества осуществляется».

Исследователи анализируют возникновение внутренних и внешних программ гарантий качества в Европе. Стремительно расширялась массовизация высшего образования: более половины вузов в Европе было основано после Второй мировой войны. Нарастали требования бесплатного высшего образования (1970^е–1980^е гг.). В середине 80^х-годов прошлого века широкую популярность приобретают идеи неолиберализма в том, что касается контроля и гарантии качества. Программы

обеспечения качества стали инструментами национальной политики (Франция, 1984 г.), Соединенное Королевство (1985 г.), Нидерланды (1985 г.)¹⁶.

В публикации высказывается мнение: «Для большинства учреждений высшего образования и, может быть, даже для ряда министерств высшего образования Болонская декларация... явилась сюрпризом. С точки зрения обеспечения качества разворачивающийся Болонский процесс означал новый контекст и значительное ускорение развития. В первую очередь декларация свидетельствовала, что гарантии качества в большей мере, чем прежде, обретают интернациональный характер. Во-вторых, в связи с интернационализацией подчеркивались другие функции систем обеспечения качества, отличные от тех, что были раньше. Эти тенденции оказали влияние на национальные системы обеспечения качества в Европе».

Авторы в концентрированном виде описывают развитие национальных систем, выделяя так называемые «внешние», «внутренние» и «социальные» факторы. Рассматриваются вопросы воздействия и использования результатов оценивания на институциональном и программном уровнях, а также на уровне конкретных преподавателей.

Как актуальную повестку дня в сфере научных изысканий авторы публикации видят в следующем: «В более общем плане на вопрос о действительном воздействии на обеспечение качества (и действительных изменений такого) и управление качеством на уровне учреждений высшего образования нельзя ответить определенно. Методологическая проблема здесь заключается в том, что обеспечение качества никогда не появляется в изолированном виде, оно всегда тысячей нитей связано с меняющимся контекстом. Приписывание изменений одной или несколькими одновременно возникающим причинам – это сложный вопрос, здесь необходимы существенные эмпирические исследования.

Методически менее сложный вопрос, и, возможно, даже более относящийся к сути дела, чем предыдущий: эмпирическая основа для выводов о том, как обеспечение качества влияет на программы и индивидуальный уровень, очень ограничена.

Наконец, мы должны отметить, что участие студентов во всем этом – почти *terra incognita*. Предполагается, что студенты участвуют в процессах обеспечения качества образования, которое они получают, им разрешили участвовать в некоторых системах обеспечения качества, но как они увидели обеспечение качества и создалось ли у них впечатление, что им это надо, – это вопрос, ждущий ответа, подтвержденного исследованиями.

¹⁶ Напомним читателям, что синхронно в СССР в 1986 г. был создан Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов при Московском институте стали и сплавов (ныне – Национальном исследовательском технологическом университете, согласно Указу Президента РФ от 7 октября 2008 г. № 1448).

Для повышения качества образования и для повышения качества и эффективности нашей работы в системе высшего образования в ролях преподавателей или управленцев очень важно найти ответы на эти и аналогичные вопросы».

В материале 5.2 доводится до сведения российского читателя EQUIS – The European Quality Improvement System. Она позиционируется как:

- программа обеспечения качества, которой руководит Европейский фонд развития менеджмента в помощь менеджменту образования во всем мире;
- ведущая международная система оценки качества, совершенствования и аккредитации высших учебных заведений по менеджменту и деловому администрированию;
- европейская система по духу и глобальная по масштабу.

«EQUIS считает, что разнообразие выступает ценностью, с которой надо жить и которую надо защитить и *что не существует «одной лучшей модели» для школы бизнеса* (курсив наш – В.Б.). Задачей EQUIS не является стандартизация программ на степень, содержания курсов или стратегических выборов. Она признает, что каждая страна имеет свой традиционный подход к бизнес-образованию и что продолжительность, структура, содержание и цели обучения программы будут различны в разных странах и даже в одной стране. Более того, EQUIS изначально не фокусировалась на MBA или любой другой специфической программе. Ее масштаб охватывает все программы, предлагаемые вузом от первой степени до степени PhD. В целом, EQUIS основана на принципе признания разнообразия и сильных сторон различных подходов к высшему образованию в области менеджмента».

Документы EQUIS можно получить по запросу. Многие из них размещены на сайте: <http://www.efmd.org>.

В ФРГ в недавнем прошлом был выполнен проект «Обеспечение качества высшего образования». Перевод публикации Христиана Гехтгенса (5.3) отражает применяемые в Германии основные методы обеспечения качества высшего образования.

«В рамках болонских реформ в связи с переходом на двухуровневую систему обучения “бакалавр / магистр”, – сообщает автор, – возникла необходимость разработки *специально для этих уровней новых образовательных программ с последующей их аккредитацией. Эта работа связана с большими затратами времени и финансовых ресурсов*» (курсив наш – В.Б.).

В статье можно условно выделить два ракурса: один, описывающий собственно немецкий опыт обеспечения качества; другой, охватывающий международно признанные подходы.

Среди интересных новаций аккредитационной практики ФРГ следует назвать «аккредитацию комплекса образовательных программ», когда аккредитация проводится таким образом, чтобы близкие по содержанию, ресурсам и организационным формам образовательные программы объединить в комплекс, что значительно ускоряет весь процесс их разработки и их дальнейшей сертификации, а также делает его менее затратным.

В ФРГ находят применение:

- *аккредитация систем обеспечения качества* (ее предметом является внутренняя система обеспечения качества вуза в области преподавания и учебы на выявление способности соответствующих структур и процессов преподавания–обучения гарантировать заданный уровень квалификации и требуемое качество согласно Европейским стандартам и принципам обеспечения качества высшего образования ESG);
- *аудит качества*¹⁷ (проводится контроль вуза в целом и направлен на те основные процессы, за которые вуз несет особую ответственность, как то: гарантия соблюдения академических стандартов и улучшения качества обучения и научных исследований);
- *институциональная оценка образовательных программ*¹⁸ (приглашаются международные комиссии с целью оценивать внутренние процессы обеспечения качества);
- *классификация (ранжирование) вузов*¹⁹ (позволяет сделать образовательные предложения и услуги вузов более прозрачными и понятными);
- *соглашения о целях вуза в области качества образования* (рассматриваются как элемент управления, планирования и координации изменений и применяются для различных уровней между государством и вузом; между руководством учебного заведения и факультетами, кафедрами, внутренними структурами);
- *усредненное распределение средств на основе показателей* (к числу важнейших показателей принято относить численность студентов в обязательный период обучения и количество выпускников);
- *бенчмаркинг* <²⁰ (понимается как перенос опыта, процесс поиска новых и более совершенных приемов работы);
- *разработка системы сбалансированных показателей (BSC)* < (с ее помощью формируется процесс стратегического планирования организации);

¹⁷ Аудит качества находит применение в ряде европейских стран.

¹⁸ Данный метод рекомендован Европейской ассоциацией университетов (EUA).

¹⁹ Классификаторы высших учебных заведений в Германии являются важным источником систематической информации, позволяющей анализировать эффективность немецкой системы высшего образования (примечания научного редактора).

²⁰ Методы, помеченные знаком < заимствованы из промышленности. Приводим их англоязычные эквиваленты / или аббревиатуры. Benchmarking; balanced Scorecard (BSC); DIN EN ISO 9000ff; TQM; European Foundation for Quality (EFQM); Change management; OE.

- *международный стандарт ИСО серии 9000* < (выступает регулирующим механизмом, требования которого распространяются на системы обеспечения качества применительно к широкой сфере – от производства до оказания услуг и в основе которого лежит постулат: одинаковые процессы должны давать одинаковые результаты и тем самым – одинаковое качество)²¹;
- *всеобщий менеджмент качества* < (провозглашает основной принцип: менеджмент и все участники стремятся к наилучшим успехам в достижении целей предприятия);
- *Европейская организация менеджмента качества* < (основополагающий принцип модели: превосходные результаты достигаются вследствие хорошего руководства при помощи сотрудников, партнеров, ресурсов и процессов);
- *баланс знаний* < (для оценки интеллектуального капитала организации используются три измерения: человеческий капитал; структурный капитал; капитал отношений);
- *управление переменами* < (менеджмент перемен помогает организациям и вузам реагировать на внутренние и внешние перемены);
- *обучающаяся организация* < («предприятие или вуз могут считаться обучающимися, если они проявляют постоянную готовность к различного рода изменений»);
- *организационное развитие* < (когда на долгий срок предусматриваются развитие и изменение организации и персонала, но при этом не предлагаются готовые рецепты и способы решения).

Раздел завершают краткие выводы совещания министров OECD (ОЭСР) по оценке результатов высшего образования (Токио, 11–12 января 2008 г.) (5.4).

Процитируем три тезиса:

Министры:

1. «Признали, что увязывание результатов оценки и стимулов для вузов, в том числе выделение дополнительных финансовых средств, может стать мощным началом для обеспечения качества и его улучшения, а также способствовать росту конкуренции между вузами. При этом отмечено,

²¹ В вузах используются, – как свидетельствует Х. Гехтгенс, – международные стандарты ИСО серии 9000, часть 3 (производство программного обеспечения) и ИСО 9004, часть 2 (оказание услуг) в качестве *методической основы* (курсив наш – В. Б.) для создания соответствующих систем управления качеством образовательных процессов в вузах, поскольку они наиболее соответствуют специфике вузов... За последние годы появилась новая версия стандартов ИСО серия 9000 (9001:2000) и (9004:2000), которые могут быть использованы ...для высших учебных заведений... разумеется, не все образовательные процессы поддаются стандартизации – именно в области исследований и преподавания могут быть отклонения от стандартов качества. Поэтому сертификация систем менеджмента качества в вузах на соответствие требованиям международного стандарта ИСО серии 9000 должна концентрироваться на тех видах деятельности в вузе и структурах, которые в большей степени соответствуют процессам качества подготовки специалистов (примечание научного редактора).

что также увязывание может привести к росту неравенства в странах и что *необходима политика содействия улучшениям в вузах с невысокими показателями эффективности*» (курсив наш – В.Б.).

2. Поддержали Берлинские принципы составления рейтингов высших учебных заведений как возможную основу для разработки и продвижения рейтингов вузов и подчеркнули, что рейтинги и международные «таблицы лиг» достоверны в той же мере, что и информация, на которой они основываются, и могут привести к искажению деятельности вузов».
3. «Подчеркнули необходимость введения достоверных и надежных показателей результатов обучения и целесообразность проверки осуществимости международного исследования, посвященного оценке «результатов обучения, предположив при этом обсуждение потенциальных выгод и рисков». (Цель его – «...способствовать повышению ответственности и совершенствованию методов оценивания результатов обучения со стороны правительств, высших учебных заведений и агентств по обеспечению качества...»).

Мы сочли оправданным включить отдельные материалы, раскрывающие опыт некоторых национальных аккредитационных практик (раздел VI). Раздел открывает слайд-презентация статьи Питера Юэлла (Peter Ewell) из Национального центра систем управления высшим образованием (NCHEMS, США).

Автор приводит два тематических тренинга.

Первый: выявить типы подтверждающих данных и их источники (прямое оценивание и косвенное оценивание). *Второй:* обрисовать профиль политики вуза (сегодня и через пять лет) в отношении результатов обучения.

Средствами прямого оценивания выступают успеваемость в процессе обучения; эффективность профессиональной деятельности (практики, стажировки); тестирование третьей стороной (скажем, профессиональными гильдиями и т.п.); предусмотренные экзамены. Для косвенного оценивания можно использовать: портфолио и образцы работ; последующие наблюдения за выпускниками; мнения работодателей; собственные сообщения выпускников о карьерном росте.

П. Юэлл формулирует четыре принципа анализа подтверждающих данных: 1) *полнота* (представленные данные призваны охватывать знания и навыки, формируемые в процессе всего обучения по курсу или программе); 2) *разнообразие мнений* (данные должны исходить из более чем одного источника или отражать различные мнения о работе студента); 3) *множественность измерений* (данные объемлют разные составляющие работы студентов, т.е. они призваны давать больше, чем только суммарный балл); 4) *непосредственность* (совокупность фактов включает информацию, которая базируется на непосредственном наблюдении или демонстрации способностей студентов, т.е. факты обязаны со-

держат не только самоотчет). В слайд-презентации можно найти оригинальные мысли о различных составляющих для выбора политики по поводу результатов обучения.

Опыт разработки предметных эталонов (пороговых стандартов) который имеется в Великобритании, мы частично отразили в книге-приложении 1 «Болонский процесс: результаты обучения и компетентностный подход». Здесь (6.2) мы приводим перевод части «Плана признания формулировки предметных эталонов», подготовленного Агентством по обеспечению качества в высшем образовании Соединенного Королевства (QAA).

В практике высшей школы широко используется предметный бенчмаркинг, т.е. сравнительные исследования как мера для прояснения природы и уровня академических стандартов высшего образования. Эта деятельность стимулируется потребностью повышать доверие к дипломам высших учебных заведений со стороны работодателей и общественности.

Задачи проведения бенчмаркинга интерпретируются следующим образом:

- « ...прояснить природу и стандарты степеней, в заглавии которых указывается данная специальность;
- подтвердить различие и многообразие образовательных программ в пределах, установленных соответствующими группами специалистов по предметам;
- ...обеспечивать многообразие и гибкость при разработке обучающих программ, а также стимулировать внедрение инноваций в оговоренных концептуальных рамках;
- показать концептуальные рамки, которые говорят об обоснованности и своеобразии данной дисциплины (направления подготовки, специальности – В.Б.);
- определить навыки и умения, которыми должны обладать выпускники и которые соответствуют общим ожиданиям от уровня полученного образования;
- избегать подробного изложения учебного плана или программы (образовательной – В.Б.) и не предписывать подходы к преподаванию, обучению или оценке;
- прийти к согласию по вопросу о природе и стандартах образовательных степеней в рамках академического сообщества».

Стоит зафиксировать внимание: эту деятельность в Великобритании осуществляет Агентство по обеспечению качества в высшем образовании. Оно же обладает финансовыми средствами для обеспечения работы групп по бенчмаркингу, занимающихся разработкой новых и пересмотром имеющихся формулировок. Выделяемые средства покрывают расходы на поездки, участие в различных меро-

приятнях, организацию консультаций, бытовые расходы экспертов, публикацию необходимых материалов.

Нашим коллегам, занятым в сфере инженерного высшего образования, мы адресуем перевод «Рамочных стандартов EUR-ACE для аккредитации программ инженерного образования» (6.3). Целесообразно ознакомить читателя с некоторыми основополагающими установками:

«1. Основная цель проекта EUR-ACE – разработать общую структуру (Framework) аккредитации программ инженерного образования в Европейском пространстве высшего образования (ЕНЕА). Предполагается, что разработанные различные стандарты и процедуры их выполнения будут широко применимыми и допускающими включения, с тем чтобы охватить все многообразие программ инженерного образования...

2. Аккредитация включает периодическую оценку программы инженерного образования в соответствии с принятыми стандартами. Это скрупулезный обзорный процесс, производимый соответствующим образом подготовленными и независимыми комиссиями, состоящими из практикующих специалистов как производственной, так и академической сферы...

3. Стандарты аккредитации могут быть использованы для создания и оценки программ во всех отраслях инжиниринга и других профилей. Они представляют собой программные результаты, описывающие в общих терминах те качества и навыки, которыми должны обладать выпускники первого и второго циклов (бакалавриат – магистратура – В.Б.) аккредитованных инженерных программ... или программ, которые предназначены для перехода непосредственно на второй цикл (условно названных «интегрированными программами»)...

Выпускник первого и второго циклов должны продемонстрировать: фундаментальные знания и основные представления естественных наук, знание и понимание своей инженерной специализации (знание и понимание); способность решать инженерные проблемы (инженерный анализ); способность осуществлять инженерные проекты (инженерное проектирование); умение использовать соответствующие методы научного поиска (исследовательская работа); способность применять знания и понимания для совершенствования практических навыков решения проблем, проведения исследований и проектирования инженерных конструкций и процессов (инженерная практика); различные методы общения с инженерным сообществом, понимание управленческих вопросов и практики бизнеса, предполагающей риск и изменчивость и т.д. (приобретенные навыки).

Сформулированы директивы для оценки и аккредитации программ, описаны процедуры для оценки образовательных программ и программной аккредитации.

В разделе находит отражение позиция Конференции ректоров вузов ФРГ в части определения и подтекста аккредитации (6.4).

Аккредитация образовательных программ является стандартной формой аккредитации в Германии.

Немецким вузам хорошо известна так называемая *реаккредитация*. Эта процедура «...отличается от аккредитации тем, что по курсу подготовки, подлежащему реаккредитации, уже в течение определенного времени осуществлялась подготовка..., поэтому она скорее проводится с целью измерения результатов и контроля хода реализации программы (эмпирические данные) по курсу подготовки после завершения предыдущей процедуры...» Мы также знакомим читателя с «Общими правилами проведения аккредитации и реаккредитации агентств по аккредитации» в Германии (6.5). Полагаем, что может нарастать аккредитационный бизнес в России уже в ближайшее десятилетие. Немецкий опыт аккредитации *самих аккредитационных структур*, Руководящие принципы для обеспечения качества в трансграничном высшем образовании (ЮНЕСКО) и Европейские стандарты и принципы обеспечения качества подготовки высшего образования (документ EUA) могут оказаться полезными на этапе совершения аккредитационной культуры в России.

Есть ряд суждений Дэвида Боннера – директора по обеспечению и совершенствованию академического качества (QAA, Великобритания), с которыми могут с интересом ознакомиться наши коллеги (6.6). В связи с принятием концептуально-методологического формата компетентностного подхода при разработке федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (при всех ограничениях и трудностях методического, ресурсного и структурного порядка *этот шаг можно расценить как в высшей степени стратегически оправданный, отвечающий интересам студентов, общества и государства, как и само присоединение нашей страны в 2003 г. к Болонскому процессу*), следует всячески добиваться того, чтобы высшие учебные заведения гарантировали, что:

- результаты обучения (концепции), установленные для каждого уровня высшего образования, *ясно определены*;
- достижение студентами этих результатов, освоение компетенций *демонстрируются студентами до присуждения степени*;
- процедуры оценивания, допускающие компенсацию, применяются таким образом, чтобы *исключить присуждение степени, если не было продемонстрировано достижение всех результатов*.

Завершает раздел и всю книгу в целом перевод Программы присуждения национальной премии по качеству Малькольма Болдриджа (США) (6.7). Она ста-

ла возможной благодаря сотрудничеству государства и частного бизнеса. Эта Программа имеет своей целью удержание на необходимом уровне национальной конкурентоспособности. Создан фонд присуждения национальной премии Малькольма Болдриджа. «Основная задача фонда, – как это определено в Программе, – сбор средств для материального обеспечения Программы присуждения премий. Выдающиеся лидеры организаций США работают в качестве попечителей Фонда, чтобы гарантировать выполнение».

Образовательные критерии совершенствования качества касаются улучшения деятельности студентов. Они (критерии) также имеют отношение к организации, которая достигла высоких показателей деятельности (образовательной – В.Б.) и характеризуется этическим поведением студентов, преподавателей и сотрудников. Критерии помогают образовательным учреждениям решать текущие проблемы и справляться со всеми сложностями на пути достижения результатов и эффективной подготовки к будущей работе. Критерии 2005 г. были обновлены, с тем чтобы преодолевать трудности, связанные с специфической нагрузкой, которая ложится на лидеров высшего звена».

В заключении предисловия считаем необходимым заметить. Конечно, изложенный опыт – чужестранный. Но прочитав всю Программу, читатель, несомненно, с уважением отнесется к подобной форме стимулирования инноваций и качества.

Карл Маркс, труды которого переживают сейчас своеобразный ренессансный период интереса в так называемом западном мире, в свое время высказал тонкое замечание социально-психологического толка: «Человек сначала смотрит, как в зеркало, в другого человека. Лишь отнесясь к человеку Павлу как к себе подобному, человек Петр начинает относиться к самому себе как к человеку» (Маркс К., Энгельс Ф. Соч. Т. 23. М., 1968. С. 62).

Нам видится, что и отечественной системе высшего образования не повредит всмотреться глазами преподавателей, студентов, управленцев, работодателей и исследователей (последних в особенности) в европейские и мировые модели высшей школы, с тем чтобы отнестись к себе как к образовательной системе, способной к исторической ответственности за будущее России и будущих поколений выпускников, не уступающим своим зарубежным сверстникам в способности успешно жить в современных обществах. России нужны, как и повсюду в мире, сильные вузы (университеты, академии, институты), *не в единичных элитных экзemplярах, а как прочные звенья сильной и развитой национальной системы высшего образования.*

Качество высшего образования, его оценка и мониторинг выступают решающим фактором социально-экономического благосостояния страны. Он же и

определяет международный статус национальной системы высшего образования. Соединение традиций и обновления, достоинств прошлого и динамичной и гибкой способности к изменениям, базовых духовных ценностей и адекватных ответов на противоречивые реалии современности – такой нам видится российская высшая школа.

Было ли наше высшее образование лучшим в мире, вопрос относящийся к прошлому. **Что нам надо предпринять сегодня, чтобы оно не стало хуже, чем у других?** Особенно, если иметь в виду вполне достойную цель сделать его конкурентоспособным игроком на мировой арене, гармонично сочленившего в себе два бренда: бренд Российский и бренд Болонский.

*Научный руководитель проекта,
доктор пед. наук, профессор
В.И. Байденко*

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Берлинские принципы составления рейтингов высших учебных заведений (Berlin Principles an Ranking of Higher Education, 20 May 2006) в кн. «Болонский процесс: на пути к Лондону / Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Российский Новый Университет, 2007. – 264 с. (с. 220–223).
2. Высшее образование в Европе. Том XXX, № 2, 2005. Системы и методы ранжирования в высшем образовании. <http://www.cepes.ro/> Русское издание подготовлено Издательско-книготорговым домом «Логос», www.logosbook.ru
3. Высшее образование в Европе. Том XXXII, №1, 2007 г. Рейтинги и ранжирование как инструмент политики: политические аспекты экономической политики отчетности в высшем образовании. <http://www.cepes.ro/> Русское издание подготовлено Издательско-книготорговым домом «Логос», www.logosbook.ru
4. План исследований Российской академии образования (2009 год). отпечатано ООО «Печатный двор БАГИРА».
5. Похолков Ю., Чучалин А., Агранов Б., Могильницкий С. Рейтинг высших учебных заведений в России // Высшее образование в Европе. Том XXXII, №1, 2007. <http://www.cepes.ro/>, www.logosbook.ru
6. Ченг Ёинг, Лю Ниан Кай. Академический рейтинг университетов мира по предметным областям 2006 г. // Высшее образование в Европе. Том XXXII, №1, 2007 г. <http://www.cepes.ro/>, www.logosbook.ru

I. МАТЕРИАЛЫ ИЗ КОММЮНИКЕ МИНИСТРОВ, ОТВЕТСТВЕННЫХ ЗА ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ

1.1. «ФОРМИРОВАНИЕ ЕВРОПЕЙСКОГО ПРОСТРАНСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ» КОММЮНИКЕ КОНФЕРЕНЦИИ МИНИСТРОВ, ОТВЕТСТВЕННЫХ ЗА ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ. БЕРЛИН, 19 СЕНТЯБРЯ 2003 Г.

*«Towards European Higher Education Area»
Communiqué of the Conference of the Ministers Responsible
for Higher Education.
Berlin, September 19, 2003.*

[http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/
documents/MDC/Berlin_Communique1.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/Berlin_Communique1.pdf)

«Обеспечение качества»

качество образования признается центральной задачей создания Европейского пространства высшего образования. Министры принимают на себя обязательство поддерживать дальнейшее развитие системы обеспечения качества на институциональном, национальном и европейском уровнях. Они подчеркивают необходимость разработки взаимно приемлемых критериев и методологий обеспечения качества образования.

Министры также согласны с тем, что в соответствии с принципом институциональной автономии, основная ответственность за обеспечение качества в сфере высшего образования лежит на самом высшем учебном заведении. Это условие создает основу для реальной подотчетности данной академической системы в рамках национальной структуры обеспечения качества.

На основании вышесказанного Министры считают, что к 2005 году национальные системы обеспечения качества должны предусматривать:

- Определение степени ответственности всех заинтересованных организаций и учебных заведений.

- Оценку программ или учебных заведений, включая внутреннее оценивание, внешнюю экспертизу, участие студентов в процедурах и публикацию результатов.
- Наличие систем аккредитации, сертификации или подобных процедур.
- Международное партнерство, сотрудничество и участие в международных сетях.

На европейском уровне Министры призывают ENQA и ее членов в сотрудничестве с EUA, EURASHE и ESIB разработать и согласовать стандарты, процедуры и методические рекомендации по обеспечению качества образования, исследовать возможность создания приемлемой системы внешней экспертизы для органов и агентств по обеспечению качества и/или аккредитации, а также подготовить отчет для следующей встречи министров в 2005 году. Должное внимание будет также уделено проведению экспертной оценки другими ассоциациями и сетями, занимающимися обеспечением качества.»

Перевод Е.Н. Карачаровой

I.2. «ЕВРОПЕЙСКОЕ ПРОСТРАНСТВО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ – ДОСТИЖЕНИЕ ЦЕЛЕЙ». КОММЮНИКЕ КОНФЕРЕНЦИИ МИНИСТРОВ, ОТВЕТСТВЕННЫХ ЗА ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ. БЕРГЕН, 19–20 МАЯ 2005 Г.

*«The European Higher Education Area – Achieving the Goals»
Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible
for Higher Education.
Bergen, 19–20 May 2005*

http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/050520_Bergen_Communique1.pdf

«Обеспечение качества»

Почти все страны имеют системы обеспечения качества, которые основаны на критериях, сформулированных в Берлинском коммюнике, и предусматривают высокий уровень сотрудничества и взаимосвязей. Тем не менее, необходимо двигаться дальше, особенно в том, что касается привлечения студентов и международного сотрудничества. Мы призываем высшие учебные заведения прилагать все усилия для улучшения качества своей деятельности через систематическое введение внутренних механизмов и их прямую связь с внешним обеспечением качества.

Мы принимаем стандарты и принципы обеспечения качества в Европейском пространстве высшего образования, предложенные ENQA. Мы берем на себя обязательство ввести предложенную модель для экспертной оценки агентств обеспечения качества на национальной основе, в то же время обеспечивая соблюдение общепринятых правил и критериев. Мы одобряем идею Европейского регистра агентств обеспечения качества на базе национальной экспертизы. Мы просим ENQA в сотрудничестве с EUA, EURASHE и ESIB разработать практические аспекты реализации и довести до нашего сведения силами Группы по контролю за ходом Болонского процесса. Мы подчеркиваем важность сотрудничества между национально признаваемыми агентствами с целью содействия взаимному признанию аккредитации или решений по обеспечению качества.»

Перевод Е.Н. Карачаровой

**1.3. «К ЕВРОПЕЙСКОМУ ПРОСТРАНСТВУ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ:
ОТКЛИКАЯСЬ НА ВЫЗОВЫ ГЛОБАЛЬНОГО МИРА».
КОММЮНИКЕ КОНФЕРЕНЦИИ МИНИСТРОВ, ОТВЕТСТВЕННЫХ ЗА ВЫСШЕЕ
ОБРАЗОВАНИЕ. ЛОНДОН, 18 МАЯ 2007 Г.**

*London Communiqué «Towards the European Higher Education Area:
responding to challenges in a globalised world», 18 May 2007.*

[http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/
documents/MDC/London_Communique18May2007.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/London_Communique18May2007.pdf)

**«Обеспечение качества и Европейский регистр агентств обеспечения
качества**

2.12. Стандарты и руководящие принципы обеспечения качества в реформировании в ЕПВО, принятые в Бергене, стали мощным фактором изменений в обеспечении качества. Все страны приступили к их реализации, а некоторые добились существенного прогресса. В частности, внешнее обеспечение качества сегодня является гораздо более развитым, чем прежде. С 2005 года степень участия студентов на всех уровнях возросла, хотя и здесь необходимы улучшения. Поскольку основная ответственность за качество лежит на вузах, они должны и далее развивать свои системы обеспечения качества. Мы признаем успехи, достигнутые в области взаимного признания решений по аккредитации и обеспечению качества, и призываем продолжать международное сотрудничество между агентствами по обеспечению качества.

2.13. Первый Европейский Форум по обеспечению качества, организованный совместно EUA, ENQA, EURASHE и ESIB (Группа Е4) в 2006 году, позволил обсудить европейские тенденции в области обеспечения качества. Мы призываем четыре организации к проведению Европейских форумов по обеспечению качества ежегодно, что будет способствовать обмену передовым опытом и дальнейшему улучшению качества в ЕПВО.

2.14. Мы благодарим Группу Е4 за отклик на нашу просьбу о дальнейшем развитии практических аспектов создания Европейского регистра агентств по обеспечению качества высшего образования. Назначение регистра – предоставить всем заинтересованным сторонам и широкой общественности открытый доступ к объективной информации о надежных агентствах по обеспечению качества, которые работают в соответствии с принятыми в Бергене европейскими стандартами и принципами обеспечения качества (ESG). Регистры повысят доверие к высшему образованию и ЕПВО и облегчат взаимное признание решений по аккредитации и обеспечению качества. Мы приветствуем создание Регистра Группой Е4 на осно-

ве предложенной ею действующей модели. Регистр будет добровольным, самофинансируемым, независимым и прозрачным. Заявки на включение в него должны оцениваться с точки зрения реального соответствия ESG, подтвержденного независимым обследованием, которое одобрено национальными органами власти, если такое одобрение требуется. Мы просим Группу E4 регулярно информировать нас о положении дел через VFUG и позаботиться о том, чтобы после двух лет работы Регистр прошел внешнюю оценку с учетом мнений всех заинтересованных сторон.»

Перевод Е.Н. Карачаровой

II. МАТЕРИАЛЫ I ЕВРОПЕЙСКОГО ФОРУМА ПО ОБЕСПЕЧЕНИЮ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ. ВНЕДРЕНИЕ КУЛЬТУРЫ КАЧЕСТВА В ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ

*ИЗБРАННЫЕ СТАТЬИ. 23–25 НОЯБРЯ 2006 ГОДА,
МЮНХЕНСКИЙ ТЕХНИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ, ГЕРМАНИЯ*

EMBEDDING QUALITY CULTURE IN HIGHER EDUCATION

*A SELECTION OF PAPERS FROM THE 1ST EUROPEAN FORUM FOR QUALITY ASSURANCE.
23–25 NOVEMBER 2006, HOSTED BY THE TECHNISCHE UNIVERSITÄT MÜNCHEN,
GERMANY*

[http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/
Publications/EUA_QA_Forum_publication.pdf](http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/Publications/EUA_QA_Forum_publication.pdf)

2.1. ФРОМАН ЭРИК

*(бывший президент Университета Люмьер-Лион 2, Франция,
и бывший Президент Европейской ассоциации университетов)*

**ОБЕСПЕЧЕНИЕ КАЧЕСТВА И ЦЕЛИ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА
И ЛИССАБОНСКОЙ СТРАТЕГИИ**

FROMENT E.

QUALITY ASSURANCE AND THE BOLOGNA AND LISBON OBJECTIVES

Болонский процесс и Лиссабонская стратегия – два самостоятельных и очень важных процесса, серьезно влияющих на высшее образование в Европе. Сегодня отмечается тенденция объединять эти процессы, хотя они различаются с точки зрения представлений и целей в отношении высшего образования и имеют разное значение для обеспечения качества и для механизмов обеспечения качества.

Болонья и Лиссабон:

два главных процесса для высшего образования в Европе

Начиная с 1999–2000 гг., Болонский процесс и Лиссабонская стратегия были движущей силой реформ высшего образования в Европе. Оба процесса фокусируются на создании Европейского пространства высшего образования и рассматривают вопросы, связанные со структурой степеней, структурами квалификаций,

докторскими программами, подготовкой и развитием карьеры исследователей, трудоустраиваемостью, отношениями с основными заинтересованными кругами, мобильностью, привлекательностью и обеспечением качества.

Поскольку оба процесса имеют много общих аспектов, в последнее время растет стремление объединить их в одно целое, несмотря на то, что каждый из процессов имеет свои отличительные особенности с точки зрения принятия решений, философии и целей.

***Болонья и Лиссабон:
два отдельных процесса должны оставаться независимыми***

Болонский процесс охватывает 45 стран. В нем участвуют национальные органы власти, высшие учебные заведения и студенты. Болонский процесс стимулирует реформирование и принятие ряда общих структур и инструментов. Процесс отличается гибкостью и поэтому способствует пересмотру и преобразованию.

В Лиссабонской стратегии участвуют 25 стран-членов Европейского Союза – меньше, чем в Болонском процессе. Ответственность за нее несут Европейская Комиссия и главы государств. Она побуждает к достижению амбициозных экономических и социальных целей. Эти цели означают, что Лиссабонская стратегия **может** рассматривать университеты как важнейших партнеров, но **только** из-за их исследовательской деятельности. Она придает особое значение высочайшему уровню исследований и инноваций, концентрации ресурсов и глобальной конкурентоспособности. Эти концепции – высочайший уровень, конкурентоспособность, концентрация ресурсов – части нового дискурса о высшем образовании. Лиссабонская стратегия охватывает также улучшение трудоустройства и совершенствование навыков рабочей силы. Поскольку это стратегия, ей недостает гибкости Болонского процесса.

Возникает вопрос, нацелены ли эти два самостоятельных процесса на создание одного и того же Европейского пространства высшего образования.

В приведенной ниже таблице два процесса сравниваются с точки зрения их отправных точек, способов принятия решений, их целей и основной философии:

<i>Болонья</i>	<i>Лиссабон</i>
Фокусируется на адаптации высшего образования к потребностям европейского общества в целом	Исходит из экономической необходимости европейского общества знания и рассматривает укрепление сектора высшего образования как средство достижения этой цели
Можно описать как открытый процесс, который касается <i>сотрудничества, многообразия, гибкости, ориентиров, креативности</i>	Побуждается в большей степени требованиями экономики и затрагивает такие вопросы как <i>конкуренция, выдающиеся исследования, высочайший уровень, рейтинг, технология, инновации</i>

Нынешняя тенденция на европейском уровне – рассматривать Болонский процесс как элемент Лиссабонской стратегии. Это результат действий Европей-

ской Комиссии, который имеет важные последствия по той причине, что Лиссабонская стратегия использует более узкий взгляд на высшее образование. В центре внимания Лиссабонской стратегии – преимущественно исследования, инновации, точные и естественные науки. Например, Европейский Технологический институт сосредоточится на исследованиях и инновациях в ограниченном числе естественнонаучных областей. Главная цель – создать несколько высококлассных исследовательских учреждений и не беспокоиться об улучшении всей системы высшего образования и исследований.

В то же время одной из целей Лиссабонской стратегии является улучшение уровней квалификации рабочей силы. Поэтому приоритет отдается профессиональной подготовке. При акценте на Копенгагенский процесс игнорируются усилия вузов по реформированию, поскольку высшие учебные заведения не являются стороной в дискуссиях. Как результат, успехи вузов в решении проблем трудоустраиваемости и обучения в течение всей жизни, достигнутые в рамках Болонского процесса, не получают должного внимания.

Таким образом, сегодня мы имеем две структуры квалификаций: одна – как часть Копенгагенского процесса, другая – как часть Болонского. Подобная ситуация вводит в серьезное заблуждение. Дело обстоит так, словно решения, принятые в Болонье, были оставлены в стороне. Если это так, то, значит, в стороне остались также студенты и высшие учебные заведения. Это очень важное соображение, поскольку реализация Болонского процесса стала успешной, в том числе благодаря тому, что она происходила не сверху вниз, а путем диалога между всеми заинтересованными сторонами.

Текущие события порождают два вопроса: нет ли риска для Болонского процесса? Не станет ли процесс изменений в Европе совершенно иным в ближайшем будущем?

Что это означает для обеспечения качества?

Если объединить эти два процесса слишком близко, есть риск получить совершенно другое Европейское пространство высшего образования. Возьмем в качестве примера обеспечение качества (аналогичный анализ можно провести и для других областей, таких, например, как финансирование и управление).

Первоначально Болонский процесс фокусировался на агентствах обеспечения качества (см. Пражское Коммюнике, 2001 г.). Начиная с Берлинского Коммюнике (2003), фокус сместился на высшие учебные заведения, многообразие подходов и переход к совершенствованию.

Акцент на высочайший уровень в Лиссабонской стратегии, однако, уводит внимание с фокусов Болонского процесса, поскольку внешние заинтересованные

круги, стремящиеся получить этот высочайший уровень, нуждаются в информации. В этих условиях на первый план выходят всевозможные рейтинги.

Болонский процесс перешел от акцента на программы и внешние процедуры обеспечения качества к акценту на вузовский уровень, внутренние механизмы качества и фазу самооценки, результатом чего стал подход, основанный на принципе 'пригодность к цели использования'.

Лиссабонская стратегия ориентируется в направлении детальных внешних процедур качества, аккредитации и обеспечения качества на уровне программ. Другими словами, она продвигает инструменты, которые предоставляют информацию заинтересованным сторонам, стремящимся к контактам и контрактам с высшими учебными заведениями.

Лиссабонский процесс может быть очень полезен, поскольку придает большое значение оценке исследовательской деятельности и побуждает к ее обсуждению в рамках Болонского процесса, который в большей мере концентрируется на образовании.

Заключение

Все, что происходит на европейском уровне с высшими учебными заведениями и обеспечением качества, тесно связано с тем, что имеет или будет иметь место на трех других уровнях: глобальном, национальном и вузовском.

Во-первых, глобализация обосновывает и подтверждает все аргументы, лежащие в основе Лиссабонской стратегии. Создание глобальных рейтингов придает особое значение этому глобальному горизонту. Однако мы должны понимать, что глобализация может уменьшить привлекательность Европейского пространства высшего образования и ослабить ее воздействие. В этих условиях регистр агентств по обеспечению качества, работающих в Европе, создание которого обсуждалось в Бергене, будет способствовать продвижению особого европейского бренда и поможет сделать ЕПВО реальностью, вопреки давлению глобализации.

Во-вторых, национальные органы должны обеспечить согласованность в реализации обоих процессов, не смешивая их. Тем не менее, каждая страна найдет свое собственное сочетание, что может привести к смешению механизмов обеспечения качества.

Если высшие учебные заведения автономны, то они должны сами справляться с этой ситуацией и формировать свое будущее самостоятельно или с помощью национальных или европейских ассоциаций. Так, они должны определить, какому из двух процессов отдать предпочтение, и всеми силами поддерживать культуру качества.

Перевод Е.Н. Карачаровой

2.2. ФИШЕР-БЛЮМ КАРЕН

*(Исполнительный директор Консорциума университетов
Северной Германии и руководитель подразделения
Оценивания в университете Гамбурга (Германия))*

ИНСТРУМЕНТЫ ПОВЫШЕНИЯ КУЛЬТУРЫ КАЧЕСТВА В СЕТИ УНИВЕРСИТЕТОВ

KARIN FISCHER-BLUHM

INSTRUMENTS FOR RAISING QUALITY CULTURE IN A NETWORK OF UNIVERSITIES

ВВЕДЕНИЕ

Данная статья представляет собой отчет об опыте работы сети из семи северо-германских университетов. Эта сеть была основана в 1994 г. в целях совершенствования программ обучения (study programmes) и преподавания. Подробно рассматриваются целесообразность и эффективность инструментов улучшения качества обучения и преподавания, а также эффективность мероприятий по их применению.

В основу статьи положено динамичное, мультиперспективное и мультиразмерное определение качества. То есть качество включает продолжающийся процесс его улучшения, определяется с позиций разных участников и по отношению к различным функциям университетов (исследование, преподавание). Далее, в статье делается упор на понятие культуры качества. Сегодняшний акцент на внешних процедурах качества порой выливается в показушность. Напротив, Консорциум северогерманских университетов нацелен на разработку и использование внутренних инструментов качества, измеряющих его независимо и справедливо. Они (инструменты) воплощаются в прозрачных процедурах, охватывающих разные сферы и ориентированных на действие с учетом перспектив разных групп участников.

Сотрудничество университетов в сетевых структурах: Консорциум северо-германских университетов

Университеты объединяются в сети ради совместного достижения определенных целей, более легкого, чем если бы университеты стремились достичь их в одиночку. Успешные сети имеют следующие критерии (Schott 2005: 143–145):

- автономные и добровольные члены, которые управляют и принимают решения через эту сеть;

- горизонтальная и децентрализованная организация;
- доверие членов друг другу, что дает синергетический эффект;
- баланс между стабильностью и динамичностью тем и взаимодействий;
- некоторая разнородность для более широкой представленности интересов;
- многообразное взаимодействие и функциональные цепочки.

Михаэль Дакснер, один из основателей консорциума, проводит различие между сетями в регионе и сетями, расположенными в центре (metropolitan area) (2004:12). Внутри обоих видов сетей общие проекты могут разрабатываться совместно с целью углубления знания и более эффективного проведения в жизнь общих интересов, а также инвестирования и бенчмаркинга. Но только университеты центра могут совместно использовать реальную (невиртуальную) инфраструктуру для студентов и преподавателей. Среди равных по силе (эквивалентных) партнеров сравнение результируется в бенчмаркинге, потому что участники ищут лучшую из лучших практику. Неэквивалентных партнеров нелегко сравнивать, сравнение мыслимо только тогда, когда происходит обмен опытом и практикой. Это требует больших усилий, но больше подходит академической культуре, имеющей автономию в обучении и исследовательской деятельности. Темы и проблемы новых объединенных проектов зависят от критериев сравнения и конкуренции между университетами. Если партнеры финансируются из одного источника, они должны делать акцент на тех критериях, которые отличают их от других.

Сети следует в экономическом отношении отличать от стратегических альянсов, финансовых консорциумов и объединений, в которых задачи делегируются новой организации. Эти альтернативные решения были бы большой помехой для культуры качества в университете, потому что они ослабляют влияние и ответственность индивидуальных университетов; последние просто косвенно воздействовали бы на концепции и процедуры через ежегодные общие встречи. В контексте политики высшего образования термины стратегического альянса и консорциумов также используются для сотрудничества без установления новых правовых форм, так что они являются сетями на языке экономических определений.

Консорциум северогерманских университетов подходит под определение сети Дорта Шотта и Михаэля Дакснера: семь различных независимых университетов Северной Германии в Бремене, Грайфсвальде, Гамбурге, Киле, Любеке, Ольденбурге и Ростокке составляют региональную сеть. Цель Консорциума – совместное осуществление гарантий качества в преподавании и ведении исследовательских работ. Эта задача успешно выполнялась на протяжении 12 лет и рассматривалась как вызов, который постоянно меняет форму. Консорциум проводит

оценку мероприятий и проектов в обучении и исследовательской деятельности и осуществляет обмен опытом¹. Университеты-члены Консорциума регулярно проверяют и разрабатывают процедуры для оценки и выполнения их собственных гарантий качества. В нужный момент инструменты Консорциума по обеспечению качества учитывают разработку новых учебных планов. Будущее сотрудничество сосредоточится на совместных исследованиях, разработке концепций и проектов. Взаимное консультирование и помощь разным действующим лицам в университетах-членах Консорциума – станет дальнейшим развитием сотрудничества. Кроме того, возможно двустороннее сотрудничество внутри самой сети, например, между университетами, расположенными недалеко друг от друга.

Что касается организационных вопросов, то члены Консорциума назначают спикера/председателя и совместно вкладывают средства в головной офис. Головной офис выполняет подготовительную работу для спикера, распределяет информацию, координирует мероприятия в проектах обеспечения качества, а также готовит семинары и симпозиумы, мероприятия по обмену опытом, участвует в совместных проектах. Затем создается консультативный орган, состоящий из экспертов по оценке качества в исследованиях и обучении, с целью консультирования членов и эффективного рассмотрения предложений и жалоб.

Будущее покажет, можно ли поддерживать равновесие между стабильностью и динамизмом. С одной стороны, недавние изменения в офисе и изменение политических установок привели к исключительному динамизму. С другой стороны, члены-основатели все еще принимают участие в наиболее важных делах Консорциума. Цель Консорциума осталась той же, хотя инструменты и процедуры могут меняться.

Опыт работы с инструментами обеспечения качества в университетах северогерманского Консорциума

В следующем разделе описываются используемые инструменты, а также полученный опыт.

Оценивание субъектов/предметов

С 1994 года процедуры оценивания проводились в университетах Консорциума совместно. Многоплановые и ориентированные на действие процедуры соответствуют национальным стандартам, установленным Научным Советом Германии и Конференцией ректоров Германии в 1996 году, а также тем, которые требуются сегодня ENQA на европейском уровне:

¹ Он имеет поддержку Центра развития высшего образования (СНЕ), а также Stifterverband и Ландесбанк в Гамбурге.

- тщательный анализ сильных и слабых сторон (самооценка);
- внешняя оценка с помощью экспертов;
- встречи по оценке;
- целевое соглашение по поводу результатов (consequences);
- публикация результатов.

В ходе первого цикла к 2003 году были оценены 20 субъектов. Таким образом, от 60 до 80 процентов преподавательского состава и студентов университетов-членов участвовали в процедурах. Второй цикл оценивания начался в 2004 году. Концепция оценивания направлена теперь на количественные и качественные результаты обучения, развитие управления качеством и разработку программ для бакалавров и магистров. В определенный момент оцениваются дисциплины медицины и фармакологии.

Для тех, кто преподает и учится, оценивание качества – это дополнительная работа, которая разумна только в том случае, если дает какую-то пользу для обучения и преподавания. Если же преподавательский состав не видит такой пользы, есть опасность, что отчет о самооценке будет написан одним человеком – так, что все требуемые критерии будут выполнены безотносительно к тому, как это есть на самом деле, и никто из преподавателей не заинтересуется результатами оценивания. Вопрос принятия оценивания субъектами принял большие масштабы за последние годы².

Имея это в виду, оценивание в северном Консорциуме происходит по следующим критериям

Справедливость

- Цели, право на участие и поддержку определяются заранее в соглашении между деканом и руководителем университета.
- Президентские советы гарантируют профессорско-преподавательскому составу независимый анализ сильных и слабых мест.
- Студенты принимают участие во всех фазах оценивания.

Независимость

- Планы оценивания, а также критерии для всех субъектов одобряются университетами. Таким образом, критерии для оценивания качества применяются согласованно, совместно.
- Экспертами являются представители, имеющие репутацию по данному предмету, и они беспристрастны по отношению к университетам Кон-

² Как преподавательский состав, так и эксперты констатировали на встречах по оцениванию и в проделанных опросах, что усилия в основном окупаются (Daniel, Mittag, Bornmann 2003).

сорциума. Всегда делегирует эксперта в комиссию университет Гронингена.

- Оценки и результаты оценивания публикуются. Таким образом, они являются прозрачными для публики и научной общественности.

Полезность

- чтобы обеспечить выполнение результатов, введены целевые соглашения и мониторинг.

Использование результатов оценивания

Основываясь на рекомендациях экспертов и обязательствах, установленных в самооценивании, факультет/подразделение разрабатывает цели и мероприятия, чтобы использовать результаты процесса оценивания. Президент проверяет, соответствуют ли они компетенциям и заявленной миссии университета. Президентские советы поддерживают осуществление мер, например, посредством разовых денежных выплат или посредством ведения бесед и переговоров.

Обсуждение условий и контроль за использованием результатов оценивания оговариваются в целевых соглашениях и отчетах. Они состоят из следующих элементов:

- цели и меры, предназначенные для использования результатов;
- лица, ответственные за проведение мероприятий;
- временной период для осуществления действий.

Вдобавок состояние выполнения оценивается с целью определения того, являются ли цели работающими (не устарели ли) и были ли успешными меры. Через два года факультет/подразделение представляет отчет.

Известны три различных исследования использования результатов оценивания. Два из них провели Ганс-Дитер Даниель, Сандра Миттаг и Лютц Борманн (Daniel, Mittag, Bornmann 2003 и Mittag 2006), а один выполнен университетом Гамбурга. Все они показали, что более 80% мер, предназначенных для выполнения теми, кто производил оценку, были выполнены. Исследования Даниеля и др. свидетельствуют, что, целевые соглашения по процедурам оценки – относительно надежный инструмент для улучшения исследований и преподавания. Таким образом, с целевыми соглашениями использование результатов оценивания становится более эффективным.

Введение программ бакалавров и магистров

Старт программ бакалавра и магистра показал, что подразделения не способны разрабатывать учебные программы, вести аккредитацию и участвовать в процедурах оценивания одновременно. Решение этой проблемы без отказа от це-

ли улучшения качества найдено отделениями истории. Их представители согласились на выполнение так называемой «интеллектуальной подготовки»: параллельно проводятся два семинара по разработке и введению программ бакалавра и магистра. Идет обмен учебными планами в целях ознакомления со способами, которыми другие подразделения решают подобные проблемы, а также выработки общих минимальных стандартов, так чтобы студенты могли сменить университет без дополнительных проверок/экзаменов. В ходе введения программ обучения будут выявлены и доработаны темы, которые считаются проблематичными. По этим вопросам будут проведены эмпирические исследования. Сама процедура оценки будет интегрировать результаты и пройдет тогда, когда введение программ будет завершено.

Управление качеством на факультетском уровне

Факультеты и отделения экономических наук выбрали другой путь. Они разрабатывают совместный прототип для описания, введения и испытания управления качеством обучения и преподавания. Эта концепция будет совместимой с академической работой. Ожидается, что таковой концепцией смогут воспользоваться и другие.

Эта концепция создана шестью профессорами менеджмента. Во-первых, она состоит из четырех элементов, обязательных для выполнения всеми подразделениями. Во-вторых, будут разработаны различные коммуникации и схемы решения, совместимые с традициями культуры качества в каждом университете. Четыре общих элемента таковы:

1. Преподавательский состав определяет «принципы должного обучения». Студенты имеют возможность пожаловаться в случае нарушения принципов.
2. Курсы и учебные разделы подлежат регулярному оцениванию. Студенты анкетировались на предмет приемлемости курсов, учебного контекста и оказания услуг.
3. Особенности практики обучения и преподавания, относимые к категории указателей направления, оцениваются ежегодно. Интерпретация этих данных учитывает цели, поставленные преподавательским персоналом самостоятельно, а также европейский уровень требований.
4. Особенности практики и коллективных данных будут сравниваться каждый год в отделениях экономических наук (бенчмаркинг). В качестве первого шага будет осуществлен обмен информацией, касающейся программ бакалавра и магистра.

Будет проанализирована документация результатов анкетирования и бенчмаркинга, с тем чтобы понять, какой род документации необходим. Сами эле-

менты не новы. Уникальность проекта в том, чтобы разрабатывать их совместно, обмениваться опытом и вместе анализировать результаты.

Дальнейшие проекты

В Консорциуме разработаны различные проекты. Реализация идей зависит от степени конкуренции в данной сфере и ожидаемой выгоды. Три примера:

1. Важной темой была процедура отбора студентов. Президентские советы решили, что отбор не должен выражаться в привлечении отличников, он скорее должен быть понят как нахождение потенциальных студентов, которые подходят университету – и наоборот. Поэтому Лютца Хорнке из университета в Аахене попросили разработать предназначенные для веб-сети тесты самооценки по специфическим профилям различных учебных заведений Северной Германии. Цель проекта – помочь заинтересованным в обучении принять решение и подтвердить их выбор. Первые тесты уже в сети и действуют. Дальнейшей темой будет уменьшение сроков обучения.

2. Встречи в Консорциуме, сопровождающиеся обменом опытом, могут также результироваться в решение оставить все по-старому. Например, президенты инициировали проверку с целью приобрести программное обеспечение для всех управляющих ходом экзамена по курсам бакалавра и магистра. Однако в процессе исследования стало ясно, что пользы от этого не будет, так как централизованные и децентрализованные структуры, устоявшиеся обычаи и административные процедуры сильно между собой различаются. Поэтому они согласились на обмен опытом с разными структурами и программами.

3. В рамках проекта по обучению, основанному на средствах мультимедиа, в Консорциуме проведен круглый стол с целью создания совместной платформы и веб-сайта для электронного обучения, потому что разработка обучающего материала с использованием мультимедиа оказалась слишком дорогой для отдельных университетов. Были созданы два успешных проекта, финансируемые федеральным правительством (по физике и по методам эмпирического исследования в общественных науках). Но первоначальный план не был осуществлен, поскольку две федеральные земли продвигали платформу для университетов и специализированных вузов внутри своих границ. Проект Консорциума, который распространялся на несколько земель, не состоялся по политическим причинам.

Эти примеры показывают, что для Консорциума характерны многообразные взаимодействия с разными коллизиями. Открытость новым темам и обмену опытом различных групп – единственная возможность для сети, структура которой достаточно устойчива, но отдельные элементы решают текущие проблемы динамично и по-разному.

Резюме

Сетевая структура – это подходящая форма организации для сотрудничества университетов в Северной Германии, дающая возможность воплощать продуманные и испытанные концепции в проекты с автономными, равноправными участниками. Далее подытожены возможности и границы сотрудничества в Консорциуме.

Синергетический эффект: возможности и риски

Синергетические эффекты в сети – это возрастание качества в ранее согласованных сферах деятельности, а также выработка эффективных решений будущих проблем. Сеть достигает своих пределов, когда некто со стороны или сверху решает, что кооперация ведет к таким результатам, как потеря независимости для партнеров или даже закрытие отдельного вуза.

Сотрудничество и конкуренция

Сотрудничество в Консорциуме сосредоточивается на тех областях, от которых университеты получают пользу, но не конкурируют друг с другом, например, в общих проектах для разработки преподавательского материала или самооценки для кандидатов в студенты. Возможно даже сотрудничество в случаях двойной карьеры супружеских пар научных/академических работников. Но совместно организованное зачисление студентов или найм ученых невозможны из-за конкуренции. Тем не менее Консорциум нацелен на содействие открытой конкуренции, т.е. университеты разрабатывают и выполняют решения самостоятельно, а потом обсуждают их, так что они учатся лучшей практике.

Сотрудничество и надежность

Если оценивание качества воспринимается как нечто, не относящееся к делу, связанное с финансированием или навязанное извне, это плохо отражается на культуре качества в университете. Самое большое достоинство Консорциума в том, что здесь разработаны и применяются оценочные процедуры, которые прозрачны в отношении целей, методов и использования критериев оценивания и которые основаны на принципах честности, независимости и полезности.

Автономия и гибкость в сотрудничестве

В отличие от других форм сотрудничества сетевая структура включает возможность решать по отношению к каждому проекту, на каком этапе кооперация полезна. Оценивание предметов/субъектов осуществляется совместно, в то время как формулировка выводов и выполнение предписаний – это полномочия каждого отдельного университета. Каждый президентский совет рассчитывает на обсуж-

дение целевых соглашений, поддержку отделений в деле выполнения и обсуждение результатов в университете.

Итак, объединение в такую сеть показало себя лучшей формой сотрудничества, поскольку в Консорциуме совместными усилиями ведется работа по повышению культуры качества в согласованных областях. Проведение процедур оценивания и разработки проектов следует принципам прозрачности, полезности и справедливости, академические обычаи поощряются, если они разумны и ориентированы на результат. Консорциум снабжает университеты независимыми, честными критериями оценивания и процедурами, а также помогает эффективно следовать им. В то же время процедуры могут быть адаптированы к местным условиям так, чтобы университеты продолжали преследовать их совместно установленные цели.

Участвующие в консорциуме университеты сохраняют свою автономию и несут ответственность за мероприятия по оцениванию качества и за выполнение предписаний. Члены консорциума получают выгоду от общего роста компетенций, от пользования устойчивой и испытанной инфраструктурой; возрастают доверие к партнерам и вера в эффективность сотрудничества.

В сентябре 2006 года Форум Совета Европы по высшему образованию выработал рекомендации по дальнейшему развитию гарантий качества в европейском пространстве высшего образования, которые фактически Консорциумом северогерманских университетов уже выполняются. Процедуры повышения качества совершенствуются и адаптируются к изменяющимся требованиям, включая все более отлаженные методы и инструменты. В этой сети семь равноправных региональных партнеров совместно работают над проблемами обеспечения качества и развития качества; они также все активнее используют зарубежный опыт, тесно сотрудничая с университетом Гронингена (Нидерланды).

Перевод Л.Ф. Пирожковой

2.3. ВЕТТОРИ ОЛИВЕР (*руководитель отдела Оценки преподавания и управления качеством в Университете управления экономикой и бизнесом, Австрия, Вена*)

ЛЮГЕР МАНФРЕД (*профессор и руководитель отдела Управления качеством в Университете управления экономикой и бизнесом, Австрия, Вена*)

КНАССМЮЛЛЕР МОНИКА (*ассистент Института государственного управления при Университете управления экономикой и бизнесом, Австрия, Вена*)

КУЛЬТУРА КАЧЕСТВА – ПРАКТИКА ИНСТИТУТОВ (ПРИМЕРЫ ИЗ ПРАКТИКИ)

*РАССМОТРЕНИЕ ДВОЙСТВЕННЫХ (АМБИВАЛЕНТНЫХ) СИТУАЦИЙ:
К ВОПРОСУ О СТРАТЕГИЯХ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ КАЧЕСТВА
В ПРЕПОДАВАНИИ И ОБУЧЕНИИ*

OLIVER VETTORI (Head of Teaching Evaluation & Quality Management Unit at the Vienna University of Economics and Business Administration, Austria)

MANFRED LUEGER (Professor and Quality Management Director at the Vienna University of Economics and Business Administration, Austria)

MONIKA KNASSMÜLLER (Assistant Professor, Institute for Public Management at the Vienna University of Economics and Business Administration, Austria)

QUALITY CULTURE – INSTITUTIONAL CASES. DEALING WITH AMBIVALENCES – STRATEGIC OPTIONS FOR NURTURING A QUALITY CULTURE IN TEACHING AND LEARNING

ВВЕДЕНИЕ: Раскрытие понятия качества

Рассматривая обилие публикаций, посвященных вопросам качества в высшем образовании в последние годы, можно прийти к заключению, что тема эта модная и достаточно новая. И все же такое допущение было бы упрощением: фактически качество всегда было важным для академических институтов (особенно для их имиджа (self-image)). Что меняется сейчас – так это восприятие этого феномена и отношение к нему: в течение последних нескольких десятилетий качество быстро становится таким «умным словечком» в сфере высшего образования – повсюду говорят о его огромном общественном значении, разрабатывается множество стратегий и подходов, посвященных «управлению» качеством и «обеспечению» его. Иногда считают, что активизация этой деятельности вызвана так называемым Болонским процессом, но фактически причины для изменений в сознании много-

численны, включая массовость и диверсификацию высшего образования, тяжелое положение с ресурсами, потребительский взгляд на университеты, а также возрастание общественных и политических требований «подотчетности» учреждений образования. (Hodson & Thomas 2003; Brennan & Shah 2000, Schnell & Kopp 2000).

На фоне таких часто неблагоприятных для работы условий большинство европейских институтов высшего образования разработали амбициозные стратегии и концепции улучшения образовательного процесса и качества обучения, часто сходные (Schwarz & Westerheijden 2004). И все же между ними есть некоторые важные отличия, которые частично могут быть приписаны контекстуальным факторам. Как допускающая многогранность и связь с перспективой конструкция (Harvey & Green 1993), качество глубинным образом связано с культурой данной организации. Поэтому понятие качества должно быть рамочным, предполагающим специфическое восприятие его отдельными образовательными учреждениями. Как таковые, эти учреждения должны испытывать влияние этих концепций, но не быть непосредственно управляемыми при помощи готовых навязанных извне методов. Таким образом, вызов, который должен принять университетский менеджмент, состоит в том, чтобы создать установку, ведущую к росту внутренней культуры качества, а не в том, чтобы «управлять» культурой. Эта задача усугубляется тем фактом, что решение всегда зависит от понимания качества (а оно бывает разным), что приводит к двойственным ситуациям. Любые решения никогда не ведут только к положительным последствиям и желаемым результатам, они порождают также и непреднамеренные негативные результаты (отношение к которым опять же зависит от точки зрения наблюдателя). В этом смысле недостаточно принять многогранность качества как неизменную реальность, позволяя лицам, принимающим решения, уклониться от более конкретного определения (Laske et al. 2000). Скорее, важно ориентироваться на внутреннюю гетерогенность значений и действий, обращаясь к различным сферам, не теряя из виду связность и последовательность решений, стратегию в целом. Деятельность и меры, которые – даже символически – идут вразрез с концептуальной рамкой, мешают достижению стратегических целей. Важно осознавать эту противоречивость стратегий, о чем мы и будем говорить далее.

Используя краткое описание и интерпретацию подхода EUA к культуре качества, мы проанализируем некоторые из наиболее важных сфер принятия решения (или *зоны амбивалентности*, как мы их называем), а также очертим некоторые варианты преодоления трудностей, не противоречащие основным принципам. В последнем разделе мы определим некоторые основные условия и стратегии для возвращения институциональной культуры качества.

Культура качества как всесторонний подход к развитию и усовершенствованию организаций

Подход к культуре качества, разрабатываемый EUA (Европейской ассоциацией университетов) (EUA 2006, 2005), заметно отличается от традиционных стратегий обеспечения качества, уделяя больше внимания развитию и ценностным аспектам. Хотя Sursock (2004) слишком смело называет подход EUA «нейтральным» по сравнению с другими – идеологические взгляды здесь могут быть различными, но они все-таки присутствуют – все же этот подход позитивно выделяется на фоне ряда технократических концепций последних лет (модели «сверху вниз»). С позиций культуры качества, оно не рассматривается как процесс, которым можно управлять с помощью процедур оценивания и измерения; оно включает также ценности, обычаи, установленные порядки, которые поддерживаются университетским сообществом и должны формироваться на разных уровнях (то есть с учетом субкультур соответствующих академических подразделений) и различными средствами. Этот подход требует вовлечения множества внутренних и внешних партнеров (stakeholders), признавая тот факт, что культура качества не может быть «спущена» сверху, хотя сильное руководство необходимо для начала процесса. Измерение качества и контроль качества – несомненно важные элементы такого подхода (как и в любой системе управления качеством), но сами по себе они не могут рассматриваться как гарантии качества, нуждаясь скорее в том, чтобы быть воплощенными в каких-то более общих структурах (общих рамках), ориентирующихся на цели организации и сосредоточенных на вопросах длительного совершенствования.

Здесь умышленно выделяются два компонента – *качество* и *культура* – и все-таки нужны дальнейшие теоретические пояснения. Рамки этой статьи слишком ограничены, чтобы привести таковые, тем не менее мы попытаемся сформулировать несколько теоретических допущений, которые станут фундаментом для дальнейших построений. Как мы видели раньше, качество может быть понято как конструкт с множеством измерений, которые должны быть контекстуализированы, то есть любое представление о качестве имеет всегда конкретный смысл. Как таковое, качество (и каждое *понимание* качества) уже воплощено в нескольких контекстах, среди которых культура организации – один из важнейших. С нашей точки зрения, культура не является чем-то фиксированным и устойчивым, но должна рассматриваться как результат множества взаимодействий, включая всех участников этих взаимодействий (см. работы Froschauer 1997, Weick 1994, Smircich 1985, 1983 или Allaire/Firsiroti 1984).

Соответственно, акцент нужно делать на развитии структур социального значения (*придание смысла*), которые создают основу любой интерпретации дея-

тельности организации, любых событий или наблюдений и их взаимосвязи с конкретной последовательностью действий. Гирц (1993, с. 45) правильно отмечает: «Культура – это производство значений, в терминах которых люди интерпретируют свой опыт и управляют своими действиями; социальная структура – это форма, которую действие принимает, существующая на данный момент сеть социальных отношений». Поскольку этот процесс интерпретации происходит постоянно и зависит от конкретного контекста действий, культура организации находится в состоянии постоянного изменения и не обязательно является гомогенной, отражая, таким образом, внутреннюю сложность организации. В результате университетская культура должна быть понята как исторически сложившийся социальный феномен, который, вероятно, дифференцируется на ряд субкультур, причем нет гарантий, что участники осознают единство отдельных компонентов.

Понимая культуру организации таким образом, мы можем вычленить четыре основных предпосылки, которые нужно иметь в виду в последующих разделах.

Едва ли разумно говорить о культуре качества абстрактно. Внутри любого университета понятия качества различны среди различных групп лиц (университетский менеджмент, академический персонал, административный персонал, студенты и т.д.), и даже внутри этих групп (т.е. различных участников академического процесса). В этом отношении университетский менеджмент есть только одно действующее лицо среди других, что делает управленческие понятия о качестве правомерными, но не единственно возможными. Если культура качества должна поддерживаться организацией в целом, ее основные принципы должны разделяться или, по меньшей мере, приниматься всеми.

Различное понимание качества группами и субкультурами может опираться на специфические нормы и ценности, причем многие относящиеся к культуре аспекты, локализируются на уровне, на который едва ли можно воздействовать, но, тем не менее, он оказывает значительное влияние на позиции и действия организации. Оказывая влияние разными способами, такие скрытые компоненты являются базой культуры, поскольку они лежат в основе сознательных действий. Schein (2004) называет их лежащими в основании допущениями, имея в виду верования, способы восприятия, мысли и чувства, которые не осознаются, но действуют.

Все университеты (кроме вновь созданных) уже имеют свою культуру качества. Главная проблема заключается в превращении этой неформальной и неявной культуры в формальную и явную и в понимании этих различий (EUA 2006: 18). В

то же время любая деятельность, направленная на достижение этой цели, должна учитывать существующую структуру и процессы.

Культура качества тесно связана с представлениями об учебном процессе, принятыми в данной организации. С теоретической точки зрения, сигналы о неблагополучии, полученные с помощью обратной связи, вызывают структурные модификации (т.е. изменения учебных планов) и влияют на всю систему действий (организации), осуществляющихся в ходе образовательного процесса (Luhmann, 1997). Но чтобы перестраивать учебный процесс, необходимо понять условия, которые ведут к формированию таких сигналов (*irritations*), поскольку они являются не просто чем-то, к чему надо прислушаться, результатом их будет осязаемое изменение структуры действий. Поэтому требуется определенное чутье по отношению к поступающим сигналам (т.е. надо четко осознавать, что такое качество и каковы его критерии). Влияя на образцы объяснения и интерпретации, которые преобладают в определенном контексте организации, можно, по крайней мере, в долгосрочной перспективе получить лучшие результаты, чем просто машинально используя методы оценивания или выполняя обновленные процедуры (хотя эти стороны с очевидностью взаимосвязаны).

Зоны амбивалентности

Само собой разумеется, что осуществление действий и инициатив, направленных на качество, не всегда проходит гладко и без трений. Стратегические решения по качеству могут быть охарактеризованы как существующие в диапазоне разных выборов, которые определяются, по меньшей мере, двумя полюсами. Решение обычно принимается в пользу определенных тенденций и в ущерб другим, ведя к необходимости компромисса. Процесс принятия решений еще более труден и сложен, если каждый выбор имеет свое преимущество в зависимости от рассматриваемых аспектов. Таким образом, в результате любого выбора получаются как положительные, так и отрицательные результаты. В таких ситуациях лица, принимающие решения, сталкиваются с проблемой нахождения разумного порядка предпочтений в соответствии с общими целями университета.

Следовательно, необходимо осознать двойственный характер (амбивалентность) каждого такого решения. Даже если управление качеством не рассматривать упрощенно как игру с нулевым результатом, каждое решение, предположительно нацеленное на улучшение качества (по предварительным критериям), должно быть проверено на (непреднамеренные) негативные эффекты. Далее мы хотим описать четыре наиболее важных диапазона для стратегических решений, или *зоны амбивалентности*, как мы тут их называем.

*Зона I: Сосредоточенность на управлении
против партнер-ориентированных стратегий*

Первый диапазон (континуум), похоже, будет одним из наиболее трудных для людей из органа, принимающего решения, поскольку он затрагивает самые основы их представлений о своей роли. Как мы уже говорили раньше, поддержание культуры качества организации требует усилий и участия всех членов организации и поощрения осознания качества на разных уровнях. Поэтому такая стратегия может быть реализована только через активное привлечение всех соответствующих партнерских групп и путем рассмотрения их, часто различных перспектив (точек зрения). С другой стороны, это может противоречить некоторым наиболее известным понятиям менеджмента, поскольку отсюда следует перераспределение власти и ответственности, а также переопределение роли лидера.

Внутри партнер-ориентированного подхода университетский менеджмент представляет только одну из различных перспектив (точек зрения), хотя, конечно, довольно привилегированную благодаря высокой вероятности быть утвержденной. Как показывают результаты EUA-проекта культуры качества (2006: 17), централизованные стратегии обеспечивают единство усилий и их совместимость с институциональной миссией, но управленцы менее всего склонны признать влияние на процессы качества на иных уровнях, кроме управленческого.

Однако, хотя наделение полномочиями других партнеров может быть наиболее успешной стратегией, порождающей принятие и обязательства, оно будет ограничивать предсказуемость направлений развития и предъявлять серьезные требования. Лица, принимающие решения, сталкиваются с проблемой передачи некоторых компетенций, а может быть и частичного отказа от осуществления каких-то действий. Это становится еще более трудным, если инициатива качества спущена сверху (top down approach) и если университетский менеджмент рассматривает себя не в качестве простого промоутера процесса, но в качестве главной движущей силы.

Эти проблемы могут быть частично преодолены переосмыслением роли *лидерства*.

Лидерство не обязательно означает управление (и таким образом контроль) процессом выполнения, оно может рассматриваться как выражение точек зрения и идей, убеждение различных деятелей и мотивация их к участию в процессе. Следовательно, *сильное лидерство* не означает принятия множества решений лично руководителем, это скорее умение вести переговоры, с тем чтобы сделать решения приемлемыми и делегировать ответственность.

Зона 2 Парадигмы оценивания: ориентация на контроль против ориентации на развитие

Характер оценивания (как традиционно наиболее важного способа измерения качества) играет важную роль, поскольку конструктивные/созидательные (formative) и подытоживающие (summative) оценки имеют разные цели и требуют разных процедур (Chelimsky & Shadish 1997). Культура качества определенно нуждается в акцентировании конструктивных оценок/созидательных циклов с обратной связью (formative feedback loops), но для этого нужно изменить отношение к оцениванию и оценке (evaluation and assessment), понимая их как ориентацию на обратную связь ради повышения качества. С точки зрения управленцев, суммативное оценивание может обеспечить более полезную информацию для управления процессом, это может вести к конфликтным ситуациям, особенно если данные, полученные путем конструктивных оценок, интерпретируются для суммативных целей.

Наряду с другими (скорее, относящимися к бизнесу) организациями учреждения высшего образования демонстрируют возрастающую тенденцию к влиянию на процессы (или даже контроль над ними), основанному на адекватной информации (то есть представлении показателей, performance indicators). Результаты оценивания (которые всегда включают определенный элемент оценки) кажутся особенно подходящими для таких целей. Однако поскольку университеты имеют больше дела со сложными процессами преподавания и обучения, чем с классическими программами оценивания, суммативно/оценочный подход не всегда уместен или разумен. С одной стороны, желание принимать решения, основанные на информации, очень понятно – особенно в учреждениях, которые традиционно зависят от *знания* на многих уровнях – и в определенной степени это желание надо поддерживать. С другой стороны, по крайней мере наиболее традиционные формы оценивания в сфере преподавания и обучения (то есть оценивание курса или студенческий рейтинг) неспособны обеспечить адекватную оценку такой сложной конструкции, как качество. В роли инструментов обратной связи для самих учителей эти оценки являются полезным источником информации, но в виде контролирующего инструмента университетского менеджмента они сталкиваются с серьезными затруднениями. Показывая определенные проблемы, этот тип оценки редко дает выводы в отношении причин и условий этих проблем. Вдобавок эти оценки часто воспринимаются как ненужные средства контроля, что, конечно, не способствует распространению принципов культуры качества. И последнее – по месту, но не по значимости – в большинстве оценочных процедур отсутствует система разумного и хорошо скоординированного выполнения деятельности.

Зона 3. Стандартизация против инновации

Если процедуры оценивания и измерения качества не интегрированы в более широкие рамки управления качеством и улучшения качества, они могут выродиться в бюрократический ритуал, нацеленный на сбор отчетов и цифр. Хотя определенная степень упорядоченности, установленная рутина необходимы каждой организации, чтобы сделать возможной повседневную работу, все это может превратиться в самоцель, не имеющую никакого отношения к практическим потребностям. Во многих случаях процедуры оценивания начинают жить собственной жизнью, делая упор на функции отчетности и подчиняясь административным требованиям. Часто такая деятельность характеризуется суетливой активностью, однако, имеет очень мало отношения к действительному обеспечению качества. Особенно это относится к бюрократически организованным системам оценки, которые с готовностью докладывают, что вопросы качества взяты под самый жесткий контроль, но едва ли на самом деле относятся ко всему этому всерьез (по крайней мере, в том, что касается изменения культуры качества). Организация специальных отделов по обеспечению качества, например, не имеет смысла, если ответственность за качество в учреждении возлагается (даже символически) на этот отдел: обеспечение качества должно стать делом всех структур и уровней института.

Сходным образом можно рассматривать роль стандартов внутри культуры качества. Сеть общих формальных стандартов (часто в форме *минимальных стандартов*) устанавливает необходимые рамки для функционирования системы обеспечения качества, формируя отношение к другим мерам и процедурам. С другой стороны, стандарты и регуляторы не должны быть слишком жесткими или тотальными по двум основным причинам: во-первых, большинство университетов могут характеризоваться как организации с высокой степенью внутренней дифференциации/гетерогенности, как мы уже отмечали раньше. Таким образом, стандарты редко могут претендовать на то, чтобы иметь абсолютную пригодность. Важно найти способ выполнения обязательств, не теряя из виду разницу в деталях. Во вторых, стандарты имеют тенденцию распространиться на все и вся. То, что кажется простым и желательным с первого взгляда, может вызвать сложные последствия. Стандартизация часто ограничивает возможность новаций, сдерживает эксперименты, которые являются необходимыми предпосылками для того, чтобы организация могла заниматься обучением. С этой точки зрения, стандартизация и инновация могут рассматриваться как противоречащие понятия (Stensaker & Norgard 2001). Резюмируя, можно сказать, что любое учреждение высшего образования должно допускать определенную степень риска и неопределенности, даже если это кажется ограничивающим его управляемость.

Зона 4. Внутреннее против внешнего

Качество все больше рассматривается как ключевой фактор в продвижении вперед и конкуренции. Поэтому многие системы управления качеством, похоже, ориентированы вовне, делая акцент больше на том, как представить университет внешним наблюдателям, чем на внутренних процессах развития. Можно допустить, что репутация университета и его зависимость от внешних институтов (фондов/бюджета) могут быть крайне важными факторами для внутреннего обеспечения качества. И если партнер-ориентированный подход к качеству воспринимается всерьез, нужно признать, что должны быть вовлечены не только внутренние силы (даже если мы до сих пор сосредоточивались именно на них). Должны также рассматриваться внешние ожидания и представления о качестве, которые очень тесно связаны с понятием ответственности (отчетности) (accountability). Термины вроде «контроль», «цена эффективности», которые пришли в сферу высшего образования скорее из бизнес-среды, играют все большую роль в представлениях об управлении качеством. Нетрудно видеть, что благодаря таким широким тенденциям, как *массофикация* высшего образования (т.е. превращение его в массовое), университеты сталкиваются с ростом требований к рационализации и удешевлению их образовательных программ. (Schnell, Корр 2000) и что критерии, такие, как эффективность и взаимосвязь цены и выгоды, становятся более важными для принятия решений внутри университетов. (Hermann 1997). Больше не ставится цель достичь улучшения качества – нужно гарантировать качество по низкой цене.

Сама по себе такая тенденция не является негативной. Необходимо, однако, найти удовлетворительные ответы на вопрос о том, как сочетать внутренние и внешние требования разумным, конструктивным способом. Если университет нацелен на приобретение сертификата качества, выдаваемого внешними органами (т.е. национальными или международными органами аккредитации), все усилия будут направлены на достижение этой цели. Было бы иллюзией, однако, предполагать, что эти усилия автоматически приведут к улучшению внутреннего качества. В этом отношении много важных уроков можно усвоить из опыта Соединенного Королевства, начиная с 1990-х годов (Hoecht 2006, Hodson & Thomas 2003).

Ясно, что получение ярлычка еще не гарантирует успешного выполнения требований к культуре качества, и все-таки это может служить повышению имиджа. В некоторых случаях такая стратегия может даже быть контрпродуктивной, особенно если установленный порядок и ритуал оценивания не позволяет принять результаты всерьез. С другой стороны, необходимо осознавать тот факт, что внешнее давление может увеличивать внутреннюю чуткость к вопросам каче-

ства и облегчать осуществление действий, которые неприятны или непопулярны. Тем не менее, для университета важно соответствовать условиям окружающей среды и внешним требованиям, таким образом обеспечивается связь института с изменениями в образовательной системе или обществе в целом.

Минимизация рисков путем возложения обязательств и создания доверительных отношений

Преыдушие комментарии могут казаться идущими вразрез с функциональным смыслом культуры (Peter & Waterman 1982), где культура организации понимается как один фактор (среди других), который выполняет определенную функцию в достижении успеха организацией и может быть рационально управляемым. Наша собственная аргументация опирается на зоны амбивалентности, которые формируют рамки для любых качественных изменений в обучении и преподавании, зависящих от расхождения целей и интересов (акцент на управление против партнер-ориентированных стратегий, ориентация на контроль против ориентации на развитие, стандартизация против инновации, внешние факторы против внутренних).

Хотя явная биполярность зон амбивалентности, описанных выше, может вести к сложностям, тут нет «золотой середины», которая может удовлетворить все интересы и цели всех вовлеченных в процесс принятия решений. Как мы уже показали выше, определенно необходимо создать разумный баланс между различными выборами. Но этот баланс зависит от культуры, уже созданной и поддерживаемой в организации. Каждое решение имеет некоторые конкретные следствия. Одни возможности открываются, другие – закрываются. Это может показаться тривиальным, но именно это часто не учитывается в повседневной практике. Нередко недооценивается важность скрытых сторон. Если конкретные действия стоят в контрасте к ценностям организации, они столкнутся с серьезными трудностями, чтобы найти отклик или просто быть принятыми. В результате даже лучшие намерения могут иметь непредсказуемые побочные эффекты и в конце концов привести к ослаблению внутренней культуры качества. Следовательно, есть два типа стратегии, которые не подходят для этой цели, хотя управленческая интуиция должна показывать противоположное. Разработка конкретной сети обязательных требований может помочь установить необходимые стандарты, но устранил другие действующие лица от ответственности и лишит их самостоятельности. Система постоянного контроля за качеством может помочь сделать процессы более прозрачными, но будет расхолаживать других участников, демонстрируя недоверие к их компетентности и способности к дейст-

вию (Hoescht 2006). Обе стратегии будут чисто формальным подходом к качеству (борясь за выполнение формальных критериев, с которыми легче работать, но которые не обязательно являются значимыми) и могут привести также к коллективному отвержению всей стратегии качества, когда в вопрос не захотят даже вникнуть.

Принятие подхода культуры качества требует двух стратегических решений, которые едва ли уживаются с традиционным (управленческим) подходом к качеству. Во-первых, необходимо дать *полномочия* всем участникам группы, которые заняты в преподавании (ориентация на партнеров), предоставив им возможность разрабатывать собственные цели, инициативы и измерения качества (внутри общих рамок, определенных миссией института), продуктивно используя способности к самоорганизации (Fetterman 2001). Во-вторых, необходимо иметь уверенность в том, что эти группы хотят и могут поддерживать такое стремление. Это означает, что на всех сотрудников университета возлагается ответственность за дела организации (ср. качественные подходы, напр.: Patton 2002 или Shaw 1999).

Положим, такие стратегии не лишены риска, особенно для менеджмента университета. Они означают отказ, по крайней мере, частичный от контроля, хотя внешние партнеры будут подвергаться еще более жесткому контролю. И пока гарантии успеха нет, решение становится особенно трудным, потому что, как ни парадоксально, в конце концов руководство будет отвечать за возложение ответственности на других. Однако такие риски в определенной степени могут быть минимизированы, если концепция культуры качества осуществляется в ежедневной практике и вызывает как внешний, так и внутренний интерес.

Но не только университетское руководство идет на риск. Учителя должны быть способны доверять оценке их труда и чувствовать, что их вклад не обесценивается жестким формальным контролем. Точно также студенты нуждаются в возможности проверки новых знаний, умений и компетенций в среде, терпимой к ошибкам. В этом отношении общее доверие опирается на ожидание того, что ход развития не определен заранее сверху, что он зависит от каждого участника процесса.

Как можно видеть из приведенной выше аргументации, процесс культивации качества в целом должен сопровождаться выстраиванием доверительных отношений. Доклад EUA по проекту культуры качества (2006) говорит о важности информации для развития культуры качества. Но еще более важной, чем хорошо спроектированная система для циркуляции информации, является коммуникация в смысле взаимного влияния, улаживания, согласования. Соответствующие усилия должны опираться на уже имеющуюся культуру организации, которая выстроена за долгие годы и является уникальной. В отношении таких культурных

особенностей недостаточно копировать стандартную модель обеспечения качества и надеяться, что стратегия, которая уже была успешной в другом университете, будет иметь тот же успех в нашем институте. Необходимо признавать и учитывать исторические, политические и социальные характеристики определенной культуры качества и разрабатывать стратегии, адекватные таким условиям. Только в этом случае культура качества будет иметь шанс достичь результатов, а новый подход будет работать и не сведется к новому варианту говорильни и изданию нескольких глянцевых брошюр по управлению.

Перевод Л.Ф. Пирожковой

2.4. ЛИЛЛИС ДАЙРДЕ

*(руководитель подразделения вычислительной техники
и математики в Институте технологии в Трейли, Ирландия)*

УПРАВЛЕНИЕ ПОСРЕДСТВОМ ВОВЛЕЧЕНИЯ

*К ВОПРОСУ ОБ ОБЪЕДИНЕННОЙ РАМОЧНОЙ МОДЕЛИ ДЛЯ ПРОЦЕДУР
ПЛАНИРОВАНИЯ И ОЦЕНКИ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ*

DEIRDRE LILLIS

STEERING BY ENGAGEMENT – TOWARDS AN INTEGRATED PLANNING
AND EVALUATION FRAMEWORK IN HIGHER EDUCATION INSTITUTES

Введение

Эта статья основана на данных исследования системы управления и развития для академического персонала, принятой в Ирландии. В статье представлена объединенная рамочная модель стратегического планирования и оценки, а также рассматривается ее обоснование. Сделаны определенные выводы и очерчены сферы дальнейшего исследования.

Простейший уровень стратегического планирования – это планирование будущего на основе текущей деятельности. Изучается текущая деятельность, с опорой на нее вырисовывается общий каркас будущего. Планы работы высшего учебного заведения редко существуют в единой (объединенной) форме, они могут служить разным целям. Например, стратегический план может быть затребован органом, от которого зависит финансирование, а планы самооценки могут заинтересовать орган аккредитации, пекущийся об обеспечении качества. Существует сильный довод в пользу того, чтобы объединить программы (планы) с целью исключения дублирования и взаимного наложения их, а также увеличения связности. Расходы, связанные с отвлечением персонала от выполнения прямых обязанностей ради участия в стратегическом планировании и самооценке, окупятся, а приносимая польза перевесит затраты. Недостаток интеграции увеличивает эти расходы, ведя к дублированию усилий и фрустрации участников. Отдельные планы могут также привести к расхождению траекторий. Так, программа стратегического планирования института, разработанная с использованием модели, предложенной сверху, может установить стратегическое направление для института, предполагающее стратегический альянс с другими институтами и пересмотр содержания курсов в направлении большего соответствия потребностям рынка и

интересам исследовательских центров с целью достижения большего коммерческого потенциала и роста доходов. Направление или подразделение, созданное с использованием модели «снизу-вверх», может прийти к совсем другим, но равно правомерным выводам по тем же вопросам. Отдельные ученые, занятые их собственными исследованиями, могут не обратить внимания ни на то, ни на другое. В итоге институт, подразделение и отдельные ученые будут тянуть в разных направлениях. Хотя есть хороший довод для объединения стратегического планирования и индивидуальных планов развития, литературы на эту тему очень мало.

Сравнение эффективности стратегического планирования и индивидуальных планов развития (self study programmes)

Чтобы говорить о разработке единой модели планирования и оценки, надо ответить на ключевой вопрос: какие программы (планы) были самыми эффективными, ведущими к усовершенствованию. Поскольку программы бывают разные и не всегда их можно сравнивать, ответить на заданный вопрос нелегко. Программы были классифицированы с использованием следующих критериев: (i) степень, в которой программы достигают своих целей; (ii) имеют ли они дело с наиболее важными вопросами («ядром»); (iii) процент результатов, которые могут быть приписаны данной программе (чистые результаты); (iv) воспринимают ли создатели этих программ их как эффективные; (v) другие возникающие усовершенствования. Результаты и подробные методологические описания даны в Lillis (2005) и Lillis (2006).

В таблице 1 показана сравнительная эффективность программ.

Таблица 1

Сравнительная эффективность программ

Критерий	SP1	SP2	SP3	DA1	PR1	PR2
Цели (порог 50%)	84%	75%	87%	100%	100%	100%
Эффективность ядра академических вопросов	50%	66%	86%	100%	92%	69%
Чистые результаты	23%	3%	23%	75%	37%	30%
Носители (информанты)	66%			100%		
Процент информантов, упоминающих другие воздействия (влияния) (позитивные)	Построение разделенного видения (66%); усовершенствованное стратегическое мышление (50%); усовершенствованный менеджмент (33%); усовершенствованное выполнение (33%)			Построение разделенного видения (50%); возможность обзора деятельности (33%); консультация партнеров (15%); усовершенствованный процесс управления (15%)		
Процент информантов, упоминающих другие воздействия (негативные)	Вовлеченные расходы (50%); выполнение (33%); процесс управления (33%)			Вовлеченные расходы (50%); выполнение (15%); процесс управления (15%)		

Таблица 1 показывает, что программы индивидуального развития (self study programmes) были более эффективными, чем программы стратегического планирования по всем критериям. Используя указанные критерии для сравнения, автор утверждает, что ранжирование от более эффективных программ к менее эффективным таково, как показано в таблице 2 (DA1, PR1, PR2, SP3, SP1, SP2).

Таблица 2

Ранжирование программ по эффективности

Наиболее эффективные	DA1	DA1 Программа делегирования полномочий (индивидуального развития) <ul style="list-style-type: none"> ▪ 100% целей достигнуто; ▪ 100% ядра академических целей достигнуто; ▪ 75% результатов были чистыми результатами; ▪ 100% информантов считают, что они достигли некоторых или всех целей; ▪ 106 усовершенствований на институтском уровне, из которых 48% были достигнуты
Менее эффективные	PR1, PR2	Обзоры программ (PR1 и PR2) <ul style="list-style-type: none"> ▪ 100% целей достигнуты для обеих программ; ▪ 69% целей академического ядра достигнуты; ▪ 30% результатов были чистыми результатами; ▪ 100% информантов считают, что они достигли некоторых или всех целей. Предостережение: Обратить внимание на более короткие временные рамки для PR2
	SP3	Программы школы стратегического планирования (SP3) <ul style="list-style-type: none"> ▪ 87% целей достигнуто; ▪ 86% целей академического ядра достигнуто; ▪ 23% результатов были чистыми; ▪ 66% информантов считают, что они достигли некоторых или всех целей. Предостережение: SP3 была интегрирована с PR1, и таким образом может не быть столь эффективной, как не входящая в систему (автономная) программа
	SP1, SP2	Институциональные программы стратегического планирования (SP1 и SP2) <ul style="list-style-type: none"> ▪ 75% целей достигнуто; ▪ 66% целей академического ядра достигнуто; ▪ 3% результатов были чистыми; ▪ 66% информантов считают, что они достигли некоторых или всех целей. Предостережение: Обратить внимание на более короткий промежуток времени для SP2

Причины этого исследуются в ходе дальнейшего изучения, но предварительные результаты дают основание считать, что принятые модели имеют прямое отношение к эффективности. Программы индивидуального развития (self study programmes) использовали модель «снизу вверх» и облегчали вовлечение персонала на всех уровнях и в целом больше имели в виду среднего участника. Программы индивидуального развития имели сильные внешние стимулы, связанные с

аккредитационным статусом курса, в котором нуждались программы стратегического планирования. Индивидуальные программы должны были главным образом иметь дело с внутренними академическими вопросами. Можно также предположить, что программы индивидуального развития шли дальше по направлению к усилению управляющего ядра (Clark, 2004) через выстраивание общего видения, определение направления, увеличение связности и удаление барьеров между «Центром» и внутренними академическими вопросами (academic heartland).

Управление посредством вовлечения – объединенная модель планирования и оценки

Модель объединения планирования и оценки, представленная в этом разделе, лучше всего может быть описана как нечто среднее между процессами «сверху вниз» и «снизу вверх». Это результат действия подхода «управление посредством вовлечения (возложения ответственности)», если использовать терминологию Кларка. (Clark, 1998). Управляющее ядро усиливается через вовлечение академического ядра (heartland), и модель объединяет некоторые из сильнейших черт стратегического планирования и индивидуальных планов развития (self study programmes) в повторяющемся цикле «Обзор – планирование – выполнение». Она была разработана при уделении особого внимания эффективности стратегического планирования и программ индивидуального развития и снимает перекрытие программ друг другом.

Правда, основанный на эмпирических данных каркас рассматривается только как первый шаг и не испытан за пределами конкретного ирландского Института технологии. Предполагается обосновать эту модель на четырех других ирландских вузах (Lillis & Thorn, 2006). Тем не менее, модель может быть полезным вкладом в дискуссии по объединенной рамочной модели для процедур планирования и оценки в учреждениях высшего образования

Разумное объяснение и обоснование

Минцберг отмечает, что чем более сложной и изменчивой является среда существования организации, тем более децентрализованными и органично согласованными должны быть ее структуры (Mintzberg, 1998). Бирнбаум согласен с тем, что в учреждениях высшего образования, где происходят частые изменения и нет устойчивого первенства (превосходства), необходимы свободные объединения и децентрализованное управление (Birnbaum, 1988). Thys-Clement и Wilkins (Thys-Clement & Wilkins, 1998) Bayenet и др. (Bayenet et al., 2000) утверждают, что нужен смешанный подход с элементами моделей «сверху вниз» и «снизу вверх», где сольются проактивные и реактивные (противодействующие) стратегии.

В литературе налицо консенсус: чтобы быть эффективным, стратегическое планирование должно вовлечь, не оставить в стороне внутренние академические вопросы (*academic heartland*), и, таким образом, широкая совещательность является важным фактором процесса планирования в высшем образовании (Bayenet et al., 2000; Birnbaum, 2000; Shattock, 2002; Davies, 2004; Henkel, 2004; Tabatoni et al., 2004). Это исследование особенно интересно, поскольку оно позволяет сравнить стратегическое планирование, которое является процессом, направленным «сверху вниз», с индивидуальными планами как процессом с обратной направленностью. Предварительные результаты, требующие дальнейшей обработки, дают возможность предположить, что существует важная корреляция между уровнем вовлечения академического ядра (*academic heartland*) и эффективностью программ: чем больше вовлечение, тем больше эффективность.

Кларк заявляет, что «*сильное управляющее ядро*» является ключевой особенностью основанного на началах предпринимательства (*entrepreneurial*) университета, и это усовершенствованное управление охватывает как центральный менеджмент, так и академические объединения и распространяется как на верхний уровень, так и на средний и нижний. (Clark, 1998). Он утверждает, что это может быть достигнуто путем активного вовлечения академического ядра в процесс принятия решений института и путем установления сильного руководства, которое распространяется на все уровни, но которое также поддерживает инициативы, возникающие на всех уровнях. Для этого следует убрать ненужные барьеры между академическими объединениями и центром и увеличить полномочия и ответственность на всех уровнях. Существо вопроса – это возможность не подменять централизованным планированием коллективную ответственность по академическим вопросам, которая должна быть распределена на все направления и подразделения, и признание того, что в целом программы стратегического планирования не решают этот вопрос. Направления ответственности особенно ясно очерчены в индивидуальных планах развития, когда отдельное направление ответственно за достижение соответствующих результатов.

Способность программ повышать ответственность и полномочия на всех уровнях, а также уровень вовлеченности, вероятно, является самым главным фактором эффективности. И не так важно, тот или другой из этих факторов по отдельности является наиболее значимыми или срабатывает их сочетание.

Каркас модели

Простейшим вариантом рамочной модели «Управления путем вовлечения» можно считать повторяющийся цикл «Обзор – Планирование – Выполнение».

Обзор

Этот цикл начинается с этапа всестороннего рассмотрения (обзора) планов, разработанных академическим персоналом, руководящими работниками и прочим персоналом. Обеспечивается сильное централизованное руководство в отношении границ и возможностей индивидуальных планов (self study). Все подразделения, разрабатывающие такие планы, задают себе схожие вопросы, но имеют также свободу адаптации этого мероприятия к соответствующим контекстам. Это должно быть жесткой системной проверкой с наличием механизмов обратной связи со средой (выпускники, производственная информация) и обзором тенденций в ключевых показателях (т.е. регистрационные номера, сохранение (retention), производительность и т.д.). Подразделения готовят планы развития по утвержденному образцу, где различаются результаты, важные только для данного подразделения, и рекомендации, необходимые для общеинститутского уровня.

Результаты общеинститутского уровня собираются централизованно, чтобы провести оценку на более широком уровне. Этап рассмотрения на уровне института имеет дело с вопросами макроуровня и включает всеобъемлющий анализ среды (т.е. SWOT-анализ рациональной модели стратегического планирования).

Планирование

Далее наступает фаза планирования на институциональном уровне, когда формулируются стратегические цели. На этом этапе используются результаты подразделений, но также осуществляется мозговой штурм и разрабатываются новые идеи. Используя метод «черного ящика», учреждение высшего образования может свободно применять любую методологию, которую посчитает нужной, для формулировки и разработки целей разного уровня. Механизмы, при помощи которых будут оцениваться стратегические цели, главные выводы о ресурсах, рисках и изменениях в организационной структуре определяются на этой стадии.

Когда стратегические цели института установлены, каждое подразделение разрабатывает свой собственный стратегический план, который явно направлен на стратегические приоритеты. Параллельно устанавливаются кросс-функциональные команды, чтобы продвигать соответствующие стратегические цели.

Двойной процесс коммуникации является самым существенным компонентом этой модели. Чтобы увеличить прозрачность процесса, для подразделений обеспечивается формализованная обратная связь по поводу того, почему их рекомендации были или не были инкорпорированы в общеинститутские планы. Планы подразделений также содержат информацию о ресурсах и основных требуемых изменениях. Прописывание институциональных целей в планах подразделений обеспечивает сильное управляющее ядро, но оставляет подразделениям некото-

рую гибкость, чтобы они могли включить собственные идеи. Подразделения вправе предусмотреть добавочные вопросы, связанные со своей спецификой (возможно, с предупреждением, что при распределении ресурсов приоритет будет за институциональными целями).

Фаза документации охватывает результаты фаз обзора и планирования. Институциональный отчет самооценки может составляться по требованию органа обеспечения качества (и соответствовать его требованиям). Стратегический план осуществляется в формате, требуемом органом, связанным с финансовым обеспечением (funding agency) или в формате опубликованной брошюры для целей публичных рилейшнз. Отчеты подразделений могут использоваться для целей аккредитации. Может быть много форматов и точек зрения, важно то, что все они исходят из одной и той же информационной базы. Поэтому фазы обзора и планирования должны проходить в достаточно короткий период времени (не больше академического года), чтобы выводы не утратили актуальность и современность.

Многие аккредитационные агентства требуют внешнего подтверждения для институциональных планов. Соответствующие внешние наблюдатели (peers) могут привнести новые повороты мысли, могут делать ценные предложения по улучшению и применить критерии из своего собственного опыта. Внешняя проверка остается сильным модератором фактором в академическом ядре и может быть использована как еще один уровень для новых инициатив, но это не главная характеристика институционального стратегического планирования. Автор утверждает, что это полезная вещь, если она ведет к исчерпанию фазы обзора и планирования.

Выполнение и мониторинг

При реализации планов фаза выполнения включает ежегодный обзор планов подразделений/кросс-функциональных структур с предоставлением доклада от каждой команды по первоначальным целям ее планов и рекомендациям, полученным от внешних оценщиков. Проверка выполняется в сотрудничестве с командой, и имеется в виду скорее конструктивный/созидательный подход, чем просто подытоживание. Она включает исключение или модификацию целей, или постановку новых целей на основе изменяющейся среды. Мини-обзор институциональных целей и стратегий на фоне изменяющихся обстоятельств может предприниматься ежегодно. Это означает потребность в пятом компоненте модели саморазвития – «аудит выполнения» (упомянутый ранее).

При работе системы управления и развития (Performance Management and Development System), обрисованной выше, отдельные представители персонала

каждый год разрабатывают свои планы личного развития на основе стратегических планов подразделения (это фаза планирования развития команд).

Включение внутренних академических вопросов

Модель «Управления посредством вовлечения» стягивает внутренние академические вопросы (academic heartland) в трех важнейших пунктах. Во-первых, внутренние вопросы с самого начала вводят в первичные планы саморазвития, результаты которых собираются для рассмотрения на институциональном уровне перед установлением институциональных приоритетов. Это дает подразделениям возможность влиять на постановку институциональных целей, высвечивая достижения и определяя проблемные области. Дискуссии с максимальной вероятностью будут сосредотачиваться на вопросах, наиболее важных для команд, разрабатывающих свои планы развития, и помогать им лучше понять общий процесс. Многие вопросы из раздела планирования будут общими для некоторых, если не для всех подразделений, что может уменьшить тенденцию замалчивать слабые места: если другие подразделения поднимают соответствующие вопросы, их трудно замолчать. Этот подход «снизу вверх» охватывает важнейшие проблемы и охватывает внутренние академические вопросы (academic heartland) с самого начала.

Вторая решающая точка вовлечения – это когда академическим подразделениям предлагают разработать их собственные планы в поддержку институциональных приоритетов. Их не просят выполнять кем-то составленные стратегии, подразделения могут разрабатывать собственные решения проблем, представленных как важные в данном контексте. По сравнению с моделью, где решения разрабатываются малой группой «мудрецов» из топ-менеджмента, здесь также значительно увеличиваются шансы, что будут найдены инновационные решения: ведь прилагать усилия будет весь штат работников института, задействуются все подразделения. Старшее звено руководителей может меньше вникать в детали, концентрируясь на достижении глобальных целей вуза.

Третья точка включения внутренних академических вопросов – это разработка ежегодного личного плана развития наряду с целями подразделения. Таким образом, ответственность перераспределяется с уровня подразделений на уровень отдельных работников.

Усиление управляющего ядра

Модель «управление через вовлечение» обеспечивает сильное управляющее ядро в ряде ключевых пунктов. Во-первых, самопланирование подразделений осуществляется на основе централизованного руководства с использованием утвержденных образцов. Ответственность за выполнение личных планов остается на подразделении. Сбор рекомендаций для институционального уровня из планов

развития подразделений действует как воронка, отбирающая важное для рассмотрения на институтском уровне. Это увеличивает общую связность и не позволяет возобладать узкогрупповым интересам, а также позволяет убрать из повестки дня при институциональном обсуждении слишком конкретные вопросы.

Второй пункт, где модель усиливает управляющее ядро, это на институциональных сессиях планирования. Всестороннее подразделенческое и институциональное рассмотрение обеспечивает, что общевузовские цели сформулированы при опоре на достаточный информационный базис. Это значительно более сильная стартовая позиция, чем стандартная модель стратегического планирования, которая зависит в первую очередь от какого-то одного анализа обстоятельств. Она также смягчает уровень амбиций, который возникает при рациональном стратегическом планировании, и обеспечивает учет помех со стороны действующей среды с самого начала. Личные планы открыты возражениям или отводу, если происходят изменения общего плана, и можно корректировать их, исходя из текущего состояния дел. Модель «Управление путем вовлечения» учитывает накопление изменений, предлагаемых личными планами, и обеспечивает возможность анализировать их на фоне проблем, стоящих перед вузом. Через управляемый коммуникационный процесс подразделения могут видеть адекватность или неадекватность предлагаемых ими стратегий в свете изменений обстоятельств и, возможно, через сравнение с другими подразделениями. Институтские сессии планирования позволяют учреждению совершить новые смелые шаги в неизведанное и радикально изменить направление, если необходимо. Важно, что это основывается на достаточном информационном базисе и регулируется реальным положением дел в организации.

Третий пункт, в котором модель «Управления посредством вовлечения» усиливает управляющее ядро – это когда подразделениям предлагают разработать планы в поддержку институциональных целей. Подразделения отвечают за эту сторону процесса и руководствуются общими институтскими целями. У них, однако, есть свобода разрабатывать их собственные решения и стратегии, чтобы соответствовать этим целям, и это ведет к значительному росту числа инициатив, возникающих на всех уровнях организации.

Наконец, «управление посредством вовлечения» требует регулярной системы обзора/проверки: планы подразделения рассматриваются ежегодно, причем главное внимание уделяется постановке целей, что способствует возрастанию ответственности. Планы личного развития внутри этой системы увеличивают ответственность индивидуума за достижение целей подразделением и рассматриваются ежегодно в тандеме с планами подразделения.

Выводы

В заключение вузам рекомендуется воздействовать на этот процесс управления подразделениями/составными частями через существующие структуры обеспечения качества или планирования. Вторая рекомендация, чтобы финансирующие органы, правительственные департаменты и органы обеспечения качества делили субсети (share subsets) общей информации, которую они получают на регулярной основе от учреждений высшего образования. Дублирование действий и расходов внутри учреждений высшего образования будет минимизировано, если эти органы выработают общий формат и план/график для такой информации.

Перевод Л.Ф. Пирожковой

2.5. ХУНГЕР АКСЕЛЬ

(руководитель программы «Международные исследования по инжинирингу» в университете Дуйсбург-Эссен, Германия)

СКАЛБЕРГС ИНА

(ассистент-исследователь в университете Дуйсбург-Эссен, Германия)

РАЗВИТИЕ КУЛЬТУРЫ КАЧЕСТВА В МЕЖДУНАРОДНОМ СОТРУДНИЧЕСТВЕ: АКЦЕНТ НА СОВМЕСТНЫЕ ПРОГРАММЫ

AXEL HUNGER, INA SKALBERGS

PROMOTION OF QUALITY CULTURE IN INTERNATIONAL COOPERATION WITH SPECIAL FOCUS ON JOINT PROGRAMMES

Введение

Разработка и выполнение совместных программ, вовлекающих зарубежных партнеров, требует от их создателей специфического рассмотрения вопросов качества, которого невозможно достичь, рассматривая программы обучения внутри одного национального контекста. С одной стороны, обсуждение и воплощение механизмов обеспечения качества и развитие внутренней культуры качества для такого проекта должно удовлетворять формальным требованиям гарантии качества высшего образования в соответствующих национальных контекстах (аккредитация, законодательство). С другой стороны, нужно культивировать общую культуру качества, чтобы обеспечить взаимное доверие качеству друг друга между партнерами, а также обеспечить механизмы оценивания и дальнейшего развития качества совместных программ.

В статье рассматривается развитие культуры качества на примере международных совместных программ. Уделено внимание изменению требований на разных фазах процесса. Можно выделить три фазы:

- 1) создание;
- 2) укрепление/консолидация;
- 3) поддержание.

Фаза создания нацелена на формирование общей культуры качества для партнеров, вовлеченных в разработку совместной программы. **Фаза укрепления** фокусируется на осуществлении процедур обеспечения качества, которые создают основу для возникновения общей культуры качества, разделяемой партнерами.

На **фазе поддерживания** устанавливается порядок процедур обеспечения качества, которые постоянно испытываются и вновь приспособляются за счет процедур оценивания и, таким образом, формируют основу продвижения и поддержки общей культуры качества среди учреждений-партнеров.

Наиболее важным в отношении общей культуры качества в международном сотрудничестве является то, что культура качества всегда больше, чем просто сеть правил и процедур, которые могут быть «механически» оговорены, согласованы и выполнены. Культура качества включает в себе более косвенное соглашение по поводу того, что есть качество и как его поддерживать и стимулировать. Тем не менее эта статья основывается на убеждении, что культуру качества можно сознательно стимулировать/развивать. Процедура развития, описываемая в этой статье, основывается на соглашении об общих целях, из которых вытекают индикаторы успеха и критерии качества. Путем сознательного развития общей культуры качества в международном сотрудничестве вероятность неудач в партнерстве может быть уменьшена, потому что тем самым удастся избежать противоречия с существующими культурами качества в институтах-партнерах, и партнерство базируется на общих целях как фокусе сотрудничества.

Статья опирается на результаты проекта «Культура качества III. Сеть 6. Программа оценивания совместных степеней», осуществленного Европейской ассоциацией университетов (EUA) и финансируемого (funded) в рамках SOCRATES, при помощи Европейской Комиссии. Для этого проекта университет Дуйсбург-Эссена координировал сеть следующих вузов: Хериот-Уотт Университет (Соединенное Королевство), Стокгольмский университет (Швеция), Зуйд университет (Нидерланды) и Микола Ромерис университет (Литва).

Определение «Совместной программы»

В качестве основы для этой статьи ниже даются определения совместной программы и поясняются соответствующие термины высшего образования.

«Совместная степень» определяется как:

- единая степень, присуждаемая двумя или более вузами после прохождения единой согласованной программы;
- субсидируется при содействии всех партнеров;
- имеет единый документ для выпускников;
- сертификат степени дополняется и поясняется Приложением к диплому.

«Двойная степень» определяется как:

- две или более отдельных степеней, присуждаемых двумя или более институтами после прохождения единой согласованной программы;

- число степеней зависит от периодов обучения в выбранных партнерских вузах и может отличаться от общего числа партнерских высших учебных заведений;
- сертификат дополняется и поясняется Приложением к диплому.

«Совместная программа» определяется как:

- общий термин для объединенной программы обучения, основанной на общем учебном плане, согласованном партнерами;
- обучение может выполняться в рамках студенческой мобильности, основанной на передаче кредитов;
- не предусматривается конкретного способа присуждения степени.

Для **совместных программ** характерны следующие черты:

- совместные программы разрабатываются при сотрудничестве двух или более вузов-партнеров;
- студенты обязаны проходить обучение в двух или более партнерских вузах;
- учебные курсы и экзамены полностью признаются всеми вузами-партнерами, имеющими совместную программу.

Термин «совместная программа» определяется как общее описание всех программ с единой степенью. Самостоятельное выполнение учебной программы двумя или тремя партнерами, с одной стороны, и определение степени (ей), с другой стороны, позволяет по-разному подходить к ключевым аспектам планирования, введения и осуществления, а также определения качества и управления качеством в таких программах. Такая конструкция предоставляет возможность обсуждать различные формы осуществления программы без взаимного вмешательства в дела друг друга и в то же время охватить весь спектр возможных различий.

Культура качества

Фаза 1: Создание

Точка зрения студентов и заинтересованных сторон (stakeholders)

Обсуждение вопросов качества должно предшествовать созданию и осуществлению совместных программ и влиять на них. Определение целей и содержания программы, выбор подходящих партнеров и целевых групп, а также разработка финансовых концепций – это ядро и суть успешных совместных программ.

Понимание качества совместных программ и различных способов их сертификации должно быть поставлено в соответствие с различными ожиданиями различных партнеров совместной программы. Заинтересованные лица, такие как родители и финансирующие стороны, хотят получить должным образом обучен-

ных и успешно завершивших образование студентов. Студенты рассчитывают, помимо образования, на добавочные услуги, такие как тьюторство или помощь с жилищным обустройством. Наконец, студенты рассчитывают на подготовку к вхождению на международный рынок труда (улучшение трудоустраиваемости). Совместные программы дают возможность подразделениям и университетам отважиться на такие планы, которые они не могли осуществить самостоятельно, найти новые источники финансирования, получить международную репутацию и более высокий ранг. Производственники (работодатели) рассчитывают на студентов с образованием международного уровня с адекватными знаниями и компетенциями.

Ожидания целевых групп объясняют параметры, согласно которым они определяют качество. Соответственно, критерии гарантий качества должны быть такими, чтобы иметь:

- лучшие стандарты предложения высшего образования;
- высокий уровень знаний и умений выпускников;
- соответствие квалификации рынку труда;
- услуги, адаптированные к культурным потребностям студентов в совместных программах;
- инновационную способность совместных программ в отношении изыскания дополнительных возможностей образования и финансирования;
- рост репутации вовлеченных подразделений и университетов.

Решение о создании совместных программ должно быть основано на ясных идеях о целях и конкретных выгодах. Основные цели совместных программ могут быть таковыми:

- увеличение приема студентов;
- рост репутации;
- более высокая привлекательность выпускников на глобальном рынке труда. Общими преимуществами совместных программ являются мобильность, а также культурные и лингвистические компетенции выпускников. Вдобавок вузы могут выбрать стратегических партнеров, которые удовлетворяют конкретным интересам;
- расширение международного сотрудничества между учреждениями высшего образования;
- активность бывших выпускников, касающаяся поддержания международной репутации и финансирования;
- инновация: предложение программ, которые дополняют друг друга, либо не могут быть предложены иным образом. Партнеры сочетают индивиду-

альные особенности так, чтобы дать студентам более широкий взгляд на изучаемую область или даже формируют новые специальности;

- развитие человеческих ресурсов в университете;
- общий опыт различных уровней (обогащение знания о различных образовательных системах, институциональных стратегиях интернационализации, различные подходы к управлению качеством и т.д.) и в различных сферах (исследование, обучение, передача знания и т.д.);
- совместные ресурсы для осуществления общих целей.

Приемлемость качества партнеров

Отличие совместных программ от классических локальных программ степени (degree programmes) состоит в том, что партнеры должны согласовать процедуры обеспечения качества, которые приемлемы для всех участников – как внешних, так и внутренних. Высшая степень объединения между партнерами в поле академического образования – это совместная степень. Чтобы понять качественную сторону совместных программ, нужно проанализировать взаимодействие между партнерами.

Внутри этого сотрудничества проблема достижения системы качества для совместных программ состоит в том, что одностороннее принятие или поглощение системы качества двух или более партнеров в большинстве случаев невозможно по политическим или правовым причинам.

Более реалистичский подход к качеству совместных программ состоит в том, что партнеры в совместных программах взаимно согласовывают и принимают системы гарантий качества, вместо того чтобы поддерживать только локальные требования или пытаться найти партнера с идентичной культурой качества. Предпосылки такой возможности в том, что все партнеры имеют сходный общий уровень стандартов качества. Если партнеры согласны, что процедуры партнера отличаются, но ведут к тому же уровню качества в рамках одних целей, аккредитация сводится к локальной деятельности каждого партнера.

Другой вопрос состоит в том, как создать общую культуру качества с прицелом на осуществление совместной программы. Создание общей культуры качества основывается на целях совместных программ, согласованных партнерами. Цели ведут к определению показателей/индикаторов и критериев качества (quality measures). Таким образом, культура качества может рассматриваться как общие цели, ведущие к показателям успеха, которые подтверждают достижение целей.

Определение показателей приводит, в свою очередь, к идентификации критериев качества, которые обеспечивают соответствие целям совместных программ. Этот процесс должен сочетаться с механизмами, которые гарантируют регулярную проверку качества.

На первом этапе партнеры должны совершенствовать понимание стратегий качества, применяемых ими. На втором этапе партнеры призваны обсудить их меняющиеся перспективы качества (виды на качество). Это процесс, в ходе которого сочетаются стратегии качества, принимаются характеристики партнера и, наконец, вырабатывается общая стратегия, которая будет применена в общем проекте совместной программы. С одной стороны, результат этого процесса есть сеть совместных процессов повышения качества, которые не противоречат процедурам, существующим в соответствующих вузах. С другой стороны, результаты процесса, как и сам процесс, есть нечто большее, чем сеть правил и процедур. Процесс сочетания, принятия и согласования сам по себе является свидетельством возникновения общей (совместной) культуры качества, которая может продвигаться дальше посредством переговорного процесса.

Фаза 2. Укрепление/консолидация. Установление порядка процедур для обеспечения качества

Фаза консолидации идет рука об руку с созданием и конкретным осуществлением процедур обеспечения качества, более всего подходящих для каждой программы. Основной вопрос фазы консолидации – это мониторинг осуществления процедур и соглашений, принятых во время фазы 1. Должна быть выработана рутина (определенный порядок) относительно следующих вопросов:

Прием и отбор студентов

Информация о существующей практике должна распространяться между партнерами. Также необходимо установить процедуры относительно того, как действовать в проблематичных случаях. Кроме того, будущим студентам, которые хотят присоединиться к совместным программам, должна быть доступна прозрачная информация. Налаживается и обсуждается между вузами-партнерами регулярная обратная связь о дефиците студентов. Основываясь на этой связи, процесс приема и отбора подлежит постоянному совершенствованию.

Признание

Сравнение курсов – это основа взаимного признания студентов, один из ключевых вопросов, которые должны быть решены во время Фазы 1. Актуальные процедуры и предписания, касающиеся признания, должны быть установлены и выполнены в фазе консолидации. Это относится, например, к предписаниям того, как согласовать учебные планы и нагрузку студентов. Очень рекомендуется применение системы переноса кредитов, поскольку они могут систематизировать сравнение академических достижений и облегчить признание.

Мобильность

Должно быть установлено соглашение о периодах обучения в партнерских вузах и о том, как отбираются студенты, чтобы обучаться у соответствующих партнеров (предполагается, что не все студенты могут пойти в партнерский вуз по своему выбору). Этот вопрос включает мониторинг направления мобильности: партнеры должны стремиться сбалансировать число студентов, пришедших из соответствующих университетов и направляющихся туда. Решающим для успешного прохождения студентами фазы мобильности является создание адекватных консультационных служб. Эти службы в соответствующих партнерских вузах призваны быть сравнимыми, и студенты должны получить ясную информацию, куда обратиться, если возникнут проблемы.

Обязанности

Обязанности должны быть четко определены. Это относится к задачам по организации совместных программ на межинституциональном уровне, а также к внутренней организации в каждом вузе. Фаза консолидации показывает, насколько хорошо распределение обязанностей работает и что нужно отладить.

Оценивание

Хотя культура качества партнеров может быть разной, оценивание преподавания и процедур должны проходить во всех партнерских вузах. Результаты этого оценивания взаимно сообщаются и обсуждаются. Путем сотрудничества в этом взаимном сравнении будет улучшаться качество в сферах преподавания, а также организации и процедур.

Ключевые факторы для обеспечения высокого качества совместных программ – это прозрачность и эффективные коммуникации. Таким образом, должны быть определены общие установки для процедур и организации, они обязаны включать предписания по регулярному обновлению с учетом текущей практики в партнерских вузах.

Фаза 3: Состояние поддержания. Установленный порядок общей культуры качества

Таблица 1 суммирует критерии качества (quality measures) и показатели качества в соответствии с целями, установленными в совместной программе. Критерии качества, описанные здесь, должны быть установлены для успешной совместной программы, поскольку отношение между целями – индикаторами – критериями формирует ядро общей культуры качества совместных программ.

Выполнение критериев качества и их мониторинг через индикаторы/показатели должны идти рука об руку с регулярным оцениванием и проверкой. Важно,

чтобы процедуры проверки были формализованы и имели ясную строку в отчетах партнерских вузов.

Таблица 1

*Критерии качества и индикаторы/показатели
для совместных программ в соответствии с целями*

Цели	Индикаторы	Критерии качества
Привлечь нужных студентов	Число поступающих и студентов. «Качество» поступающих, новых студентов и выпускников	Регулярное и формальное оценивание и улучшение информационной политики в отношении будущих студентов. Изучение студенческой удовлетворенности и мотивации (анкетирование)
Рост репутации вуза	Рост числа принятых. Способность устанавливать контакты с фондами	Информация для внешних и внутренних средств медиа
Высококачественное образование и услуги	Отметки студентов. Низкий отсев. Короткий срок обучения. Студенческая удовлетворенность	Развитие человеческих ресурсов, предложенное персоналу. Изучение студенческой удовлетворенности
Высокое качество выпускников	Студенческие достижения. Трудоустраиваемость. Добавочные компетенции студентов, полученные благодаря совместным программам	Обучение исследованиям. Знакомство студентов с производством. Изучение ожиданий работодателей (анкетирование)
Расширение объединений учреждений высшего образования	Число международных проектов. Общий финансовый объем международных проектов	Оценивание международной активности/деятельности
Международная деятельность бывших выпускников	Число активных бывших выпускников. Результаты их деятельности	Анкетирование бывших выпускников. Пожертвования бывших выпускников своим бывшим университетам
Общие ресурсы	Финансовые отчеты	Монитор экономической пользы сотрудничества
Инновация	Новизна программ. Конкретные достижения. Положительная обратная связь от производства и других заинтересованных лиц.	Монитор достижений и обратной связи
Развитие человеческих ресурсов	Новые компетенции (языковые умения, межкультурные компетенции)	Предложения по развитию человеческих ресурсов. Монитор специфических потребностей персонала в развитии компетенций
Общий опыт	Развитие сотрудничества на разных уровнях	Разработка общего курса и т.д.

Синтез и результаты проектов

Похоже, не существует стандартного определения для качества в совместных программах. Здесь представлена сеть процедур для установления и осуществления внутренней культуры качества для совместных программ. Эта статья должна расцениваться как собрание предложений и общих установок, которые должны быть адаптированы к конкретным обстоятельствам каждой совместной программы и вовлеченным партнерам. Фактически, непременным условием для успешного формирования совместной программы должна быть готовность рассматривать многообразие и различия как силу университетов и видеть в совместных программах новые возможности, а не ярмо, которое только мешает работать. Тем не менее, наше понимание общей культуры качества для совместных программ начинается с того общего, что должны иметь партнеры, идущие на такое совместное мероприятие: с готовности создать совместную программу с общей сетью целей. Как уже говорилось выше, взаимозависимость между целями, индикаторами/показателями и критериями качества, вытекающая из этого соглашения, является ядром общей культуры качества для совместных программ и может быть суммирована в формуле:

Цели–Индикаторы/показатели–Критерии качества

Согласно этой формуле, культура качества может рассматриваться как общие цели, ведущие к индикаторам успеха, которые подтверждают достижение целей. Определение индикаторов, в свою очередь, ведет к идентификации критериев качества, которые могут обеспечить достижение целей совместных программ. Этот процесс должен сочетаться с механизмами, которые гарантируют регулярный мониторинг качества. Рекомендация, таким образом, состоит в том, чтобы начинать разработку совместных программ, применяя приведенную выше формулу. Только успех, подтвержденный индикаторами и основанный на культуре качества партнеров, может оправдать высокие затраты на создание и осуществление совместных программ и дать толчок их будущему развитию.

Перевод Л.Ф. Пирожковой

III. МАТЕРИАЛЫ II ЕВРОПЕЙСКОГО ФОРУМА ПО ОБЕСПЕЧЕНИЮ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

*ВНЕДРЕНИЕ И ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА: СТРАТЕГИЯ И ПРАКТИКА.
ИЗБРАННЫЕ МАТЕРИАЛЫ*

УНИВЕРСИТЕТ ЛА САПИЕНЦА, РИМ, 15–17 НОЯБРЯ 2007 Г.

IMPLEMENTING AND USING QUALITY ASSURANCE: STRATEGY AND PRACTICE

*A SELECTION OF PAPERS FROM THE 2ND EUROPEAN QUALITY ASSURANCE FORUM
15–17 NOVEMBER 2007, SAPIENZA, UNIVERSITÀ DI ROMA , ITALY*

[www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/news/
Implementing_and_Using_Quality_Assurance.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/news/Implementing_and_Using_Quality_Assurance.pdf)

3.1. РАЙХЕРТ С.

(Райхерт Консалтинг, Цюрих, Швейцария)

ОГЛЯДЫВАЯСЬ НАЗАД – ГЛЯДЯ В БУДУЩЕЕ: ОБЕСПЕЧЕНИЕ КАЧЕСТВА И БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС

DR. REICHERT S.

Reichert Consulting, Zürich, Switzerland

**LOOKING BACK – LOOKING FORWARD: QUALITY ASSURANCE
AND THE BOLOGNA PROCESS**

[http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/
QAForum_2007/PS_I_-_Reichert_-_Rome_Presentation_071115.pdf](http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/QAForum_2007/PS_I_-_Reichert_-_Rome_Presentation_071115.pdf)

Обзор

- Качественная составляющая Болонского процесса – видение и достижения.
- Обеспечение качества в контексте Болонского процесса.
- Встраивание обеспечения качества в развитие вузов: современные примеры подходов к обеспечению качества.
- Имеющиеся возможности и остающиеся проблемы.

Качество в период до Болонского процесса: 90-е годы

- Многочисленные национальные дискуссии по проблемам качества и отсутствие подотчетности в сфере высшего образования, влияние массификации, побочные эффекты расширения автономии:
 - Переполненные аудитории, устаревшие методики преподавания, недостаточная степень независимости обучения, ограниченность выбора.
 - Отсутствие должного внимания к многообразию потребностей.
 - Несогласованность программ (центрированность на преподавателе).
 - Отсутствие взаимного признания.
- Создание и преобразование агентств по обеспечению качества.
- 90-годы как десятилетие сотрудничества: увеличение интенсивности сотрудничества, растущая потребность в сопоставимости и взаимном признании.
- Осуществление европейского пилотного проекта по сравнению методологий обеспечения качества в пяти системах (1994, Рекомендации 1995).
- Возрастающая политизация качества (и конкурентоспособности) европейского высшего образования (экономические кризисы, «утечка мозгов»).

Методологии обеспечения качества

Подотчетность / контроль и /или улучшение	Аккредитация	Оценка	Бенчмаркинг
Программа (или предмет)	Новые программы бакалавр /магистр, уменьшение роли государства. Предварительный контроль сохраняется	Повышенное внимание к согласованности учебных программ и качеству преподавания	Надежда на большую сравнимость, перенятие передового опыта
Высшее учебное заведение	Быстрая экспансия высшего образования (особенно частного)	Растущая необходимость в возможности выбора вузами стратегии и управления (те же ресурсы для более широкого круга задач, международная конкуренция)	Растущее осознание конкуренции и возможности учиться у других

Введение обеспечения качества в контекст

- Совершенствование качества > формального обеспечения качества
- Совершенствование качества = Сумма многих методов вузовского развития: прием на работу, возможности финансирования, поддержка связей между дисциплинами, содействие новым инициативам.

- ⇒ Пример: добавленная стоимость Болонских реформ
 - Возможность обдумывать и пересматривать учебные программы.
 - Необходимость реформирования методов преподавания (студентоцентрированное обучение, постоянное оценивание, гибкие образовательные траектории).
 - Укрепление горизонтальных связей и прозрачности вузов.
- Обеспечение качества > процессов, осуществляемых агентствами по обеспечению качества (например, ожидаемое качество согласно оценке финансовых учреждений, журналов, экспертных групп).
- Недостаточность ресурсов как ограничивающий фактор совершенствования качества и проведения улучшений (а не характер внутреннего или внешнего обеспечения качества) (Тенденции IV).

Болонья как процесс совершенствования качества: видение и надежды

1. Международная читаемость программных структур и систем обеспечения качества ⇒ более тесное сотрудничество, усиление конкуренции, большее внимание вузов к международному аспекту и лучшему зарубежному опыту ⇒ повышение качества за счет более широкого и глубокого сравнения.
2. Взаимное доверие к обеспечению качества, осуществляемому другими ⇒ доверие к качеству ⇒ взаимное признание деятельности агентств по обеспечению качества.
3. Повышение качества преподавания: переход к обучению и преподаванию, базирующихся на результатах и центрированных на студенте как новый принцип структурирования учебных программ, более целостный подход к преподаванию, больше внимание вузов к качеству обучения.
4. Болонья как долгожданный двигатель национальных и вузовских реформ.

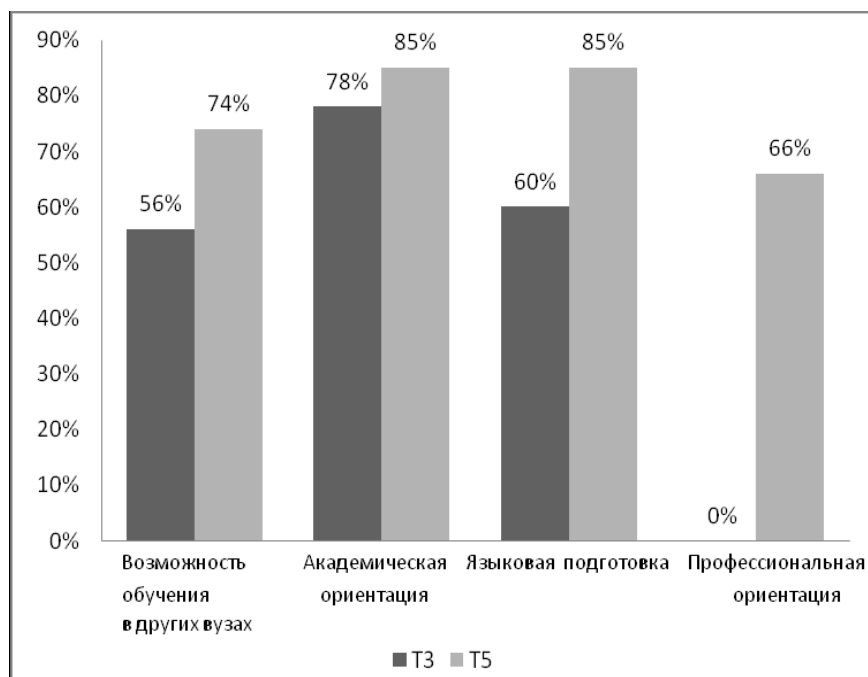
Последствия введения бакалаврских и магистерских программ с точки зрения качества

- Трудоустраиваемость в противоположность академической ценности.
- Компетентностная ориентация.
- Методики преподавания, центрированные на студенте.
- Диверсификация траекторий обучения: больше гибкости, больше образовательных путей.
- Возможность переориентации на другие дисциплины.
- Прозрачность и информация для студентов (большая вариативность выбора того, что и где изучать).

- Надежда на более широкие перспективы для самостоятельного обучения – реальность: перегруженность программы из-за уплотненного содержания.

Тенденции V: Больше внимания к службам поддержки студентов

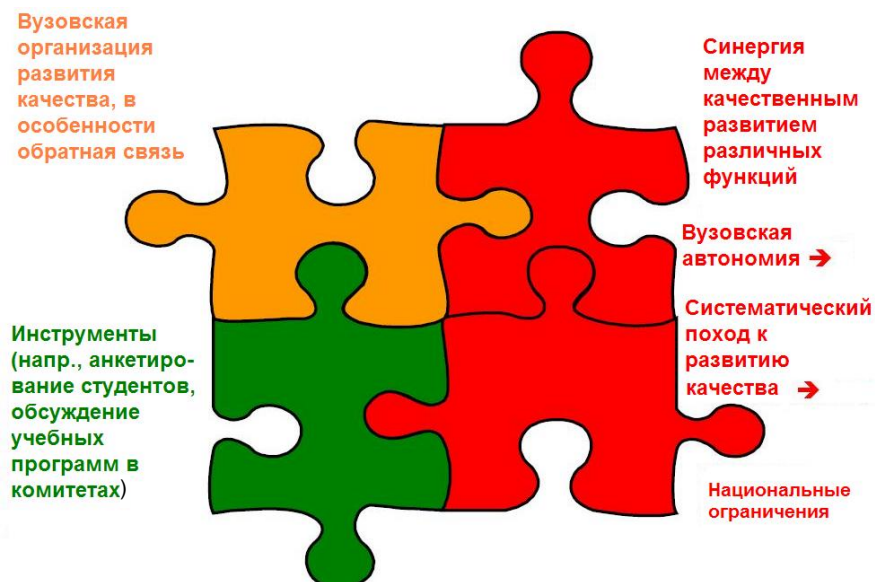
Тенденции V
Предоставление услуг студентам: T3-T5



Новый фокус на докторский уровень и качество подготовки научных кадров после встречи в Берлине (2003)

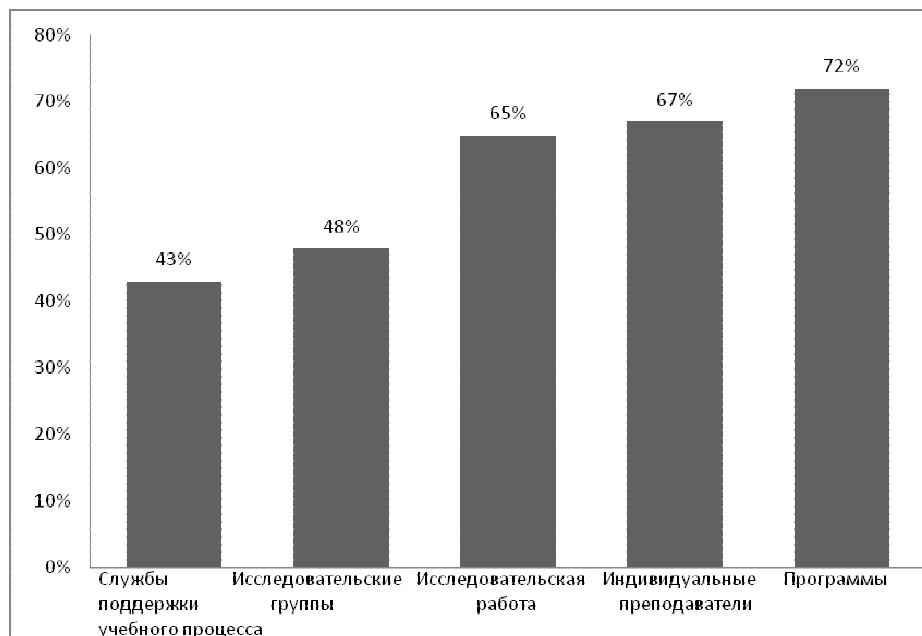
- Влияние новых структур и новый акцент на качество преподавания при подготовке научных кадров на докторском уровне.
- В ряде национальных исследовательских контекстов качеству научного руководства и структур поддержки в послевузовском образовании уделяется повышенное внимание: национальные дебаты перешли на международный уровень (в том числе благодаря Европейскому исследовательскому пространству).
- Возможности для более междисциплинарных программ на магистерском уровне, новые связи между магистерским и докторским уровнями.

**Обеспечение качества в контексте Болонского процесса 2005:
Внутренне развитие качества –
Преподавание, обучение, службы поддержки**



Тенденции V (2007): Внутреннее обеспечение качества

Тенденции V
Систематическая внутренняя оценка вузами



2005 (Тенденции IV): Связь между внутренним и внешним обеспечением качества

- Внешнее обеспечение качества получает все больше внимания при наращивании внутреннего обеспечения качества.
- Высшие учебные заведения считают, что внутренние процессы качества в большей степени ориентированы на совершенствование и больше отвечают их целям.
- Развитая культура «внутреннего качества культуры» должна найти отражение в незначительном внешнем контроле качества.
- Навязчивые и забюрократизированные системы воспринимаются как контрпродуктивные для миссии вузов.
- Зрелые системы качества переходят от оценки программы к неглубоким аудитам / оценкам вузов.

2005: Европейские стандарты и принципы обеспечения качества (ESG)

- Разработаны ENQA, EUA, ESIB, EURASHE и одобрены министрами образования.
- Согласованный базис принципов и процедур для внешнего и внутреннего обеспечения качества в Европе.
- Относятся только к трем циклам высшего образования, не предназначены для таких областей, как научные исследования или общее управление высшими учебными заведениями.
- Обеспечение качества, (экспертная оценка) обеспечения качества, регистр надежных агентств по обеспечению качества, взаимное признание и практика транснационального обеспечения качества.
- Рекомендации (2006/143/ЕС) Европейского парламента и Совета Европы (февраль 2006 года), разъясняющие, что высшие учебные заведения могут обращаться в любое агентство, внесенное в Европейский регистр, если это разрешено их государственными властями.

Европейские стандарты внутреннего обеспечения качества

- Правила и процедуры обеспечения качества.
- Утверждение, мониторинг и систематический пересмотр программ и степеней/квалификаций.
- Оценивание студентов.
- Обеспечение качества преподавательского состава.
- Учебные ресурсы и поддержка студентов.
- Информационные системы.
- Информация для общественности.

Европейские стандарты и принципы: внешнее обеспечение качества

- Правительство должно демонстрировать приверженность системе периодической оценки или аккредитации на уровне вузов или программ ⇒ все страны Европейского пространства высшего образования, не имеющие систем внешней аккредитации программ, взяли на себя обязательства ввести вузовскую (или программную) оценку/аккредитацию в соответствии с европейскими стандартами и принципами (ESG).
- Процедуры внешнего обеспечения качества должны учитывать эффективность процессов внутреннего обеспечения качества.
- Внешнее обеспечение качества должно включать в себя самооценку, оценку внешних экспертов, обнародованные отчеты с рекомендациями, четкие процедуры дальнейших мероприятий.

Достижение 1: Основная ответственность за обеспечение качества лежит на вузах

- Публично признано министрами в Берлине и Бергене в дополнение к фокусу на контроль качества.
- «Если высшие учебные заведения смогут продемонстрировать эффективность собственных внутренних процессов обеспечения качества и эти процессы будут надлежащим образом обеспечивать качество и стандарты, то в этом случае внешние процессы могут быть менее интенсивными».

Достижение 2: Фокус на внутреннее обеспечение качества как культура качества

- «Высшие учебные заведения должны демонстрировать приверженность развитию культуры, которая бы признавала важную роль качества и обеспечения качества в их работе. Чтобы добиться этого, вузам необходимо разработать и проводить в жизнь стратегию, направленную на постоянное повышение качества».

Достижение 3: Учет интересов студентов и других участвующих кругов

- Основная забота – трудоустройство выпускников.
- Преподавание, центрированное на студенте, внимание к учебной нагрузке студентов (как основа для кредитов) (ECTS).
- Внимание к поддержке и информированию студентов.
- Студенты как активные участники обеспечения качества, члены групп внешних экспертов, назначаемых агентствами по обеспечению качества.

Европейский регистр агентств по обеспечению качества

- В мае 2007 г. в Лондоне министры образования договорились о создании *Европейского регистра агентств обеспечения качества* (EQAR).

- Для подтверждения членства в Регистре деятельность агентства должна проходить внешнюю оценку каждые пять лет.
- Положительная оценка выносится на основании вывода о существенном соблюдении Европейских стандартов и руководящих принципов (ESG).

**Внутреннее обеспечение качества:
Опыт добровольного обеспечения качества,
ориентированного на совершенствование**

- На уровне факультета.
- На уровне высшего учебного заведения.
 - Стратегическое развитие и способность к переменам.
 - Упор на стратегические тематические области.
 - Акцент на структуры и процессы послевузовского образования.
- На уровне системы высшего образования в целом.

⇒ Внутреннее обеспечение качества носит целостный и системный характер и вовсе не является проявлением бюрократизма

**Преимущества и проблемы внутреннего обеспечения качества
на уровне факультета**

- Польза: предметно-специализированный анализ по большему числу областей и программ (синергии), сочетание систематического внутреннего анализа с внешней оценкой.
- Привлечение профессоров и преподавателей упрощается, если они будут получать информацию о научном развитии; анализ развития вуза облегчится, если он будет связан с научным развитием.
- Увязывание перспектив развития факультета с общей стратегией развития вуза (разновременные оценки)?
- Внимание к реальным стратегическим решениям, таким как кадровая политика, реструктуризация, новые междисциплинарные инициативы.
- Предпосылка для эффективной обратной связи: привязка к стратегии вузов и их автономии (набор кадров, инвестиции в инфраструктуру).

**Преимущества и проблемы внутреннего обеспечения качества
на уровне вуза**

- Лучший способ углубить стратегический анализ, например,
 - Как помочь в развитии необходимых вузовских перспектив в децентрализованных вузах?
 - Как наилучшим образом сочетать интересы дисциплин с междисциплинарными интересами и вузовскими структурами?

- Как разработать справедливые процессы поощрения эффективной деятельности, оставляя должное пространство для новых инициатив и сохраняя достаточный уровень автономии децентрализованных подразделений?
- Как совместить идущие снизу вверх тенденции развития с вузовскими стандартами качества?
- Эффективность обеспечения качества предполагает достаточный уровень вузовской автономии.

Задачи для оценщиков системы

- Учитывать разнообразие вузов и многочисленность влияющих факторов.
- Сохранять веру в возможность перемен, несмотря на все многообразие действующих субъектов и условий.
- Гарантировать, что оценки предлагают достаточно возможностей обучения (надлежащее внимание к перспективам вузов, добровольное участие).

ЗАДАЧИ НА БУДУЩЕЕ

Задачи обеспечения качества на уровне вузов (1)

- связать образование, научные исследования и услуги поддержки с точки зрения обеспечения качества (в большинстве вузов они управляются по отдельности – совместное развитие происходит на уровне отдельных департаментов, но не вуза в целом);
- организовать обеспечение качества, ориентированное на совершенствование, без чрезмерных затрат и административного бремени
⇒ *добиваться синергии между различными подходами к обеспечению качества без сокращения возможностей обучения;*
- предоставить возможности для оценки и сравнения на международном уровне без несправедливого снижения сложности
⇒ *использовать рейтинги (но без слепого доверия), однако не сводить международное сравнение к рейтингам.*

Задачи обеспечения качества на уровне вузов (2)

- сохранять волю к улучшению (в условиях роста рутинности обеспечения качества);
- понимать значение качественного межличностного диалога для самосовершенствования и обучения в вузе.
⇒ *Выбор и вовлечение коллег играют важную роль*

Задачи министерств и систем обеспечения качества (1)

- Помнить о воздействии на качество, оказываемом инструментами, которые непосредственно не связаны с обеспечением качества (каналы и правила финансирования).

- По достоинству оценивать важность обеспечения качества, ориентированного на совершенствование, не переоценивать присвоение обозначений и рейтингов.
- Разрабатывать гибкое обеспечение качества (что проще для вузов с серьезным внутренним обеспечением качества).
- Поддерживать развитие дифференцированных, не редуцированных методов сравнения для пользователей.
- Избегать эффекта введения вузов в единое русло (эффекта мейнстриминга) при проведении экспертной оценки качества для субсидирующих организаций и для целей обеспечения качества.
- Привлекать международных экспертов. Опора на национальных экспертов может создать проблемы: число национальных экспертов ограничено ⇒ велика вероятность знакомства между оцениваемыми и оценщиками ⇒ ставятся под сомнение необходимые независимость и объективность внешних оценок.

Задачи систем обеспечения качества (2)

- Не переусердствовать (утомительная и рутинная работа по оцениванию, большие затраты времени) – дать профессорам и преподавателям возможность заниматься научными исследованиями и преподаванием.
- Расширять автономию вузов, резервировать средства на улучшения, в противном случае обеспечение качества вряд ли имеет смысл.
- Искать области, в которых может появиться нечто новое, непредсказуемое и незнакомое (финансовые инструменты и процессы обеспечения качества).

Перевод Е.Н. Карачаровой

3.2. ВИТТЕ ЙОХАННА

(старший исследователь, Баварский государственный институт исследований и планирования в высшем образовании, Германия)

НАЦИОНАЛЬНЫЕ МОДЕЛИ. ИЗМЕНЕНИЯ ПОЛИТИЧЕСКИХ СТРАТЕГИЙ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ ГЕРМАНИИ: НАЦИОНАЛЬНЫЕ ДЕБАТЫ В ЕВРОПЕЙСКОМ КОНТЕКСТЕ

WITTE JOHANNA

(Senior Researcher, Bavarian State Institute for Higher Education Research and Planning (IHF), Germany)

NATIONAL MODELS. THE CHANGING POLITICAL FRAMEWORK OF QUALITY ASSURANCE IN GERMAN HIGHER EDUCATION: NATIONAL DEBATES IN EUROPEAN CONTEXT

www.and.vlaanderen.be/horeronderwijs/bologna/news/Implementing_and_Using_Quality_Assuarance.pdf

Значительные изменения, происходящие в области управления качеством в немецкой высшей школе, далеко не всегда прозрачны для международных наблюдателей и прежде всего из-за уникального конкурентного построения системы аккредитации образовательных программ в рамках федеральной структуры.

Этот документ рассматривает в качестве отправной точки современные попытки отказаться от системы аккредитации образовательных программ в пользу аккредитации систем управления качеством (QM) для преподавания и обучения.

Эти попытки имеют важное значение, в том числе для европейского контекста, учитывая тот факт, что усиление внимания и укрепление потенциала учебных заведений высшего образования для управления качеством предоставляемых ими услуг находится в центре Болонского процесса.

В то же время путь, по которому нужно следовать для достижения этих целей является предметом больших споров в Германии.

В этом документе сделана попытка осветить прения и разъяснить главные вопросы в отношении «белых пятен» и нерешенных задач в рамках системы аккредитации образовательных программ, запущенных в 1998 г. параллельно с введением бакалаврских и магистерских уровней (степеней), путем рассмотрения этих вопросов в международном плане.

Большим вкладом являются материалы и оценки, полученные в последних исследованиях докторской диссертации Витте (Witte, 2006).

В их основе лежит анализ программных документов за период с 1998–2007 гг. и ряд интервью с ключевыми фигурами в области высшего образования.

Особенности немецкой системы обеспечения качества (QA) в высшем образовании

Поверхностный (беглый) взгляд на отдельные характерные особенности немецкого управления (QA) в высшем образовании Германии поможет понять суть нынешней дискуссии.

Во-первых, полномочия в сфере высшего образования, включая обеспечение качества, сосредоточено в руках 16 федеральных земель.

На своих постоянно действующих Конференциях министры образования и культуры (Kultusministerkonferenz, КМК) встречаются для согласования общей политики, которая, тем не менее, не является обязательной и должна быть адаптирована к политике и правилам земель для непосредственного воздействия на высшие учебные заведения. До 1998 г. каждая новая уровневая программа болонского типа должна была быть санкционирована соответствующим министерством земли, ответственным за высшее образование.

Такое решение принято исходя из рамок национальной предметно-ориентированной учебной программы, предназначенной обеспечить стандарты и сравнимость степеней по всей Германии, согласованной в ходе длительного переговорного процесса среди представителей земель, высших учебных заведений и подчиненных ассоциаций (см. Toens, 2007).

Внутреннее QA в вузах было слабо развито. Различные формы и процедуры оценки применялись с целью разнообразить степени на институциональном уровне и уровне земель, однако согласованной системы QA как универсальной тогда не существовало.

В 1998 году национальные рамки учебных программ для новых степеней бакалавра и магистра были отменены и заменены на программу аккредитации (КМК, 1998).

Это было направлено на ускорение процесса обновления программ, рост диверсификации и предоставляло вузам большую независимость от государства.

В политических дискуссиях, доминировавших в то время, аккредитация программ рассматривалась как Конференцией немецких ректоров (Hochschulrektorenkonferenz, HRK), так и представителями государства одинаково – как «естественная» форма QA для уровневой системы подготовки (бакалавриата и магистратуры). Система аккредитации состояла из национального Аккредита-

ционного совета, старейшего Баварского государственного института исследований и планирования в высшем образовании Германии, шести частных некоммерческих аккредитационных агентств, половина из которых – специально-предметные, другие – универсальные, в т.ч. регионального значения.

Аккредитационный совет построен в соответствии с корпоративной моделью организации на основе представительства от земель, вузов, работодателей, студентов, другой страны и аккредитационного агентства. Такой состав в какой-то мере соответствовал структуре государственных агентств и аналогичных им экспертных групп.

В то время как первоначальным замыслом было заменить государственное влияние на новые уровни путем аккредитации, на практике же появилась новая схема распределения со своими отличиями в рамках 16 земель. Тем не менее, министерства фактически отвечали как за финансовые, так и за плановые аспекты, в т.ч. за аккредитацию агентств по разным аспектам учебных программ (см. Kehm, 2007, с целью получения более подробной информации).

Эта система существует уже около восьми лет, набирая темп при переходе на бакалавриат и магистратуру, и еще более ускоряется в течение последних нескольких лет.

В зимний семестр 2007/2008 года было разработано 61% программ для степеней бакалавра и магистра, на которые было зачислено 20% студентов. 37% из новых уровневых программ были аккредитованы (HRK, 2007), что в количественном выражении означает проведение 2531 процедур, связанных с аккредитацией программ.

Где сейчас находится Германия с точки зрения обеспечения качества?

В июне 2007 г. на Конференции министров образования и культуры (КМК) было решено пойти навстречу процессу аккредитации внутренних систем обеспечения качества высшего образования, выступающему альтернативой аккредитации программ (КМК 2007).

Новая система должна функционировать параллельно с аккредитацией отдельных бакалаврских и магистерских программ (или их групп), которая применялась более 8 лет.

На практике большинство наблюдателей ожидают сосуществование двух систем в ближайшие годы.

По запросу КМК в октябре 2007 г. Аккредитационный совет опубликовал критерии для аккредитации систем (AR 2007a). Так, на своем заседании в декабре 2007 года, КМК решила, что система аккредитации может приступить к своей работе, начиная с 2008 года (КМК 2007b), до пересмотра критериев и аккредитации учреждений, т.е. до системной аккредитации.

Причины дебатов

Даже если эти две формы аккредитации и начнут работать параллельно в ближайшие годы, демонстрируя преимущества системной аккредитации по отношению к аккредитации образовательных программ, это будет означать важное изменение в политике. Что стоит за этими изменениями, как это стало возможным?

Две главные цели представлены в пресс-релизе КМК в июне 2007 г. В-первых, «сократить время и усилия вузов, затрачиваемые на доказательства надежности внутренних систем QA, и тем самым ускорить сертификацию», и, во-вторых, «усилить ответственность каждого вуза в отдельности за обеспечение качества своих программ» (КМК, 2007а).

Вот главные аргументы, раскрывающие суть отказа сторонников от аккредитации программ:

1) Аккредитация программ является слишком дорогостоящей и трудоемкой

Немецкие университеты вынуждены аккредитовывать каждую новую бакалаврскую и магистерскую программу и оплачивать это из собственных средств.

Тот факт, что даже спустя 8 лет после внедрения новой системы, только 37% новых программ аккредитовано (HRK, 2007), что частично объясняется непомерно высокими прямыми затратами на аккредитацию более чем 10 000 программ (даже если несколько программ в одном департаменте аккредитуются одним пакетом), а частично ограничениями финансовых и временных ресурсов, требуемых на аккредитацию каждой программы путем оценки внешними экспертами (Muller-Boling, 2001).

Немаловажное значение имеет слабая убежденность отдельных профессоров в эффективности аккредитации программ. Это ведет к преднамеренному затягиванию их участия в этом процессе, в надежде на его упразднение к моменту необходимости их участия в нем. (Критики последней реформы говорят, что эти «уклонисты» пока находятся в выигрыше.)

Движение навстречу аккредитации изначально должно было придать вузам большую программную автономию и стимулировать программные инновации и разнообразие (HRK, 1998).

Существующие мнения, что частным агентствам, в отличие от государства, сейчас есть что сказать по учебным программам, кажется для многих сомнительным.

Навязывание критериев аккредитации рассматривается университетами как серьезное вмешательство в их внутренние дела.

Лишь уверенность, что формальные болонские критерии выполнены, требует детальной проверки внедрения ЕСТС, модуляризации, обучения, основанного на компетенциях, и тому подобного, тогда как агентства часто не осуществляют такой контроль.

Хотя большинство министерств земель все еще поддерживают аккредитацию программ как главный показатель, существуют мнения, что контроль программ стал более строгим, чем раньше (HRK, 2006; Krucken, 2005).

Причиной этого является широко распространенная неудовлетворенность среди вузов и других участников немецкой политики в сфере высшего образования относительно модели аккредитации программ.

В апреле 2007 г. министры, отвечающие за высшее образование земель Баден-Вюртенберг, Баварии и Северной Рейн-Вестфалии, опубликовали совместное заявление, требующее внедрения системной аккредитации как альтернативы программной аккредитации (Wissenschaftsministerien von Baden-Württemberg, Bayern und Nordrhein-Westfalen, 2007).

Они пригрозили выйти из совместной системы аккредитации, если их требования не будут удовлетворены. Это бы положило конец интегрированной немецкой системе аккредитации. В этой ситуации КМК обратилась в Аккредитационный совет с просьбой о немедленной подготовке доклада, который позволил бы КМК решить положительно вопрос о введении системной аккредитации в июне 2007 г. (AR, 2007b).

Первоначальный план о внесении подобных политических изменений (после тщательной оценки опыта по программной аккредитации) не был реализован в результате такого давления. Чтобы спасти общую систему аккредитации в Германии, члены Аккредитационного совета должны были разработать рекомендации для внедрения системной аккредитации, что, собственно, они и сделали.

Стимулом для такой разработки послужил пилотный проект, реализуемый одним из шести немецких аккредитационных агентств совместно с HRK при финансовой поддержке Федерального министерства. Их особый подход к системе аккредитации, названный «аккредитацией процесса», тестировался в 4-х немецких вузах в период с 2004 по 2008 гг. (HRK & ACQUIN, 2007). Он сконцентрирован на фиксировании внутренних процессов, благодаря которым вузы обеспечивают качество своих программ.

В отличие от смешанного эксперимента этот проект оказался убедительным. Главным образом благодаря этому пилотному проекту термины «аккредитация процесса» и «системная аккредитация» применялись без изменений, как наиболее органичные с учетом того факта, что QM в вузах затрагивает не только процессы, но и в равной степени цели, структуры и результаты.

Другим эффектом этого государственно-финансируемого нововведения является то, что это частное агентство, ставшее одним из организаторов проекта, сегодня оказалось в наилучшем положении среди организаций, занятых в системе аккредитации, что привело к децентрализации системы аккредитации для обеспечения ее действительной конкурентоспособности.

Тем временем другое немецкое аккредитационное агентство предлагает «институциональную оценочную» модель, основанную на аудиторском подходе, как альтернативу (ZEvA, 2007). Другие агентства так же работают над своими вариантами.

Будущее немецкой системы обеспечения качества

Даже после опубликования Аккредитационным советом своих критериев для системы аккредитации (AR 2007a) ряд аспектов новой модели остается неясным.

Проблема заключается в разработке таких методов, которые при той же эффективности будут менее интрузивны (вмешивающиеся) и ресурсоемки, чем аккредитация образовательных программ.

Время покажет, являются ли здесь критерии Аккредитационного совета шагом вперед в этом направлении.

Главный вклад этих критериев в том виде, каковы они есть, является делегирование государственных надзорных задач от агентств к вузам, которые должны будут сами обеспечить соответствие с земельным и федеральным законодательством.

Такое решение может оказаться не лучшим поддерживающим подходом для стимулирования инновационных инициатив в учебных программах высшего образования.

Также непонятным является и то, что может произойти в переходный период. Вузы в Германии только начали внедрять действующую институциональную систему QM (смотрите Nickel, 2007).

Итак, большим вопросом является то, что произойдет, пока существуют институциональные системы QM, которые фактически могут быть аккредитованы. Если переход произойдет немедленно, то существует двойная опасность: сохранится ли статус-кво традиционной аккредитации без внесения изменений или институциональная система QM будет сильно подвержена вмешательству со стороны программной, уже применяемой аккредитационной модели.

В этой связи существует взаимосвязанная опасность того, что системная аккредитация подразумевает еще более сильное воздействие на институциональную автономию, чем программная аккредитация, так как сейчас вся управляющая сис-

тема является объектом аккредитации. В обоих случаях намечается торможение в процессе глубокого и основательного развития культуры качества в вузах, что на выходе даст всего лишь «смену витрины».

Эти размышления показывают, что нынешние дебаты маскируют более глубокие нерешенные проблемы в сегодняшней системе QA в Германии.

Чтобы реформы были успешными, эти выводы должны немедленно найти свое решение

1) Следует иметь в виду, что QA требует ресурсного обеспечения

Система аккредитации и система обеспечения качества находятся в состоянии недофинансирования, поскольку земли делегировали руководство и операциональную ответственность аккредитационной системе и вузам без подкрепления соответствующими ресурсами.

Было бы заблуждением полагать, что аккредитация системы обеспечения качества окажется менее затратной, чем аккредитация программ. По большому счету она может быть по силам только крупным университетам с большим количеством подлежащих аккредитации бакалаврских и магистерских программ.

Тем не менее, определенный минимальный процент аккредитованных программ является одним из неперемных условий для системной аккредитации.

В этой связи более важным обстоятельством, способствующим функционированию внутреннего менеджмента качества, является его востребованность и интенсивное ресурсное обеспечение данного процесса.

Эти ресурсы не надо копить, их должны быть перенаправить с конца пути на начало, т.е. от министерств, которые ранее санкционировали новые уровневые программы, высшим учебным заведениям, которые теперь должны обеспечить качество этих программ самостоятельно.

2) Вузы должны развивать системы QM и культуру качества

К моменту представления программы для аккредитации внутренний QM в вузах был относительно слабо разработан. Тем не менее, инициативы по усилению различных форм внутренней и внешней оценки были распространены еще до Болонского процесса.

Несмотря на то, что они были разнообразны и разрозненны, обладая тем не менее федеральным статусом, данные структуры существовали. Однако в дебатах по поводу QA для степеней бакалавра и магистра их опыт не учитывался. Он почти полностью был основан на внешней QA, полученной путем аккредитации. И теперь становится очевидным, что это было заблуждением.

Таким образом, сегодняшние дебаты представляют возможность усилить ответственность вузов за качество их уровневых программ в соответствии с требованиями государственной отчетности.

3) Форматирующая роль QA должна быть усилена

В этом контексте, видимо, стоит рассмотреть, не лучше ли подходит для усиления институциональной ответственности система аудита качества, принятая в Великобритании (QAA, 2002), чем подчас искусственная (да/нет) дихотомия решения по аккредитации, особенно в ситуации, когда институты только начинают создавать системы QM.

Следует спросить, насколько реалистичной сейчас является аккредитация QM государственных вузов. Если с политической точки зрения достаточно сложно отвергнуть новую программу, то становится ясным, насколько трудно даже думать об аккредитации широко известного университета, который не в состоянии обеспечить качество своих программ.

В действительности в настоящее время только несколько игроков в сфере высшего образования Германии понимают эту ситуацию. На практике процесс аккредитации программ часто принимал форму бенчмаркинга, решения да /нет старались избегать, они откладывались или заменялись на «да, при условии».

Форматирующая роль аккредитации агентств обернется на практике еще более общей в системе аккредитации, а объектом критического рассмотрения станет вопрос, откуда взять адекватный штат для выполнения этой роли.

Причиной того, почему Германия тем не менее продолжает следовать аккредитационной модели, являются по крайней мере два аспекта: страх потери лица среди политических стратегов, которые рассматривают аккредитацию как инструмент, обеспечивающий качество, адекватное программам бакалавров и магистров, а также тот факт, что в Германии вся полнота ответственности за присвоение степеней в высшем образовании (в отличие от институционального права установления степеней в Великобритании) до сих пор принадлежит государству.

Формально строгая форма государственного контроля – такого как аккредитация – выглядит с точки зрения закона и культуры более созвучной немецкой системе, чем дизайн аудита, который на первый взгляд выглядит «более свободным».

Но на практике прозрачная система аудита может быть, по крайней мере, не менее эффективна для достижения улучшений.

Одна из трудностей в сегодняшней системе аккредитации заключается в отсутствии четкого разграничения задач между государством, Аккредитационным советом и агентствами.

Это привело к нагромождениям в системе контроля, сделало систему запутанной, а иногда и противоречивой для участников (HRK, 2006).

Последние решения некоторых земель о возвращении к государственной системе оценивания являются отражением неразрешенных проблем.

Требуется ясное и хорошо продуманное распределение между различными участниками, решающими вопросы финансирования, планирования и разработки учебных программ, объединенных общей целью формирования новых уровневых программ.

4) Институциональный интерес в прямом институциональном управлении качеством должен быть сбалансирован с учетом интересов студентов в получении доступной информации по качеству программ

Следует найти подход для понимания того факта, что со сдвигом в сторону системы аккредитации студенты смогут быть уверены в качестве индивидуальных программ и найти относительно их доступную информацию.

Текущая задача заключается в получении этого эффекта за счет так называемой «примерной программной аккредитации», а также за счет развития внутренней сертификационной возможности в самих вузах (Akkreditierungsrat, 2007), хотя сам механизм такого функционирования еще не определен.

Переход к структуре бакалавр-магистр выдвигает новую проблему, связанную с гарантией того, что разработка программ покрывает такие «болонские требования», как правильное применение ECTS, модуляризация, формулирование учебных целей и т.д., что не является тривиальной задачей.

Разработка программ должна рассматриваться как серьезная профессиональная задача для вузов.

5) Напряжение между конкурентной системой аккредитации и общепринятыми стандартами имеет свои причины

С появлением немецкой системы аккредитации она подвергается внутренним напряжениям, если не противоречиям, между свободой выбора автономными вузами аккредитационных агентств с различными профилями с целью поддержки их собственных профилей и обеспечением всей системы общепринятыми (минимальными) стандартами.

Идею конкурентной системы аккредитации трудно реализовать с учетом корней и истории различных агентств в федеральной системе и природы взаимодействия в профессиональных предметных сообществах.

Три из шести агентств сконцентрированы на определенном направлении подготовки, связанным с эффективным диалогом между академической научной и

профессиональной сферой в их соответствующих сообществах по поводу национальной политики.

Вполне естественные попытки агентств в такой системе усилить значимость своих профилей ведут к постоянным напряжениям с задачей Аккредитационного совета обеспечить подходящее поле для демонстрации и адаптации уровней и общепринятых стандартов.

б) Разнообразие программ и сравнимость должны быть сбалансированы.

Задача, формально заложенная в федеральном рамочном законе по высшему образованию (§9 Hochschulrahmengesetz, HRG), требовала от земель обеспечения сравнимости и общего признания обучения и степеней в Германии.

В период, предшествующий аккредитации, национальные рамочные документы по организации экзаменов по направлениям подготовки были главным инструментом для достижения этого.

Теперь, когда они упразднены в силу их большой жесткости и инертности, следует искать новые пути для достижения сравнимости в более гибких рамках.

Объединения факультетов по направлениям подготовки и профессиональные ассоциации должны сыграть свою естественную роль в этом процессе.

Британская практика использования критических заявлений может в этой связи дать несколько полезных предположений. Желание усилить возможности вузов в обеспечении качества их программ и студенческого опыта находятся не только в струе с современными европейскими тенденциями, но также является правомерным и должно быть поддержано.

Однако до тех пор, пока упомянутые проблемы не разрешены, реформы рискуют впасть в крайности.

Интрига вопроса заключается в том, что немецкое высшее образование солидарно со многими, если не со всеми европейскими системами в достижении продуктивного взаимодействия между внутренним и внешним управлением качества и в том, насколько европейская система высшего образования может в этой связи прийти к общему мнению.

Перевод А.И. Азарова

3.3. ХАНФТ А.

(Руководитель научной группы, университет Ольденбурга, Австрийское агенство по обеспечению качества (АQA))

КОЛЕР А.

(Управляющий директор АQA)

КАК ВНЕШНЕЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ КАЧЕСТВА ПОДДЕРЖИВАЕТ ИНСТИТУЦИОНАЛЬНЫЙ МЕНЕДЖМЕНТ КАЧЕСТВА

HANFT A.

(University of Oldenburg, Chair of Scientific Steering Group, Austrian Agency for Quality Assurance (AQA))

KOHLER A.

(AQA)

HOW CAN EXTERNAL QUALITY ASSURANCE SUPPORT INSTITUTIONAL QUALITY
MANAGEMENT

Вступление

Университеты во всей Европе принимают все большую ответственность за развитие качества в обучении, исследовании и организации.

Ожидается, что QA должно помочь университетам в их усилиях. Австрийское Агентство по обеспечению качества (AQA) внедряет процедуру, которая обеспечивает университеты внешней экспертизой для совершенствования их QM и предлагает сертификацию систем и процессов управления качеством.

Эта процедура является более выигрышной в сравнении с международным опытом и следует Европейским стандартам и принципам по обеспечению качества.

Это внедрение выявляет некоторые спорные аспекты и подтверждает необходимость дальнейшей европейской кооперации в институциональных подходах к внешнему QA.

Университеты должны запустить процесс управления качеством.

Развитие внутреннего управления качеством (QM) является ключевым элементом реформы высшего образования в Европе. Университеты несут первостепенную ответственность за обеспечение качества обучения, исследований и внутренней организации.

По всей Европе университеты находятся в процессе систематизации измерений и инструментов для обеспечения качества и внедрения системы управления качеством.

Высокий уровень автономии, предоставленной университетам в целях сохранения и совершенствования качества преподавания и исследований, является ключом к Европейским стандартам и принципам обеспечения качества (ESG).

Стандарты, обеспечивающие внутреннее QA, не ограничивают, тем не менее, использование процедур, методов и инструментария.

Внешнее QA должно принять в расчет эффективность внутреннего QA. Таким образом, внешнее QA играет роль в поддержании университетов и развитии их качества.

Традиционно доминирующие формы оценивания, такие как контроль качества и многие другие процедуры, не являются более основополагающими.

Ответственность институтов высшего образования в Австрии за развитие внутренних институциональных систем QM определена в юридических правилах для государственных и частных университетов, специализированных (Fachhochschulen) и педагогических вузов.

Однако пока еще не определены параметры для обеспечения разработки систем QM.

Университетам предоставлены права выбирать, какие инструменты и процедуры они будут использовать в QM, на каких организационных уровнях и в каких процессах по организации менеджмента они будут внедрены, а также какие ресурсы и полномочия будут предоставлены организационным подразделениям внутреннего контроля качества.

В Австрии государственные университеты не подпадают под действие каких-либо аккредитационных требований.

Это является преимуществом, поскольку позволяет университетам развивать свои системы QA и процессы в соответствии с их собственными целями, инструкциями и по необходимости предоставляет возможность использовать внешний мониторинг и поддержку.

Отсутствие необходимого принуждения может привести к массовому игнорированию внешнего QA.

Государственным университетам рекомендуется придерживаться своих целей по качеству в соответствии с трехгодичным соглашением о выполняемой деятельности с Федеральным министерством науки и исследований с учетом индивидуального деятельностного пространства (преподавания, исследования, развития искусств, личного менеджмента и развития личности, интернационализации и мобильности) и докладывать о своих мероприятиях по обеспечению качества.

Пока еще не ясно, каким образом будет обеспечиваться контроль за достижением этих целевых показателей. Большая свобода, предоставленная университетам относительно организации и мониторинга их системы QM, вынуждает внешние агентства по QM разрабатывать и обеспечивать процедуры, в которых университеты могут по своему желанию принимать участие, так как они предлагают им дополнительные преимущества.

AQA само поставило перед собой такую задачу и разработало процедуру, которая может служить примером для других стран.

Объединение поддержки и наглядности для внутреннего QM

AQA разработало процедуру, которая объединяет вспомогательную функцию по развитию внутренней системы QM с функцией подтверждения фактической эффективности внутреннего QM.

В Австрии, как и во многих других европейских странах, вузы в настоящий момент разрабатывают и внедряют системы QM. Университетам требуется поддержка и время для поэтапной разработки своих QM и в соответствии с их собственными потребностями.

Следует также учитывать, что в большинстве университетов сложилась собственная традиция в оценивании своего преподавания и исследований: широко используются курсовые оценки, сравнительные обзоры, исполнительные исследовательские индикаторы. Вместе с тем присутствуют значительные разногласия между оценочными рекомендациями и их внедрением.

Результаты оценивания могут быть частично улучшены при большем акцентировании внимания на их использовании в рамках соответствующих управляющих механизмов.

Как только университеты будут в состоянии подтвердить, что они прогрессируют в становлении системы QM, должна начаться оценочная процедура с оказанием дальнейшей поддержки.

В этой связи требуется четкое разграничение между внешней поддержкой и внешней оценкой, что является установленной характеристикой процедуры AQA.

Процедура AQA имеет три фазы, которые отражают развитие внутренней системы QM, которые четко разделены и операционно независимы друг от друга.

Фаза 1: Экспертиза и поддержка QM в рамках выбранной области применения (обучение и последующее образование/исследования/ интернационализация/ управление человеческими ресурсами).

Фаза 2: Аудит качества и сертификация QM в рамках выбранной области применения.

Фаза 3: Аудит качества и сертификации всей системы QM в институтах высшего образования.

Фаза 1 обеспечивает профессиональную, внешнюю поддержку для разработки и внедрения системы QM.

Фазы 2 и 3 предлагают независимую оценку управления качеством (аудит качества). Сертификация подтверждает эффективность QM в соответствии с международными стандартами.

Фаза 1: Экспертиза и поддержка QM в рамках выбранной области применения

Внешняя поддержка и экспертиза предназначены для усиления собственных возможностей университетов адаптировать проводимые ими процессы к своим целям, а также к внедрению QM и процессам мониторинга.

Университет выбирает область применения (обучение, исследования), в которых он определяет цели обеспечения качества и уточняет внутренние процессы QA. Цели обеспечения качества и стратегии разъяснены четко в соответствующей документации.

Менеджмент университета и управляющие инструменты в дальнейшем анализируются в соответствии с их вкладом в достижение целей обеспечения качества. Отобранный набор управляющих инструментов и мер адаптируется и применяется в пилотном варианте.

Вслед за периодом собственных наблюдений соответствующий инструментарий может быть адаптирован и, если он подходит, то может быть распространен на другие области применения.

Результатом 1 фазы является внедрение ориентированных на качество процессов менеджмента в одной или более из выбранных ключевых областей и внутренней университетской мониторинговой процедуре.

AQA продвигает этот процесс с помощью внешних экспертов и промоутеров процесса в течение двух лет. Эксперты и промоутеры подбираются университетом по договору.

Опыт AQA демонстрирует ряд факторов успешной внешней поддержки.

Цели обеспечения качества должны быть четко обозначены и эксплицитны в употребляемых терминах (т.е. качественные и количественные индикаторы).

В силу существования различных представлений и точек зрения на ключевые процессы, следует предоставить достаточное время для четкого определения целей.

В этом контексте немаловажным является вовлечение штата университета, обладающего формальной и/или профессиональной компетенцией. Студенты включены в этот процесс, так как они обеспечивают неоценимый вклад в улучшение качества.

Соответствующие управляющие процессы и инструментарий (т.е. внутренние договоры, распределение ресурсов) являются рычагами в системе QM. Такие инструменты, как и их потенциальные результаты должны быть точно установлены. Развитие системы QM и механизмов может потребовать небольших начальных шагов для достижения первых результатов и опыта. Это будет стимулировать принятие данного процесса и поддерживать дальнейший прогресс.

Участие университетов показывает большой уровень вовлеченности и стремление работать над выбранными проблемами качества. Общепринято, что работа над внутренним качеством и достижением цели во время первой фазы отличается в каждом из участвующих университетов.

Важно, что внешняя экспертиза, предоставленная AQA, рассматривается как движущая сила для работы университетов по совершенствованию качества. Внешняя поддержка должна стимулировать развитие процессов QM и осмысливать прогресс.

Принципиальный вклад связан с самим университетом, которому надлежит внедрять результаты экспертных семинаров, докладывать о прогрессе от внедрения процессов QM. Важным считается тот принцип качества, всеобъемлющее и устойчивое применение которого принимается в расчет в рамках проводимых семинаров.

Внедрение механизмов QM также подразумевает применение внутреннего мониторинга посредством внутренних справочников и стандартов.

Все это может являться основой для развития механизмов QM в других областях университета и также может подходить другим университетам.

Для многих вузов участие в фазе 1 будет являться важным шагом в развитии процессов QM в некоторых выбранных ключевых областях. Консультации и поддержка в фазе 1 не являются обязательным условием для сертификации в фазах 2 или 3.

Фаза 2: Аудит качества и сертификация QM в рамках выбранной области применения

Университет представляет для внешней оценки свою систему QM в выбранной области применения (т.е. обучение, наука). Оценивание будет определять эффективность собственных университетских систем менеджмента и гарантии качества по вкладу в достижение намеченных университетом целей и стратегий качества.

Таким образом, с помощью аудита будет проведен анализ эффективности управления качеством в рамках двух соотносимых ключевых процессов.

В первой части оценивания университет должен будет объяснить организацию и структуру его внутреннего QM и сможет показать, как он обеспечивает выполнение набора из шести стандартов, которые интегрируют принципы процессов улучшения качества в той же мере, как и ESG.

Вторая часть оценивания состоит из аудитов, в которых университеты продемонстрируют эффективность своих внутренних QM для двух выбранных ключевых процессов. Эти процессы будут относиться к принципиальным целям обеспечения качества университета, которые должны будут задокументированы в соглашениях о выполняемой деятельности между университетом и Федеральным министерством.

Процедура оценивания AQA состоит из структурной, самостоятельно разработанной университетом документации, внешней оценки по итогам двухсторонних визитов и сопроводительного процесса.

Независимая группа наблюдателей, отобранная AQA, получает документацию, представленную университетом для подготовки одностороннего визита. Эта документация описывает систему QM и ее влияние на соответствующие ключевые процессы и мониторинг достижения целей.

Университеты, в свою очередь, должны хранить записи о том, как они ставят задачи по качеству, как организуют внедрение и как оцениваются результаты.

Для решения этих задач должны быть указаны цели обеспечения качества, доступные ресурсы и ответственные лица. Университету необходимо определить внутренние делопроизводство и мониторинг процессов.

Все это может быть представлено в виде документации, которая уже доступна и является частью внутреннего QA, и поэтому не должна создаваться специально с целью оценивания.

AQA координирует процедуру оценивания и выбирает группу рецензентов, состоящую главным образом из международных экспертов. Они владеют экспертизой и управлением качества в выбранных областях применения, знанием по дисциплине и опытом оценивания. Более того, представитель от студентов включается в группу оценивания. Эксперты, которые участвовали в фазе 1, исключаются из группы оценщиков.

Результатом фазы 2 является доклад, в котором эксперты дают свою оценку стадии развития QM в одной области применения и предлагают рекомендации для улучшения и развития мер. Оценка будет дана по поводу шести стандартов аудита, которые специализированы для в различных областей применения.

Сертификаты могут быть выданы сроком на шесть лет. Госуниверситеты в Австрии смогут использовать сертификаты в качестве подтверждения завершения соответствующих частей их договоров с Федеральным министерством.

Университеты также освобождаются от обязательных отчетов, что может быть частично зачтено наличием сертификата.

AQA предполагает, что сертификаты должны быть использованы государственными и частными университетами для выполнения юридических обязательств по организации системы QM.

Фаза 3: Аудит качества и сертификация всей системы QM в институтах высшего образования

Университет подвергает всю свою систему QM международной оценке. Система QA включает в себя все области применения университета (преподавание, наука, управление штатом и интернационализация), поддерживает достижение стратегических целей и следует составу стандартов, установленных AQA. Эти стандарты находятся в соответствии с требованиями международной и европейской систем QA.

Оценка AQA следует такой же процедуре, как и в фазе 2. Аудит, тем не менее, охватит 4 ключевых процесса (каждый для своей области применения). Внешняя экспертная оценка будет основана на структурной, самостоятельно разработанной документации, дополненной уже имеющейся.

Международная группа экспертов совершает односторонний визит, основанный на собственном отчете.

Группа рецензентов располагает опытом в управлении университетом, знанием о дисциплинах университета и навыками оценочных процедур.

Сертификация всей системы QM будет признана в том случае, если эффективность будет подтверждена в соответствии с собственными целями университета по качеству и ключевыми процессами во всех исследуемых областях, а также будут реализованы основные стандарты по процессам QM.

Заключение

Процедура AQA пытается деликатно сочетать функции поддержки и оценивания. Этот подход не совсем обычен в сравнении с нормальной международной практикой, что имеет свои основания в достаточно специфическом законодательном контексте Австрии.

Австрийские университеты не обязаны проходить сертификацию, но должны выполнить свои юридические обязательства развивать и внедрять внутренние системы QM. Эти обязательства специфичны для каждого университета в соответствии с его институциональными структурными особенностями и изложены в соглашениях с Федеральным министерством.

Эти договора являются основой для распределения государственного финансирования, и, стало быть, мощным инструментом. Договора временно опреде-

ляют цели университетов и действия в рамках ряда исследуемых областей и определяют меры в части QM для каждой из этих областей.

Несмотря на то, что QM следует рассматривать как многомерную задачу университета, постепенное внедрение для различных областей исследования оказывается более реальным, чем прямое внедрение системы, охватывающей все области деятельности университета.

При внедрении процедуры AQA вероятно проявление следующих возможностей и рисков:

a) Необходимость успешного внедрения систем QM в университетах

Многие университеты находятся в стадии развития их внутренних систем QM. Аккуратное внедрение требует не только принятия процесса в самом университете (менеджмент, академический и неакадемический штат, студенты), но также соответствующих технологии и ресурсов.

Пошаговый процесс, где инициативы направлены на области исследования, имеют хороший шанс быть успешным и принятым. Оказывается, что внешняя экспертиза в сочетании с продвижением внедренческого процесса экспертами в университетском менеджменте, воодушевляет внутреннее участие. Кроме того, нужно обеспечивать прозрачность внутреннего процесса QM.

b) Уменьшение роли внешней оценки

Университеты располагают необходимым опытом в оценивании обучения и исследований. Поступает много жалоб о дороговизне оценивания без получения видимых преимуществ. Оценивание рассматривается как обычная бюрократическая процедура и все менее принимается. Внутреннее и внешнее оценивание целесообразно при интеграции в процесс улучшения качества и рассматривается как часть цикла качества, располагаемого университетом.

c) Сотрудничество с внутренним QM университетов имеет решающее значение

Процесс и циклы QM призваны находиться в зоне ответственности управления университета (ректората), но должны быть скоординированы с соответствующими административными департаментами. Последние обязаны располагать необходимым оборудованием и ресурсами и оказывать влияние на различные уровни деятельности университетов. Отсутствие таких департаментов усложнит возможность в поддержке и внедрении системы QM.

d) Различия между поддержкой и оцениванием

Несмотря на очевидность того, что внешняя поддержка и экспертиза необходимы, нужно сделать четкое разграничение между поддержкой и оцениванием. Ре-

зультат совещательного процесса не может быть основой или условием для внешней оценки. В этой связи доступ к сертификации должен предоставляться тем университетам, которые не смогли воспользоваться ни поддержкой, ни советом.

Такая комбинация, когда университеты свободны в выборе АQA, является вполне законной. В отличие от многих европейских стран, подобная практика является нормой для университетов Австрии. Оперативное разграничение между консультациями и оцениванием является необходимым. Эксперты, вовлеченные в процесс поддержки, должны быть исключены из процедуры оценивания в одном и том же вузе.

e) Материальные стандарты для оценки качества

Связь процедуры с системой соглашений о деятельности между университетами и федеральным министерством должна избегать дублирования в принятии решений на системном и институциональном уровнях.

Эта процедура должна иметь отношение к согласованным целям и мерам. Все это, однако, означает, что соотношение стандартов для оценивания не полностью контролируется АQA, а зависит от профиля соглашения о выполняемой деятельности.

Исходя из этого, качество соглашений между университетами и государством влияет на точность критериев для систем сертификации QM, выполняемых АQA.

Европейская практика, так же как и Европейские стандарты и принципы обеспечения качества являются в этой связи важной опорой для институциональной оценки. Они послужат толчком для качества соглашений и сформируют материальную основу для оценивания систем QM.

f) Европейские стандарты и принципы (ESG) обращены к студентам, а не к исследованиям и организации

ESG играют важную роль для продвижения схем по обеспечению качества, которые изначально были нацелены на ответственность и возможности университета обеспечить его качество. ESG, как известно, развивались в традициях Болонского процесса, который превыше всего ставит соответствие качества преподавания и обучения.

ESG поднимают ряд вопросов по качеству организационного процесса внутри университета, хотя и не соотносят их ни с исследованиями, ни с взаимосвязью между преподаванием и исследованиями. В результате ESG могут быть использованы как слабая основа для оценивания систем QM в других областях, кроме преподавания и обучения. Это означает, что они не продвигают широко заявленную потребность рассматривать менеджмент качества как универсальное средство, которое должно интегрироваться во все области действия университета.

Для целей аудита ESG должны быть скорректированы с теми аспектами качества, которые относятся к науке (продвижение молодых ученых, перенос технологий, междисциплинарное профилирование), развитию человеческого ресурса (рекрутирование, развитие штата и карьера) и к интернационализации (международная кооперация, профилирование и мобильность). Ряд европейских стран внедряли или внедряют институциональные подходы в процессе усиления аккредитационной и оценочной систем.

Институциональный системный подход подразумевает, что учреждения высшего образования возьмут на себя главную ответственность за обеспечение качества. Развитие, внедрение, визуализация и подтверждение институциональных систем QM требует времени.

Конечно, жизнеспособность институциональных подходов должна быть установлена на более долгий период. Обмен опытом в вузах через EUA и кооперация с AQA (особенно с ENQA) в этом плане особенно важны.

Перевод А.И. Азарова

IV. МАТЕРИАЛЫ III ЕВРОПЕЙСКОГО ФОРУМА ПО ОБЕСПЕЧЕНИЮ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ «ТЕНДЕНЦИИ В ОБЕСПЕЧЕНИИ КАЧЕСТВА»

ИЗБРАННЫЕ МАТЕРИАЛЫ

КОРВИНСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ, БУДАПЕШТ, НОЯБРЬ 2008 Г.

THIRD EUROPEAN QUALITY ASSURANCE FORUM «TRENDS IN QUALITY ASSURANCE»

*A selection of papers from the 3rd European Quality Assurance Forum
Corvinus University of Budapest 20–22 November 2008*

<http://www.eua.be/events/quality-assurance-forum-2008/home/>

4.1. ИТОГОВЫЙ ДОКУМЕНТ III ЕВРОПЕЙСКОГО ФОРУМА ПО ОБЕСПЕЧЕНИЮ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ THE 3RD EUROPEAN QUALITY ASSURANCE FORUM SUMMARY AND CONCLUSIONS

<http://www.enqa.eu/eventitem.lasso?id=185&cont=pasteventDetail>

1. Берлинское коммюнике (2003) определило обеспечение качества как главный приоритет и ответственность институтов высшего образования и пригласило ENQA к сотрудничеству с ESU, EUA, и EURASHE по разработке Европейских стандартов и принципов обеспечения качества в высшем образовании (ESG). Текст был согласован четырьмя организациями (E4 group) и принят на встрече министров в Бергене. В дополнение к ESG E4 предложили организовать ежегодный Европейский форум QA, что было одобрено министрами в Бергенском коммюнике (2005).

2. Предложение о проведении ежегодного Европейского форума QA возникло как результат наблюдения, что диалог между агентствами QA, вузами и студентами происходил скорее на национальном, чем на европейском уровне. Таким образом, представлялось важным созывать ежегодные мероприятия, которые бы собрали всех участников с целью (1) обсуждения вопросов качества в контексте

изменения архитектуры образования; (2) оценки европейских и международных тенденций QA; и (3) улучшения понимания взаимосвязи между культурой качества и внешней оценкой. Первый форум был проведен в 2006 году и сразу же получил признание как важный инструмент в решении поставленных задач.

3. Форум 2008 года, состоявшийся в Корвинском университете в Будапеште при поддержке со стороны Программы для образования в течение всей жизни (LLL), реализуемой на базе Европейской Комиссии, привлек 500 участников из 55 стран, включая 11, прибывших из запредельных с Европой государств. Они представляли вузы, студентов, агентства по обеспечению качества, правительственные и межправительственные организации, а также исследователей в области высшего образования.

4. Изучая публикации, можно отметить поступление 80 предложений для документов, семинаров и презентаций. 52 из них были отобраны в качестве основных докладов и были адресованы главным темам Форума 2008:

- обсудить, как вузы и агентства соответствуют новым формам отчетности, особенностям результатов образования и рейтингу;
- установить, оказывают ли эти новые формы отчетности желаемое воздействие на уровни качества и их непреднамеренные последствия.

Формат форума был нацелен на побуждение участников к дискуссиям по конкретным учебным ситуациям, представленным внутренними и внешними практиками систем QA.

5. Можно было отметить, что определенный прогресс достигнут в области улучшения отчетности. В частности, ESG, периодические отчеты агентств QA и учреждение Европейского регистра по обеспечению качества были признаны как ведущие в части профессионализации агентств QA, развития внутреннего процесса качества в институтах и вовлечения студентов в процессы QA. Во многих частях мира Европа рассматривается как модель в создании структуры обеспечения качества, которая поддерживает региональное сотрудничество, основанное на доверии, прозрачности и заинтересованности сторон.

6. Участники подтвердили, что конфиденциальность и доверие в высшем образовании должны быть подкреплены общим пониманием важных задач вузами, студентами, работодателями, правительством и агентствами QA в разработке и совершенствовании процессов отчетности. В своем наилучшем выражении обеспечение качества является результатом демократического процесса, достигаемого посредством соответствующего вовлечения всех его участников. Обеспечение качества также является инструментом демократизации, если оно основано на таких определениях качества, которые интегрируют перспективы всех

заинтересованных сторон и конкретизированы в рамках специфических институциональных контекстов.

7. Совершенствование качества встречается с рядом вызовов. Во-первых, успешная культура качества основана на вовлечении в процесс всего высшего учебного заведения. Некоторые реформы управления тем не менее ослабляют традиционный коллегиальный процесс принятия решения. Однако, для того чтобы эффективно внедрить институциональную культуру качества, необходимо найти пути для вовлечения академических сотрудников во внутренние процессы качества и предложить схемы их (сотрудников) развития.

8. Во-вторых, идентификация и внедрение результатов обучения предполагают некоторые изменения: новые подходы к преподаванию и обучению, адаптацию физических условий обучения к его новым задачам и предложение эффективного развития академического персонала. Эти аспекты являются важными для достижения того, чтобы подход, основанный на результатах обучения, не превратился в бюрократическую процедуру, а способствовал улучшению образовательной программы в контексте Болонского процесса.

9. В-третьих, несмотря на тот факт, что ни один из инструментов ранжирования никогда не был полноценным с точки зрения науки и не был в состоянии охватить всю сложность образования и исследовательской деятельности, количество национальных и международных схем ранжирования продолжает расти. Выборочное голосование, проведенное на форуме, показало, что большинство участников не поддерживает рейтинги, которые, по их мнению, оказывают ошибочное воздействие на институциональное поведение. Пока рейтинги будут использоваться как бенчмаркинг, они могут спровоцировать вузы на замену своих стратегических целей или манипулирование показателями эффективности в целях улучшения своего положения. От имени своих членов ESU отверг такое ранжирование как эффективный инструмент выбора для студентов.

Высшее образование рассматривается как центр общества знаний. От вузов требуется обучать разные категории учащихся и в то же время обладать способностью к наращиванию знаний и развитию экономики. В некоторых странах, однако, рейтинг превратился в основу политики финансирования, что ведет к перекосу в сторону наукоемких и высоко котируемых университетов. Подобная стратегия может привести к краткосрочным преимуществам в глобальной экономической гонке и негативному результату на более длительном временном отрезке, если это не будет происходить одновременно с охватом вузов, имеющих иные миссии и профили, таких как преподавание, обучение непривилегированных слоев учащихся, образование в течении жизни и др.

Основная рекомендация заключается в том, чтобы продвигаться вперед без учета рейтингов и с переосмыслением существующего разнообразия. Другими словами, вместо политики, сфокусированной на развитии высококонкурентных университетов, основной целью должно стать развитие высококонкурентной системы высшего образования с продуманным разнообразием вузов и равенством в праве на удовлетворение различных социальных потребностей: увеличение и расширение доступности к получению новых знаний и инноваций.

10. В заключение форум отверг существующее мнение, что рейтинги являются формой обеспечения качества и признал, что их существование является симптомом информационного провала, который должен быть скомпенсирован силами вузов и агентств QA. От имени своих уважаемых членов группа E4 пообещала ликвидировать этот пробел в рамках ESG и подтвердила обязательство четырех ассоциаций принимать участие в создании Европейского пространства высшего образования после 2010 г., основанного на улучшенной информации, качестве и справедливости.

Перевод А.И. Азарова

4.2. ХАЗЕЛЬКОРН Э.

(Директор Высшей исследовательской школы, Дублинский институт технологии, Директор Исследовательской группы политики высшего образования (HEPRU), Ирландия)

ГОЛЫЙ КОРОЛЬ? РЕЙТИНГИ И ПЕРЕХОД ОТ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА К УРОВНЮ МИРОВОГО КЛАССА

HAZELKORN E.

(Director of Research and Enterprise, Dean of Graduate Research School, Dublin Institute of Technology, Director of Higher Education Policy Research Unit (HEPRU), Ireland)

THE EMPEROR HAS NO CLOTHES? RANKINGS AND THE SHIFT FROM QUALITY ASSURANCE TO WORLD-CLASS EXCELLENCE

Можно утверждать, что рейтинги высших учебных заведений (вузов) уже превратились в механизм оценки эффективности, который все уже начали ненавидеть. Но эти проблемы более сложные, чем предполагается во многих критических оценках.

Если цели высшего образования заключаются в том, чтобы добиться успеха на международном уровне, тогда ему будет необходимо поднимать качество на должную высоту. Одним из показателей качества является способность привлечения иностранных студентов. Если рейтинги являются проявлением глобальной конкуренции за талант, то они (рейтинги) также могут рассматриваться как мера качества или уровень мирового класса.

Каким образом сложилась такая ситуация? Почему рейтинги стали настолько популярны, что как правительства, так и вузы стали использовать их в качестве знака амбиции и превосходства? Какое влияние эта глобальная гонка репутаций оказывает на высшее образование? Как высшее образование реагирует на вызовы глобальной конкуренции? Каковы политические варианты? Следующие комментарии и замечания основаны на исследованиях, проведенных в сотрудничестве с OECD¹, IAU² и Институтом политики в области высшего образования (с финансированием из фонда Lumina) в течение последних нескольких лет (Hazelkorn, 2007, 2008, 2009).

¹ OECD-Организация по экономической кооперации и развитию.

² IAU-Международная ассоциация университетов.

Почему рейтинги?

Поскольку знания в настоящее время широко признаются в качестве основы экономического роста, социального развития и национальной конкурентоспособности, высшее образование и научные исследования сегодня возглавляют политическую повестку дня. Но если высшее образование занимает центральное место в экономике, тогда его эффективность, качество и статус становятся жизненно важным показателем конкурентоспособности на международном уровне. Тем не менее, многие страны сталкиваются с демографическими проблемами, о чем свидетельствует старение части населения и выход на пенсию специалистов в сочетании с сокращением количества учащихся, выбравших науку и технологические предметы. Это происходит как раз в тот момент, когда Лиссабонская стратегия стремится сделать Европу «наиболее динамичной и конкурентоспособной, основанной на знаниях, экономикой в мире».

Основные элементы этой стратегии предполагают расширение инвестиций в R&D³ и удвоение числа аспирантов. Таким образом, выигрывает разнообразие инноваций, в то время как нехватка специалистов порождает инициативы, направленные на повышение высококвалифицированной иммиграции, в том числе иностранных студентов, которые широко воспринимаются как сила, способная внести существенный вклад в усиление R&D (OECD, 2007, стр. 34). Сегодняшняя «битва за таланты» и «борьба за студентов» дополняет более традиционную борьбу за природные ресурсы. В этой связи глобальная конкуренция находит свое отражение в увеличении значимости рейтингов в качестве меры производства знаний или таланта, ограничивая потенциал высших учебных заведений. В то время как рейтинги становятся все более популярными в последние годы, в США они существовали достаточно долго. В газете «*US News and World Report*» начали предоставление потребительского типа информации об университетах США в 1983 году. С тех пор национальные рейтинги были созданы более чем в 40 странах. Глобальные рейтинги могут быть более поздними, но они также и более влиятельные. SJT⁴ Шанхайский Цзяо Тун Академический рейтинг мировых университетов (далее SJT) стартовал в 2003 году, а «Таймс» QS⁵ рейтинг Всемирного университета в 2004 году. Сегодня, являясь предметом политических заявлений, стратегических претензий вузов, предметом освещения средствами массовой информации, рейтинги превратились в одержимость. Их результаты широко мусси-

³ R&D – исследования и развитие (research and development).

⁴ SJT – Шанхайский Цзяо Тун рейтинг университетов мира с 2003г. (Shanghai Jiao Tong Academic Ranking of World Universities).

⁵ Таймс QS Английская система ранжирования университетов мира с 2004 г. (World University Ranking).

руются в популярной прессе. Действительно, организации по новостям являются главными пропагандистами рейтингов. В центре внимания в первую очередь находится статус 100 лучших университетов, несмотря на тот факт (по данным Международной ассоциации университетов), что существует более 17000 вузов в мире. Их популярность возросла, поскольку они воспринимаются как структуры, способные предоставлять независимую информацию о качестве и эффективности высшего образования. Однако поскольку высшее образование в настоящее время рассматривается в качестве движущей силы экономики, глобальные рейтинги приобрели еще большее значение. Они появляются с целью расстановки глобальных знаний по иерархическому принципу в угоду крупнейшим и наиболее престижным производителям знаний. В этой связи рейтинги рассматриваются как инструмент, представляющий собой шаблон международной конкурентоспособности, соответствующий ряду вузов из первых 20-ти, 50-ти или 100 вузов.

Вместе с тем во многих случаях существует разрыв между амбициями (намерениями) и рангом национальных вузов. Первый SJT, состоявшийся в 2003 году, выявил всего лишь 10 европейских университетов, отобранных из лучших 50-ти, по сравнению с 35-ю в США, что явилось большим контрастом с амбициями Лиссабонской стратегии. Таким образом, независимо от того, большие это или малые, старые или новые, стоящие на глобальном или региональном уровне, все эти вузы вовлечены в глобальный рынок высшего образования.

Как следствие, правительства многих стран во всем мире пересматривают структуру и организацию своих систем высшего образования. В отличие от ранее бытующих представлений, что высшее образование не в состоянии привлечь достаточное внимание со стороны политики, настоящее состояние свидетельствует о переменах в этом аспекте. Находясь в центре политического внимания при растущем финансировании и автономии, высшее образование приобретает новое ценностное выражение. Эта ценность подразумевает лучшую отчетность, повышение эффективности, рост оплачиваемых услуг, реформу учебных программ, модернизацию и организацию процессов, новые модели управления, а также бóльший акцент на производительности и обеспечении качества. Иными словами, достижение бóльшей продуктивности в сочетании с соизмеримостью, сопоставимостью и соответствием мировым стандартам.

Глобальные рейтинги по своей сути являются последним шагом в тенденции к бóльшей прозрачности и отчетности, начиная с гидов колледжей, которые были популярны в США, Великобритании и Австралии в течение ряда десятилетий. Таким образом, представлялась дескриптивная (описательная) качественная информация о вузе для студентов и их родителей, чтобы помочь информацией для их

выбора. Этот рынок вследствие возросшей значимости, придаваемой квалификациям высшего образования для будущей карьеры и повышения качества жизни, значительно вырос. Хотя процедуры аккредитации всегда оценивали качество продукта высшего образования, за последние десятилетия эти процессы приобрели более формальный характер, а результаты оценивания стали доступны общественности, иногда с размещением такой информации в прессе. Основное внимание, как правило, было сконцентрировано на преподавании и обучении и/или научных исследованиях, либо на уровнях предметов/дисциплин или институциональном уровне. Бенчмаркинг превратил эти процессы в стратегический инструмент, помогая лидерам высшего образования и правительствам систематически сопоставлять практику и эффективность с равными по значимости учреждениями и странами.

Национальные рейтинги являются еще одним типом механизма оценки эффективности, а их результаты часто используются для ускорения преобразований и модернизации, стратегического планирования и повышения качества. Глобальные рейтинги являются следующим логическим шагом в глобализированном мире, т.к. наступило время межнациональных сопоставлений.

Измеряют ли рейтинги качество?

Рейтинги сравнивают вузы с использованием различных показателей, которые оцениваются по-разному в каждой рейтинговой системе. Иными словами, выбор показателей и закрепленная за ними значимость не являются ценностно-независимой, а отражает приоритеты производителей. Информация, как правило, основывается на трех разных источниках: 1) независимых сторонних источниках, e.g. государственной базе данных, 2) источниках вуза или 3) выборочных данных, полученных из опроса студентов, работодателей и других заинтересованных сторон.

Наиболее влиятельными рейтингами является SJT и Times QS. Совсем недавно лаборатория Киберметрикс в Испании создала Вебметрикс в 2004 году для сравнения размера и масштаба высшего образования по присутствию в вебе (веб-сайте)⁶, а в 2007 году Совет по оцениванию и аккредитации высшего образования Тайваня учредил рейтинг показателей научных работ для исследовательских университетов⁷.

Последний пытается внести свои коррективы с учетом институционального размера и возраста, который также является целью Рейтинга Leiden, разработанного центром по науке и технологическим исследованиям (CWTS), который, в

⁶ <http://www.webometrics.info/methodology.html>

⁷ <http://ranking.heeact.edu.tw/en-us/2008/Page/Methodology>

свою очередь, использует свои собственные библиометрические индикаторы⁸. Как упоминалось ранее, существует целый ряд национальных рейтингов, но наиболее влиятельные из них являются CHE-HochschulRanking (Германия)⁹, американский News and World Report (US)¹⁰ и Sunday Times University Guide (UK)¹¹. Составляются также конкретно-дисциплинарные рейтинги, в первую очередь для бизнеса, права и медицинских школ/университетов.

В таблице 1 ниже показано, как отличаются результаты измерений сходных параметров в различных рейтингах. SJT и Тайваньский рейтинги сосредоточены исключительно на исследованиях. The Times QS несколько шире по объему. Однако очевидно, что экспертные оценки фактически являются обзором, основанном на репутациях, из которых ключевой элемент с большой вероятностью зиждется на исследовательской репутации, и можно утверждать, что эти три рейтинга вполне совместимы, а их результаты будут иметь тенденцию отражать это сходство. Таблица 2 показывает, как разные рейтинги в приведенном примере национальных систем выбирают различные показатели для оценки исследования. Наглядным свидетельством, полученным из обзора двух таблиц, является то, что даже общность целей значительно отличает друг от друга типы ранжирования. И совсем не обязательно изменять то, что ожидает получить пользователь от результатов измерения.

Таблица 1

Сравнение индикаторов измерения рейтинга

(Источники: SJT, Times QS, and Higher Education Evaluation & Accreditation Council of Taiwan)

Система ранжирования	Индикаторы измерений	Значимость
1	2	3
SJT Academic Ranking of World Universities	Качество образования Качество ППС • Нет. Нобелевских премий/Медали в своей области • Нет. HiCi (высоко цитируемых) Исследований Исследовательская продуктивность • Нет. Статей по естественным наукам • Нет. Статей по индексу цитат Размер вуза	10% 20% 20% 20% 20% 10%
Times QS Всемирный рейтинг университетов	Экспертная оценка Трудоустройство выпускников Качество преподавания по SSR (соотношение студентов) Зарубежные студенты Зарубежные преподаватели Качество исследований/ Цитирование ППС	40% 10% 20% 5% 5% 20%

⁸ <http://www.cwts.nl/ranking/LeidenRankingWebSite.html>⁹ <http://www.daad.de/deutschland/hochschulen/hochschulranking/06543.en.html>¹⁰ <http://colleges.usnews.rankingsandreviews.com/college/>¹¹ <http://extras.timesonline.co.uk/stug/universityguide.php>

1	2	3
Рейтинг продуктивности научных трудов для исследовательских университетов	Исследовательская продуктивность	
	• Нет. Публикации за последние 11 лет	10%
	• Нет. Публикации в текущем году	10%
	Значимость исследований	
	• Нет. Цитирования за последние 11 лет.	10%
	• Нет. Цитирования за последние 2 года	10%
	• Сред. Нет цитирования за последние 11 лет	10%
	Мастерство мирового уровня	
	• HiCi индекс за последние 2 года	20%
	• Нет. HiCi Публикаций за последние 10 лет	10%
• Нет. Статей в высоко влиятельных журналах в текущем году	10%	
• Нет. Предметной области, в которой университет демонстрирует выдающееся мастерство	10%	

Таблица 2

Применение индикаторов по странам

Индикаторы для исследования систем ранжирования	Страна
Всех грантов (денежная сумма)	Словакия
Грантов преподавателям (денежная сумма)	Австрия, Германия, Италия
Грантов для ППС (в количественном выражении)	Италия
Исследовательские проекты, финансируемые Евросоюзом	Италия
Участие в международных исследовательских программах	Польша
Нет. Публикаций	Швеция
Публикаций на одного исследователя	Германия, Словакия, Швейцария
Цитирования по ППС	Англия
Цитирование на публикацию	Германия, Словакия, Швейцария
Нет. Международных публикаций	Польша
% статей, цитируемых в течение первых 2-х лет	Швеция
Нет. Публикаций, цитируемых 5 и более раз	Словакия
% Статьи, принадлежащие к верхним 5, наиболее цитируемым по (HiCi).	Швеция
Нет. Патентов ППС (в количественном выражении)	Германия
Патенты ППС	Германия
Соотношение аспирантов	Англия
Качество исследований	Германия Англия
Репутация исследований	Австрия, Германия

В то время, когда организовывалась служба гидов в высшем образовании, их предназначение заключалось в оказании информационной помощи студентам и

их родителям в выборе вуза. Однако на сегодняшний день аудитория спроса на эти услуги значительно расширилась. Особенно она стала значимой для глобальных рейтингов, даже в подходах по оценке исследований (*английский подход оценивания исследований (RAE) или немецкая инициатива мировых стандартов (JEI) стали активно восприниматься и применяться как рейтинги*). По мере роста количества систем ранжирования аудитория расширилась до таких размеров, что стала включать в себя иностранных аспирантов (PhD) и профессорско-преподавательский состав, другие вузы и структуры высшего образования, правительство и политических деятелей, работодателей, спонсоров, частных инвесторов и промышленных партнеров. Государственное и общественное мнение на основе гласности по поводу рейтингов подвергается воздействию информационного потока о рейтингах, что в свою очередь влияет на государственную поддержку высшего образования. Это является исключительно важным для тех вузов, которые в значительной мере полагаются на государственное финансирование.

Дебаты вокруг рейтингов до сегодняшнего дня сфокусированы на применяемых индикаторах и их пригодности в качестве основного фактора, т.е. их возможности измерять сложные разнообразные вузы с различными миссиями и контекстами. Однако сомнениям подвергаются наборы индикаторов значимости. Поскольку рейтинги основываются на количественных данных, то это означает, что *они принимают в расчет то, что можно легко измерить, т.е. параметры, которые являются наиболее приемлемыми*. Выбор данных может иметь негативные последствия для методологии и результатов. Так, например, только из-за того, что общедоступные межнациональные сведения получают из библиометрических и цитатных баз данных, это уже закладывает определенную предвзятость в пользу биомедицинских исследований по рейтингу SJT¹². В отличие от шанхайского SJT, английский рейтинг университетов мира (Times QS)¹³ использует сочетание экспертных оценок и анкетирования с целью более широкого охвата измеряемых параметров деятельности в высшем образовании, таких как оценки экспертов, обучение студентов и требования работодателей. Вместе с тем небольшой список учитываемых параметров дает почву для сомнений. То, что эти рейтинги основываются на библиометрических и цитатных базах данных, дает все основания полагать, что как «Томпсон»¹⁴, так и «Скопус»¹⁵ демонстрируют явную предвзятость по отношению к искусству, гуманитарным и социальным наукам (хотя последним и в меньшей мере). И в этой связи может ли измерение, основанное на базе цитат,

¹² SJT – шанхайский рейтинг университетов мира.

¹³ Times QS.

¹⁴ Thompson ISI – информативная база.

¹⁵ Scopus -цитатная база.

превосходить оценку избранной группы маститых ученых, и до какого предела может быть существенной оценка, основанная на собственном сопоставлении (субъективном отношении). Существует и другая проблема, заключающаяся в перекосе отношения к английскому языку. В то время, пока гуманитарии и социологи доказывают значимость национального языка, другие аргументируют, что английский уже стал языком мировой науки независимо от наших пожеланий.

Индикаторы служат основой доверия для того, что измеряется. Так, например, газеты *US News and World Report* считают достаточным проанализировать вступительные баллы студентов, чтобы сделать вывод об избирательности вуза. Другими словами, готов ли данный конкретный вуз принимать всех желающих или только их ограниченную часть?

Цитаты и публикации оценивают только качество, но зачастую рассматривают эти результаты как эквивалент оценке качества преподавания.

Подобным образом количеством Нобелевских лауреатов и подобных наград оценивается уровень академических знаний. А размер бюджета вуза или библиотечного запаса может быть основой для определения качества инфраструктуры. Некоторые системы рассматривают трудоустройство как подтверждение качества выпускников. Хотя каждый из этих индикаторов предоставляет некоторую полезную информацию, они также в равной степени могут исказить представление и поведение. Индекс трудоустройства может оказаться показателем региона или более широких экономических факторов; аналогичным образом растущие свидетельства из США иллюстрируют тот факт, что студенческой избирательностью можно манипулировать, поскольку это также не стимулирует вузы расширять прием.

Могут ли рейтинги в действительности оценить репутацию или они являются просто самодостаточной профанацией, снабженной вечным двигателем. Это является главным аспектом критики экспертных оценок Times QS, который забрасывает академическую общественность во всем мире вопросами, как же все-таки определить лучшие вузы. Озабоченность выражается по поводу того, что называть «индексом негативной погрешности» или «эффектом ореола»; поскольку существует чье-либо мнение, что вуз хорош, или плох настолько, насколько он хорош или плох во всем. Обычно цитируемым примером является юридическая школа Принстонского университета, которая занимает высокий рейтинг, кроме самого Принстона, который считает, что у него нет юридической школы. Европейский рейтинг лучших выпускных программ (CNE) обращается к ученым с просьбой помочь в оценке качества преподавания педагогов равного уровня, однако непонятным является то, как может кто-либо узнать обучающую способность коллег. Обзоры репутаций схожи с гаданием на кофейной гуще. Существо-

ют доказательства, когда респонденты сознательно занижали конкурентов, и студенты с вмешательством со стороны преподавателей или без него завышали свои оценки из-за простого понимания наличия взаимосвязи между рангом института и перспективами трудоустройства и карьеры.

И, наконец, существует ли единое определение качества? И можно ли измерить и сравнить вузы в целом? Во времена растущего разнообразия миссий и провайдеров, рейтинги используют общепринятую систему оценивания всех вузов. Значительное число критиков утверждает, что это упорядочивает систему высшего образования. Поскольку в поле основного внимания глобального рейтинга находятся интенсивные исследования, то такие области, как преподавание и обучение, участие общин, третья миссия (относящаяся к образованию людей третьего возраста) и инновации, социальные и экономические последствия будут игнорироваться. Кроме того, не стоит забывать, что вузы являются сложными организациями со своими сильными и слабыми сторонами в различных направлениях и видах деятельности.

Совокупная оценка не может все это отразить. Поскольку многомерность системы высшего образования сведена в окончательном виде к 'выражению', которое упаковывается в одну цифру, то институциональные различия становятся сильно преувеличенными. Рейтинги с характеристиками диапазонов, соотносимости были предложены в качестве одного из возможных путей решения этой конкретной проблемы. В конце концов, есть опасения, что рейтинги возьмут за правило модель причесывания высшего образования «под одну гребенку», что уничтожит сам факт наличия у вузов различных миссий и того, что вузы реализуют разнообразные системы высшего образования в обучении, получении исследовательского опыта и конкретном вкладе. Превосходство должно определяться иначе - в зависимости от применяемых критериев или индикаторах весомости.

Как рейтинги влияют на высшее образование?

Несмотря на все проблемы и вопросы, поднимаемые в связи с рейтингами, вузам необходимо относиться к их результатам очень серьезно. Комментируя результаты международного обзора, 58% респондентов заявили, что они были недовольны своим нынешним рейтингом, а 93% и 82% заявили, что они хотели бы улучшить свои национальные или международные рейтинги соответственно. Семьдесят процентов выразили желание быть в числе первых 10% на национальном уровне, и 71% хотели возглавить первые 25% вузов международного уровня, что чисто математически является нереальным (Hazelkorn, 2007).

1) Доказательства, полученные мною из исследований, которые я проводил сам, а также опираясь на другие международные материалы, свидетельствуют о

том, что рейтинги оказывают глубокое воздействие и влияние на институциональное поведение, как и на принятие научных решений. Приведенные далее дискуссии свидетельствуют о таком воздействии на конкретные группы заинтересованных сторон, прежде всего, студентов, которые являются наиболее уязвимой для рейтинга группой. Существуют четыре различные подгруппы. Внутринациональные студенты склонны полагаться на местную информацию и посещать географически удобно расположенные вузы. Тем не менее мобильность переживает подъем, особенно среди студентов, достигших высоких показателей. Именно эта группа студентов и является наиболее востребованной. Внутринациональные аспиранты становятся все более (интернационально) мобильны и чувствительны к рейтингу, а принявшие эту систему, еще обучались в вузе. Зарубежные студенты представляют собой особую категорию, включая в себя тех, которые обучаются по годовой зарубежной программе «Эразмус-юниор».

Самым большим рынком является рынок международных студентов, особенно докторантов PhD. Отсюда и возникновение главного вектора интереса в сторону международного набора, о чем и свидетельствуют Международные бюро. Эти студенты очень восприимчивы к глобальному рейтингу, поскольку в определенной степени от него зависят и размер стипендий, и будущее трудоустройство. Подтверждением тому является растущая международная динамика следующих фактов: 40% американских студентов использует новости из журналов по рейтингу, а 11% ответили, что рейтинги являются важным фактором, влияющим на их выбор (McDonough и др. 1997, 1998). В этой связи рейтинги имеют особенно важное значение.

Большая часть студентов склонна делать свой выбор не на финансовых основаниях, а, к примеру, в зависимости от репутации вуза (Наблюдения (Spies) 1978). В Великобритании 61% студентов до принятия решения ориентировались на рейтинг, а 70% считали их важными или очень (Roberts, 2007, 20), в то время как 60% потенциальных немецких студентов знают о рейтингах и используют их как один из источников информации среди прочих (Federkeil, 2007).

В США студенты, имеющие хорошие или отличные результаты в учебе, и их родители определяют свой выбор, исходя из репутации, а не по финансовым соображениям. Рейтинги используются в качестве барометра.

Таким же образом студенты, которые в состоянии платить по полному счету, то есть те, которые не зависят от стипендии, склонны посещать вузы с высоким рейтингом (хотя бы на несколько мест). Хотя опыт США может быть уникальным, он также подвержен влиянию рейтинга в течение самого длительного временного периода и этот опыт не прошел бесследно. Существуют некоторые

свидетельства того, что студенты в бинарных системах могут мигрировать из вузов, какие принято рассматривать как учреждения с более низким статусом. А поскольку студенческая избирательность является важным показателем (см. выше), вузы вынуждены соответственно подстраивать свою избирательную практику, предпочитая набирать студентов с высоким SAT (Тест готовности к вузу), чем навязывать свою приемную политику.

2) На работодателей рейтинги также оказывают влияние – все больше поступает сведений о росте их заинтересованности в рейтинге. На сегодняшний день у многих работодателей сложилось свое собственное мнение о том, какие вузы являются лучшими. При наборе студентов в особые студенческие городки, последние часто настроены на то, чтобы обеспечить комфортную и праздничную атмосферу для студентов и это продолжает оставаться традицией в Америке и Англии десятилетиями. Крупные корпорации имеют более системный подход, чем SMEs (малые и средние предприятия). В Великобритании исследование показало, что работодатели предпочитают выпускников высоко котируемых вузов: 25% из цитируемых сравнительных таблиц указало на то, что это является определяющим условием для принятия решения работодателями (Университет Сассекса, 2006, 87, 80, а также 87–92). «Боинг» недавно объявил, что он начнет ранжировать вузы по принципу успешных выпускных экзаменов. Он объявил, что предпочитает иметь собственное мнение на происходящее, чем опираться на предвзятые мнения вузов (Баскин, 2008).

3) Научные и промышленные партнеры являются еще одной растущей группой пользователей. По данным международного опроса (Hazelkorn, 2007), вузы используют рейтинги в качестве помощи в выборе вузов-партнеров.

Так как международное глобальное партнерство в настоящий момент является стратегически важным звеном академического и научного сотрудничества и часто используется как показатель качества научных исследований, вузы все с большей осмотрительностью вступают в партнерские отношения друг с другом. Ранее бытовавшее мнение о том, что студенческие обмены вносят ценный вклад в опыт обучения, в настоящий момент смещается в сторону более стратегических ориентиров, что нашло свое подтверждение во все возрастающей важности создания глобальной сети высшего образования. И действительно, более 57% респондентов заявили, что рейтинги повлияли на вузы в выборе партнеров, а 34% заявили, что рейтинги воздействуют на готовность вузов согласиться на их членство в профессиональных или академических организациях.

Аналогичным образом промышленность начинает использовать рейтинги в качестве механизма для принятия решения об академическом партнерстве и бла-

готовительности. Дойче телеком (Deutsche Telecom) отмечает, что для принятия своего решения по профессорским кафедрам она опирается на рейтинг (Компания «Спивак», цитируемая профессором А. Ван Раан, 2007, 94), а компания «Боинг» отметила, что она будет изучать финансово-хозяйственную деятельность вузов, чтобы установить, какая доля осваивается вузом из выделенных \$ 100 млн, которую он затрачивает на курсовые работы и дополнительную профессиональную подготовку (Баскин, 2008).

4) Решения правительства также чувствительны к рейтингу. Как уже отмечалось, политика обычно использует ранг вузов для демонстрации во многом национальной конкурентоспособности, как это делают «трофейные жены» (создают витрину, вывеску). А если серьезно, то рейтинги влияют на политические взгляды на системном уровне, что демонстрируют немецкая «Инициатива мастерства» и последние перемены во французском высшем образовании. Решение ЕС под французским председательством развивает глобальный рейтинг университетов, выражая обеспокоенность по поводу плохого состояния европейских университетов в отличие от их американских коллег. В качестве примера можно рассматривать опыт правительства Малайзии, которое создало Королевскую комиссию по расследованию причин: почему рейтинг двух ведущих университетов упал почти на 100 позиций в течение года, подробно описанный (проф. Дж.Салми и А. Сароян, 2007, 40). Македония является первой страной, признавшей на законодательном уровне цели аккредитации, квалификации вузов из числа лучших 500 по Таймс QS, SJT или USN И WR. Но рейтинги также оказывают влияние на политику помимо высшего образования.

Голландский иммиграционный закон в настоящее время сориентирован на иммигрантах из конкретных вузов, ранжированных не ниже первых 150-ти - решение, которому могут начать подражать.

5) Изменения были очевидны в течение многих лет в научной методологической работе. Рейтинги являются недавним импульсом этих изменений в связи с придаваемой в настоящее время важности продуктивности исследований и качеству. Многие вузы активно занимаются охотой за «головами» студентов с высокой успеваемостью и высоким статусом цитирования (HiCi). Использование показателей эффективности или системы вознаграждения, основанной на эффективности, может быть сравнительно недавним явлением во многих странах, однако, существует тесная взаимосвязь между индикаторами, применяемыми в обоих случаях. Некоторые вузы также используют рейтинги для определения студентов с плохой или неудовлетворительной успеваемостью. Это может повлиять на настрой факультета и управление этой новой людской ресурсной средой, что является важнейшей задачей для преподавателей высшего образования.

Но преподаватели не являются такой уж ни в чем не повинной жертвой. Преподаватели элитных вузов и те, кто стремится попасть в их число, очень заботятся о своем профессорском капитале, что как раз и обеспечивает рейтинг.

Получение для большинства преподавательского состава возможности преподавать в системе средне-специального и высшего образования, быть занятым на государственной службе, а также в научных исследованиях является именно той деятельностью, которая отличается в зависимости вуза (отдельного факультета), что подтверждает высокий статус и престиж (Слотер и Лесли, 1997, стр. 117).

Те, кто поднимается на верхние строки таблицы академической лиги, приобретают «исследовательскую власть» (Маргенсон и Консидин 2000) и могут быть щедро вознаграждены на разрегулированном (свободном) рынке академического труда. Отсюда неудивительно, что некоторые ученые говорят, что они очень осторожны по поводу вхождения в различные научные партнерства с коллегами низко котируемых вузов, находящихся вне рейтинга, тогда как другие стремятся приобрести ранг посредством публикаций в журналах. Как реагируют институты? По данным опроса 2006 (Hazelkorn, 2007) 63% руководителей в высшем образовании заявили, что они принимают меры по реагированию на рейтинги. Подавляющее большинство приняло стратегические или академические решения: только 8% отметили, что они не предприняли никаких мер. Это сильно напоминает раннюю стадию аналогичных событий в США, когда 20% президентов университетов заявили, что они игнорируют рейтинги.

Таблица 3 дает общее представление о видах деятельности, осуществляемой вузами, демонстрирующей взаимосвязь между их действиями и их весомостью по конкретным показателям, соответствующим рейтинговым системам SJT или Таймс QS. Хотя многие из этих изменений можно было бы рассматривать как нормальную конкурентную рационализацию или здоровую академическую основу, между ними существует сильная корреляция. В отличие от искусства и гуманитарных наук, биологические науки выигрывают от этого в связи с их репутацией в области получения доходов от своих научных исследований и их запросов и к тому же продукция этих наук по рейтингу ценится более высоко.

Студенты с выдающимися показателями высоко ценятся, поскольку они полностью соответствуют современным требованиям и прогрессируют в трудоустройстве, что зачастую является главным стимулом. Не только правительства, как упоминалось ранее, но и вузы проанализировали свои стратегические ориентиры, чтобы соразмерить премии с учетом рейтинга.

Таблица 3

Картирование институциональных действий вместо рейтинга

(Источник: Хазелькорн, 2009)

	Примеры активности	Соответствующие оценки
Исследования	<ul style="list-style-type: none"> • Увеличение продукта, качество, цитируемость. • Награды педагогов за публикации в интенсивно-цитируемых журналах. • Публикации в журналах на английском языке. • Перечень индивидуальных целей для преподавателей и факультета 	SJT = 40% Times = 20%
Организация	<ul style="list-style-type: none"> • Слияние с другими вузами или объединение с факультетами, дополняющими дисциплины. • Включение автономных институтов в вузы-базы. • Организация центров повышения квалификации & Школ выпускников. • Развитие/распространение средств английского языка, оснащение иностранных студентов, лаборатории, общежития. • Организация оснащенности институциональных исследований 	SJT = 40% Times = 20%
Программа	<ul style="list-style-type: none"> • Гармонизация с моделями EU/US. • Приоритет научных/био-научных дисциплин. • Приостановка программ/деятельности с негативным воздействием на эффективность. • Рост активности аспирантов, сопоставимой со студенческой. • Положительный эффект соотношения студентов и преподавателей (SSR). • Совершенствование качества преподавания 	SJT = 10% Times = 20%
Студенты	<ul style="list-style-type: none"> • Целевой набор студентов с высокой успеваемостью, особенно PhD. • Предложение привлекательных почетных стипендий и других преимуществ. • Большая международная активность программ обмена. • Открытие международного офиса 	Times = 15%
Профессорско-преподавательский состав	<ul style="list-style-type: none"> • Рекрутмент/ охота за головами иностранных студентов с высокими результатами /HiCi стипендиатов. • Создание нового контракта/соглашения по недвижимости. • Установление ориентированных на рынок или эффективность/ основанных на ценностном вкладе стипендии. • Награда за большие достижения. • Выявление низкой эффективности 	SJT = 40% Times = 25%
Общественное мнение/ Маркетинг	<ul style="list-style-type: none"> • Профессионализм в приеме, маркетинг и связи с общественностью. • Обеспечение общего бренда, используемого во всех публикациях. • Рекламы в журнале «Наука и Природа» и других высоко востребованных журналах. • Распространение интернациональных объединений и участие в глобальной сети 	Times = 40%

Движения помимо институциональных рейтингов.

Рейтинги оказывают как позитивные, так и нежелательные воздействия на высшее образование. Они привнесли новую соревновательную динамику в среду высшего образования, выталкивая вузы, почти полностью игнорируя миссию и контекст глобального рынка. Такими действиями они создали впечатление срочности (поспешности), раскручивая модернизацию повестки дня. Невзирая на критику, рейтинги заставляют высшее образование выставлять в качестве главного приоритета институциональную эффективность и качество, тем самым повышая государственную отчетность и прозрачность. Точно так же, как ни один из ресторанов не желает оказаться в нижней части списка по показателям гигиены, таким же образом данные «таблицы академической лиг» заставляют вузы соответствовать ее индикаторам. Обследование, проведенное Австралийским национальным союзом студентов на обращение вузов к представительству студентов, вызвало немедленный отклик у вице-канцлеров, чьи университеты были перечислены в нижних строках перечня.

Большое внимание к проблеме мастерства мирового класса ведет к усилению вертикальной и иерархической дифференциации и увеличению разрыва между массовыми и элитными высшими учебными заведениями. Оно способствует формированию глобальных сетей вузов с целью максимизации их коллективного потенциала и репутации, и, следовательно, их способностью создавать продукт знаний и выявлять таланты.

Широко известны такие объединения, как «Университас 21» или «Коимбра групп». Однако и Европейское пространство высшего образования (ЕНЕА) и Европейское исследовательское пространство (ERA) также имеют схожие цели в создании пространства высшего образования, имеющего своей целью стимулировать академическое сотрудничество в преподавании, обучении и исследованиях во благо ее членов и общества. Страны Ассоциации государств Юго-Восточной Азии (ASEAN) стремятся создать аналогичное пространство высшего образования. Эти изменения стимулируют правительства и вузы пересматривать роль и задачи массового высшего образования и того, как это должно измеряться. На политическом уровне рейтинг рассматривается как показатель институциональной эффективности и все более увязывается с распределением ресурсов. Правительства во всем мире решают, как наилучшим образом повысить качество, продуктивность и эффективность высшего образования. Реструктурирование системы, аккумуляция ресурсов в ограниченное количество элитных вузов или «центры повышения качества» и усиление дифференциации по приоритету миссий - вот что из себя представляет общая политическая стратегия. Эти действия также связаны с улучшением внешнего вида, статуса и репутации вуза.

На международном уровне появился ряд супер-правительственных проектов как ответ на значимость и критику в SJT и таймс QS рейтингах. В качестве противодействия перекося в сторону исследований проект OECD ANELO (Assessment of Higher Education Learning Outcomes- оценка результатов обучения высшего образования) изучает возможность измерения сравнения преподавания и обучения по аналогии с другим проектом...

Классификационный проект EU направлен на установление типологии европейских вузов по аналогии с классификацией проекта Карнеги, который будет определять общие характеристики аналогичных вузов и позволит более целесообразно выявлять лучшие. Недавнее объявление о Европейском/глобальном рейтинге университетов возможно явится следующим шагом в этом процессе. Параллельно с этими событиями исследований DG учредили экспертную группу оценки исследований, проводимых в университете.

Некоторые из действий, описанные выше, со стороны правительств и высших учебных заведений предлагают, что существует единственный надлежащий подход в ответ на вызовы, которые ставят глобальные рейтинги. Однако вместо того, чтобы поднимать отдельные вузы до уровня мирового статуса, нужно решать проблему создания системы высшего образования, соответствующей мировому уровню. Вместо того, чтобы «вколачивать» ресурсы в небольшое число элитных вузов, целью должно стать построение разнообразной, горизонтальной структуры высокоэффективных, глобально нацеленных вузов, которые были бы в состоянии обеспечить мастерство в разных областях обучения и открытий, способных к социальному и экономическому влиянию. Извлекая уроки из стратегий успешных мега-регионов, инновационных кластеров и т.д., исследовательские сети «Мода 2» и «Биоразнообразие», «Стратегия развития системы высшего образования мирового уровня» будут разрабатывать портфолио вузов и исследовательских институтов инновационным образом, взаимодействуя с деловыми кругами, предприятиями и общественностью в целях привлечения иностранных студентов и исследователей, а также увеличения коллективного потенциала, превышающего возможности индивидов.

Вместо организации ненадежной гонки за репутациями внимание систем мирового класса должно быть направлено на более высокий уровень вклада образования в интеллектуальное, социальное и экономическое устройство общества, которое поддерживает культуру и демократию.

Оно также оспаривает мнение о том, что знание создается только в элитных университетах, что нововведения имеют место быть только в дисциплинах S&T и что значимость измеряется только индексом цитирования. Как следствие, рейтинг

систем высшего образования (например, Лиссабонский совет систем университетов рейтинга), Организация «Граждане и общественность в эпоху знания» и структура QS SAFE – (Национальная система «Сцепление рейтинга»), похоже, могут начать превалировать в будущем. И в нынешних глобальных экономических и финансовых условиях данный подход выглядит наиболее важным, чем когда-либо.

Заключение

Нравится нам это или нет, рейтинги начинают узурпировать функции QA и приравниваются к образцу. Тому подтверждением является возрастающая группа пользователей помимо изначальной целевой аудитории, нацеленной на оценки вузовских гидов. Как следствие, рейтинги усиливают и влияние на поведение и требуют от высшего образования уделять большее внимание вопросам качества, эффективности и бенчмаркингу. А пока мы переживаем перемены, которые (позитивно или превратно) воздействуют на учебные программы, исследовательские приоритеты и организационный процесс. Университеты мирового уровня оцениваются относительно стоимости в \$1,5–2 млрд в год. Реализация этой стратегии имеет смысл только в том случае, если показатели и метрики адекватны, а финансирование доступно, в противном случае правительства и вузы рискуют подорвать другие социальные и экономические задачи. Создание системы высшего образования мирового уровня позволит странам мобилизовать и усилить потенциал всей системы в интересах общества в целом.

Перевод А.И. Азарова

4.3. ЛЕХЛЯЙТЕР Х.

(Директор содействия качеству, Дублинский Городской университет, Ирландия)

ТЕМАТИЧЕСКАЯ ПРОВЕРКА КАЧЕСТВА КАК ДОПОЛНЕНИЕ К ПРОВЕРКАМ КАЧЕСТВА НА УРОВНЕ ОТДЕЛЕНИЙ: КОНКРЕТНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ВНУТРИ ИРЛАНДСКОЙ УНИВЕРСИТЕТСКОЙ СИСТЕМЫ

LECHLEITER H.

(Director of Quality Promotion, Dublin City University)

THEMATIC QUALITY REVIEW AS A SUPPLEMENT TO DEPARTMENTAL QUALITY
REVIEWS: A CASE STUDY WITHIN THE IRISH UNIVERSITY SYSTEM

История вопроса и контекст

Обеспечение качества в высшем образовании может быть сосредоточено на процессах аккредитации и крепко привязано к академическим программам или оно может охватывать проблемы поддержки и администрирования, а также академические вопросы и в этом случае сосредоточивается на отделениях. В этой работе я собираюсь изложить третий подход, который концентрируется на обеспечении качества в соответствии с темой, которая вытекает из других проверок и позволяет внимательно взглянуть на области внутри университета, где происходит частичное совпадение ответственности.

Ирландская система обеспечения качества строится на подходе, отправной точкой которого является отделение. Основные преимущества такого подхода обобщает Райхерт (2008, стр. 7). Они имеют отношение ...к возможности соединить структуры и мероприятия, относящиеся к учебному планированию, институциональным и исследовательским вопросам, вокруг более крупной предметной области, объединяющей разные интересы и обычно включающей большое количество областей, программ и даже дисциплин (...) Польза также состоит в том, что уделяется внимание действительно стратегическим решениям, таким как политика набора персонала, реструктуризация, новые междисциплинарные инициативы.

В соответствии с *Законом об университетах*, Раздел 35 (2), ирландские университеты обязаны проводить оценки «каждого отделения и, где необходимо, факультета университета и любой услуги, предоставляемой университетом». Следуя

этому установленному законом обязательству, система обеспечения качества ирландских университетов организована в форме циклических проверок качества на уровне отделений, охватывающих как единые академические организмы, такие как школы, факультеты¹⁶, и исследовательские центры, так и административные и поддерживающие подразделения от Отделения компьютерной службы до Финансового отдела, от Управления человеческими ресурсами до Управления президента.

Система проверок на уровне отделений существует около десяти лет и, говоря в целом, достаточно успешна, как показывает отчет о проверке обеспечения качества в ирландских университетах, проведенной Европейской ассоциацией университетов в 2005 г. (Проверка обеспечения качества в ирландских университетах EUA – Секторальный отчет¹⁷, стр. 14, Раздел 43). В нем говорится, что система обеспечения качества ирландских университетов ... развивается в правильном направлении и сочетает общественный интерес, подотчетность и университетскую автономию. Она способствует тому, что большее внимание концентрируется на вопросах качества и совершенствования, чем в некоторых других системах в мире, и в то же время является менее навязчивой, чем некоторые другие системы в Европе.

В том же отчете эксперты отмечают, что «вследствие особой структуры университетов и подхода к процессу обеспечения качества, базирующегося на уровне отделений, ряд стратегических вопросов не был охвачен регулярными процедурами оценки, если они не относились к сфере ответственности определенного обслуживающего подразделения. (...) Может быть полезно для университета время от времени оценивать такие вопросы поперечного среза в качестве части своего стратегического развития» (Секторальный отчет, стр. 21, разд. 86). В результате в отчете EUA дается рекомендация, что «университетам следует подумать о проведении проверок общеуниверситетского уровня, не привязанных ни к какому одному подразделению, но имеющих важное значение для непрерывного стратегического развития учебного заведения» (Секторальный отчет, стр. 27, разд. 132).

Большинство ирландских университетов завершили первый цикл проверок и начали второй. Переход от первого к второму и последующим циклам проверок представил возможность провести повторное оценивание проверок качества как на общенациональном уровне, так и на уровне отдельных учебных заведений. На общенациональном уровне факт, что система качества формируется, получил

¹⁶ Также именуются *отделениями (департаментами)* и *колледжами* в некоторых университетах. Выбранная здесь номенклатура отражает язык, используемый в Дублинском городском университете.

¹⁷ Далее этот отчет будет именоваться *Секторальным отчетом*.

подтверждение в виде подготовки и публикации пересмотренного издания *Структуры качества в ирландских университетах*, изданной совместно Ассоциацией ирландских университетов (IUA) и Комиссией по качеству ирландских университетов (IUQB) в октябре 2007 г., – документа, рассматривающего изменения в образовании третьего и четвертого уровней, происходящие в глобальном масштабе и в масштабе Европы. *Структура* также содержит рекомендации, сделанные по результатам вышеупомянутой проверки EUA системы обеспечения качества ирландских университетов.

В Дублинском городском университете (DCU), как и в большинстве других ирландских университетов, все отделения прошли проверку. DCU сейчас находится в процессе перехода от первого к второму циклу проверок. Этот переход сопровождается переносом центра внимания от создания механизмов, необходимых для успешного проведения проверок внешними экспертами, к установке механизмов, которые концентрируются на реализации изменений, рекомендованных этими проверками. Этот переход можно описать в виде трех взаимосвязанных фаз.

Первая фаза последовала за институциональной проверкой качества в Дублинском городском университете. В своем отчете эксперты EUA отметили, что широкий общеуниверситетский анализ результатов процесса внутренней проверки качества «важен для работы Комитета содействия качеству, Академического совета и управляющей администрации». (Проверка обеспечения качества в ирландских университетах EUA – Университетский отчет¹⁸, HEA (IUQB, 2005, стр. 23).

Исходя из этого, DCU приступил к составлению обзора тем, которые с регулярностью встречались в различных проверках на уровне отделений. Они были изучены и сведены воедино в так называемых *Общетематических докладах*, которые были составлены по результатам отчетов Группы внешних экспертов, отдельно для академических школ (в 2005 г.), для административных и поддерживающих подразделений (в 2006 г.) и для исследовательских центров (в 2008 г.). Эти доклады были представлены всем группам в университете, принимающим решения, и были изучены ими; они доступны для всего сообщества DCU на интранете. Исследование, проведенное для *Общетематических докладов*, подтвердило (и это не явилось неожиданностью), что академические школы по всему кампусу столкнулись с одинаковыми проблемами. Возглавляют список три ключевые области: *финансирование и ресурсы, внутренняя и внешняя коммуникация и организационные структуры*.

В то время как повторяемость этих трех тем во всем университете была ожидаемой, *Общетематический доклад* выявил ряд вопросов, которые иным образом

¹⁸ Далее этот отчет будет именоваться *Институциональным отчетом*.

было бы нелегко обнаружить. Среди этих вопросов, например, такие, как широкий набор способов преодоления похожих трудностей и ряд различных решений аналогичных проблем. Например, к системе персонального наставничества, которая была введена в масштабе всего университета, в разных школах подходят совершенно по-разному. Другой пример касается важности определения и признания всех аспектов академической нагрузки. Когда поток финансирования был направлен на исследования, стало видно, что деятельность в этой области (например, результаты исследований, соответствующие используемым метрикам; время, потраченное на ходатайства о финансировании; содействие сотрудничеству в исследованиях) ценится, в то время как со стороны преподавания и обучения действия, направленные на рационализацию и создание большей гибкости в отношении предоставления обучения и его автономии, попали в центр внимания, оказав критическое влияние на определение академической работы. Дальнейший вывод характеризовался ощутимым пробелом: это отсутствие внимания со стороны внешних экспертов к тому, что называется *коллективными отношениями* или *гражданским обязательством* или эквивалентными терминами и что составляет часть шаблона, по которому проводится самооценка в академических подразделениях (кроме *преподавания и обучения, исследований в точных и гуманитарных науках, организации и менеджмента*). Такой дефицит сопровождается очевидной путаницей вокруг гражданского обязательства, допущенной школами, которые включили в этот раздел своих отчетов о самооценке разные вопросы типа маркетинга, набора студентов и доступа студентов. Еще один вопрос, который выделялся в Общетематическом докладе, это *опыт студентов* во всех своих аспектах, включая проблемы студентов неполного, последипломного и нетрадиционного высшего образования. Последняя, кстати, также упоминается в качестве возможного «кандидата» для тематических проверок в Секторальном отчете (стр. 21, разд. 85).

Однако несмотря на вышеупомянутые примеры, которые выявили потенциал для тематических проверок, было ощущение, что именно это *не* было замечено в ходе проверок на уровне отделений, проводившихся самостоятельно или во взаимодействии, и, следовательно, *не* было упомянуто в отчетах, которые составили основу для тематических проверок. Например, рекомендация «развивать сотрудничество с поддерживающими службами» была сделана только в одном отдельном случае, что в свете результатов Тематической проверки указывает на неспособность проверок на уровне подразделений дать исчерпывающую картину.

Вторая фаза заключалась в учреждении ежегодного *Студенческого форума по качеству*, на котором студенты повсеместно в кампусе получают возможность обсудить и оценить свой опыт в облегченном формате рабочей группы. Каждый

Студенческий форум по качеству заканчивается публикацией доклада, который, как и Общетематический доклад, просматривается и обсуждается всеми ведущими специалистами, принимающими решения в рамках университета. Как и Общетематический доклад, доклад Студенческого форума по качеству доступен для всего университетского сообщества на интранете.

Форум 2007 г. выявлял, кто или что является объектом взаимодействия для студентов университета и какие из этих взаимодействий наиболее для них важны. Первые три объекта, которые были выявлены, следуют в таком порядке: канцелярия (отвечает за прием студентов, зачисление и ведение документации); другие студенты и преподаватели; отделение, которое занимается делами студентов в DCU (отделение *поддержки и развития студентов* в большей или меньшей степени потерялось среди агентов или агентств, с которыми студенты, как им это видится, имеют дело). Это, конечно, не означает, что данное отделение неактивно; скорее это свидетельствует о том, что его деятельность либо ему не приписывается, либо принимается за должное. Один из общих выводов Студенческого форума по качеству 2007 г. следующий: контакт студентов с неакадемическими подразделениями, профессорско-преподавательским составом и компаниями оказывает сильное влияние на опыт студентов (например, регистрация, охрана, размещение, бар, рестораны, банк, клубы и общества).

Это подтверждает впечатление, что как академические, так и неакадемические подразделения составляют неотъемлемую часть студенческого опыта, в некоторых случаях это структуры, которые даже не являются частью университета ни в каком правовом смысле.

Введение тематических проверок

Совокупность результатов, полученных от проверки обеспечения качества в ирландских университетах EUA и от Студенческого форума по качеству, привела к решению ввести на третьей фазе *тематические проверки качества* в DCU в дополнение к существующим проверкам на уровне отделений. Тематический подход сам по себе не является радикальным новшеством, но до сих пор он применялся в основном в меж-институциональных, часто общенациональных инспектированиях в отличие от проверок как в Ирландии, так и в Соединенном Королевстве¹⁹, и в рамках «национальной программы “Темы укрепления”, цель которых состоит в развитии хорошей практики и обмена опытом для увеличения учебного опыта студентов», и которым способствовало Агентство по обеспечению

¹⁹ См., например, Парк (2008 г.). В Ирландии общенациональную проверку организации программ на степень PhD (доктор философии) планируется провести в 2008–2009.

нию качества высшего образования Шотландии (QAA) (Гордон, 2008, Предисловие).

Что касается проверки DCU, было решено сохранить основные принципы и процедуры, используемые при проверках на уровне отделений, и ту же последовательность мероприятий, а именно:

- детальная самооценка и доклад по самооценке (SAR);
- посещение группой внешних экспертов смешанного состава, куда входят и внутренние представители университета, и внешние эксперты (их большинство), в результате которого составляется доклад группы внешних экспертов (PGR), содержащий ряд рекомендаций для последующих действий;
- дальнейший процесс, инициированный завершением Плана совершенствования качества (QuIP).

Как PGR, так и QuIP публикуются на веб-сайте подразделения содействия качеству после разрешения, полученного от управляющей администрации.

Первая тематическая проверка должна была быть проведена в отношении опыта студентов-первокурсников и начинающих²⁰ по ряду причин, включая стремительно меняющийся секторальный, национальный и международный контексты. В рамках этих контекстов «вопросы сохранения контингента студентов возникли и в университетском секторе в целом, при этом возросло осознание природы и качества студенческого опыта первокурсников и начинающих и обеспокоенность по этому поводу» (PGR, стр. 2).

PGR признает, что «масштаб деятельности, формирующий опыт студентов-первокурсников и начинающих, обширен, включая любой факт взаимодействия с университетом, который имеют студенты-новички до или во время периода первого года регистрации», но что опыт студентов – это больше, чем сумма различных случаев контактов и процедур, с которыми они сталкиваются, так как он зависит от того, как эти последние «сочетаются или объединяются в DCU, и от их воздействия и взаимосогласованности» (стр. 2).

Отвечая на вызовы: замечания и результаты

Основные проблемы, возникающие при проведении тематических проверок, следующие: сложность предприятия; фактическое отсутствие прецедентов проведения таких проверок; лидерство для тематической проверки не так ясно опреде-

²⁰ «Начинающие» были включены, чтобы охватить студентов, которые переводятся из других учебных заведений, и международных студентов, которые являются начинающими в смысле начала обучения в DCU, но которые обычно не являются первокурсниками.

лено, как для проверок на уровне отделений; общеуниверситетская функционально-должностная репрезентация должна была быть на месте; последующие процессы не настолько предопределены и выбор времени для тематических проверок не установлен заранее, как при традиционных проверках.

Сложность

Сложность задачи была весьма значительной. Поэтому существенно важно было дать краткое определение предпринимаемой задачи. Проверяющая группа внешних экспертов, сообразуясь с SAR, предложила следующее определение: Тема «опыт студентов-первокурсников и начинающих» включает всю сумму первоначального опыта студентов в DCU. Он охватывает все стороны университетской жизни – академическую и неакадемическую, интеллектуальную и общественную, индивидуальную и коллективную, в которые вовлекаются студенты во время первого периода их регистрации в университете.

Ясность, краткость и полнота определения будет оценена по достоинству. Эта целостность, однако, служит тому, чтобы еще больше подчеркнуть сложность темы, а следовательно, и процесса оценки.

Одной из целей проверки было добиться участия как можно большего количества людей, стремясь при этом к тому, чтобы и самооценка, и оценка внешними экспертами были по возможности проведены быстро и аккуратно. Лидеры осуществляемой проверки показали свою компетентность, собрав вместе людей из всего университета и составив команду, охватившую все важные аспекты опыта студентов первого года обучения и начинающих, и разработав методологию, позволившую привлечь внимание к насущным вопросам и давшую возможность всем участникам изложить свои взгляды, не отнимая при этом у них слишком много времени, как показывают результаты опроса тех, кто участвовал в проверке.

Разработка модели

Самооценки на уровне отделений базируются на уже существующих моделях, которые были адаптированы к задачам каждого отдельного университета, взятых из *Структуры* ассоциации ирландских университетов и комиссий по качеству. Для тематической проверки такой модели не существует, так как каждая тематическая проверка, по определению, отличается от других тематических проверок. Следовательно, подходящую модель надо было подготовить и обсудить до начала проверки. В этом случае проект модели был подготовлен подразделением содействия качеству с использованием существующих параметров, утвердивших-

ся в ходе дискуссий, центром которых были студенты, и в материалах, подготовленных студентами (студенческая конференция Евротоп), а также с использованием результатов исследований по проблемам качества образования в Европе и мире, представленных и рассмотренных на конференциях, например, на конференции «Качество образования: в представлении наблюдателя?» (Маастрихт, ноябрь 2006 г.). В проекте модели был использован предшествующий опыт в этой области – такой, как доклад 2002 г. университетов Великобритании о студенческих службах. Предложенная модель прошла дальнейшее обсуждение между сторонниками проверки и подразделением содействия качеству (QPU) и была доработана, вобрав при этом все аспекты, которые считались важными для проверки. В этом контексте признавалось, что сочетание усилий со стороны административных и поддерживающих служб, с одной стороны, и академической среды, с другой – было особенно важным. Доклад о самооценке, базирующийся на модели, которая возникла в результате сотрудничества между QPU и сторонниками, в итоге содержал следующие разделы: история вопроса и контекст; мнение студентов и их краткая характеристика; физическая среда; административные службы; поддержка студентов; средства обслуживания студентов; академическая среда и в заключение – резюме и рекомендации.

Лидерство

Ответственность за лидерство на фазах подготовки и самооценки при проведении проверок на уровне отделений возлагается на руководителя проверяемого отделения. Для тематических проверок лидерство не так легко определить или даже назвать. В данном случае лидеры для процесса самооценки и проверки внешними экспертами были названы «сторонниками» (за неимением лучшего варианта). На начальном этапе лидерство было обеспечено директором поддержки и развития студентов в DCU. Стало очевидным в начале подготовительной стадии проверки, что участие административных и поддерживающих служб и академических кругов должно быть сбалансировано. Роль сопредседателя координационного комитета по проведению проверки взял на себя преподаватель школы бизнеса в DCU. Оба «сторонника» также являются членами университетского комитета содействия качеству. Координационный комитет состоял из 32 человек, представляющих административные, социальные и поддерживающие подразделения (63%), профессорско-преподавательский состав всех факультетов (31%) и президента и заместителя президента студенческого союза в университете (6%).

Последующие действия

Вопрос лидерства также возникает в связи с процессами, следующими за проверкой. Результатом комплексной темы по необходимости являются всеохватывающие рекомендации группы внешних экспертов. Чтобы избежать путаницы в распределении обязанностей по выполнению рекомендаций, группе внешних экспертов было предложено поручать выполнение отдельных пунктов конкретным отделениям и сотрудникам университета, как в нижеследующем примере, адресованном администрации, отделу недвижимости и подразделению поставки продуктов: определить дополнительную площадь (площади), где студенты могут питаться своими продуктами, и рассмотреть возможность обеспечения доступа (контролируемого, по необходимости) к микроволновому оборудованию и горячей воде.

Все же здесь еще остается задача распределения обязанностей внутри этих трех адресатов рекомендации и координации последующих действий.

Выбор времени

Время для проведения проверки было определено правильно, поэтому мотивация была высокой. Вопросы, относящиеся к сохранению контингента студентов и студенческой жизни (например, многие студенты сохраняют на протяжении семестра работу с неполной занятостью), выбору студентами колледжа, широко обсуждались в университете в преддверии и во время проверки. В докладе о самооценке²¹ говорится (стр. 38): «В процесс подготовки этого доклада были вовлечены почти все подразделения, отделения, отделы, школы и факультеты университета. Это сделало задачу сложной и требующей напряжения сил, но конечный результат принес полезные и чрезвычайно своевременные плоды».

В качестве общего правила можно сказать следующее: процессы институциональной проверки могут дополнять цикл проверок на уровне отделений, отличающихся тем, что они планируются далеко заблаговременно, имеют тематическую гибкость, могут быть инициированы в относительно короткий срок. Однако следует следить за тем, чтобы тематическая проверка не навязывалась, а предлагалась с целью поощрения дискуссии и проведения в жизнь изменений в тех областях, где изменение представляется необходимым и полезным.

²¹ Имеется договоренность внутри системы обеспечения качества в ирландских университетах о том, что доклады о самооценке, в отличие от докладов группы внешних экспертов и планов совершенствования качества, не будут публиковаться; поэтому этот SAR отсутствует на веб-сайте DCU.

Результаты проверки

Участие было очень широким и активным со стороны всех отделений, занимающихся начинающими студентами²², что, возможно, является показателем того, что время проверки было выбрано правильно. Одно из основных различий между проверкой на уровне отделения и тематической проверкой в том, что все вовлеченные в проверку участвуют, активно внося вклад в процессы, подлежащие этой проверке, а не только как заинтересованные лица или просто сторонние наблюдатели. В таком виде их участие более непосредственное, безотлагательное и сконцентрированное на нужном вопросе. С этой точки зрения, проверка качества – поскольку вместе собираются представители всех тех, кто в конечном счете составляет опыт студентов первого курса и начинающих – сама по себе является частью процесса улучшения качества в университете.

Опрос членов координационного комитета, который был проведен по завершению процесса внешней проверки, дает обнадеживающие результаты. Подавляющее большинство участников считают, что время и силы, потраченные на проверку, не пропали даром. Проверка проходила в апреле 2008 г., Доклад группы внешних экспертов был закончен в июне, а план совершенствования качества – в октябре того же года. Один из выводов проверки звучит так: «Ясно, что процесс этой проверки позволил университету лучше сформулировать то, что уже делается для поддержания опыта первокурсников и что это уже породило такой импульс, которым сотрудники университета стремятся воспользоваться».

Группа внешних экспертов признает «огромный масштаб деятельности, который разворачивается в поддержку студентов первого курса, помогая им продвигаться по своим программам». Но есть место совершенствованию, как показал процесс самооценки. В PGR дается около 30 рекомендаций. Во многих случаях они базируются на выводах SAR, которые были подтверждены группой внешних экспертов. Один из основных выводов таков: «Есть очевидная необходимость в большей координации и ясности в отношении поддержки студентов первого курса и начинающих. (...) Полностью интегрированный подход к обеспечению как академической, так и неакадемической поддержки требует одобрения и проактивного участия старших менеджеров в университете...»

Многие рекомендации в PGR служат тому, чтобы детализировать необходимые действия в целях достижения такого «полностью интегрированного подхода», примером чего является следующие две рекомендации:

²² Единственное исключение, как ни удивительно, представляют сами студенты. Хотя студенческий союз все время активно участвовал в процессе, «обычных» студентов было трудно вовлечь в работу фокусных групп и в интервью с группой внешних экспертов.

«Сформулировать ясный справочный перечень, чтобы гарантировать доступ студентов к необходимым службам поддержки (академическим и неакадемическим) и/или получение надлежащей справки со стороны сотрудников, к которым они обращаются за помощью». (Рекомендация 4.)

«Прояснить роль персонального наставника или академического консультанта, принимая универсальное определение этой роли, применяя процесс отбора для определения подходящих для этой цели преподавателей, предоставляя соответствующую подготовку для этих преподавателей и обеспечивая признание этой роли в рамках распределения рабочей нагрузки и критериев продвижения по службе, и назначить должностное лицо в университете для осуществления надзора за работой обновленной системы персональных наставников / академических консультантов». (Рекомендация 27.)

Несмотря на то, что к моменту написания этой статьи прошло совсем немного времени после проведения проверки, можно с уверенностью сказать, что университет получает и будет продолжать получать пользу от тематической проверки.

Заключение

Многие преобразования находятся в процессе разработки, некоторые из них уже завершены. Наиболее важное из них – это, по-видимому, учреждение кросс-университетского Комитета по опыту студентов, взявшего начало от координационного комитета по проведению тематической проверки, и председателем которого является вице-президент по учебной инновации. С этой точки зрения, можно утверждать, что усилия, затраченные на подготовку и проведение тематической проверки качества, как показано выше, дали хорошие результаты и окупились. Аналогичная проверка качества по всем аспектам последипломного опыта студентов в Дублинском городском университете была запущена; дальнейшие тематические проверки, например, касающиеся оценочных и экзаменационных процедур и коллективных отношений и гражданского участия, планируются в процессе дискуссий со всеми имеющими отношения к данному процессу подразделениями университета. Важность прозрачности и консультаций в процессе подготовки к тематическим проверкам качества нельзя переоценить, так как истинную ценность таких проверок можно осознать только, когда все участники чувствуют, что масштаб проверки такой, какой требуется, и время выбрано правильно.

Ниже представлена Таблица 1, где в обобщенном виде даны некоторые основные различия между проверкой на уровне отделений и тематической проверкой, как об этом говорилось выше. Каждый из пунктов заслуживает более полно-

го изучения, но на данный момент они служат иллюстрацией того, как эти два типа проверки могут дополнять друг друга.

Таблица 1

Проверки на уровне отделений и тематические проверки

	Проверка на уровне отделений	Тематическая проверка
Временные рамки	циклическая	подвижная
Фокус	дисциплинарный	междисциплинарный
Лидерство	предопределенное	элективное
Совершенствование	ориентировано на результат	ориентировано на процесс
Подход	сверху-вниз	снизу-вверх
Временное ориентирование	относящееся к прошлому / будущему	относящееся к настоящему
Роли	участники и заинтересованные стороны	участники
Модель	существующая	специально разрабатываемая
Последующий процесс	предопределен	обсуждаем

Сокращения

EUA	Европейская ассоциация университетов
European University Association	
IUA	Ассоциация ирландских университетов
Irish Universities Association	
IUQB	Комиссия по качеству ирландских университетов
Irish Universities Quality Board	
DCU	Дублинский городской университет
Dublin City University	
QAA	Агентство по обеспечению качества
Quality Assurance Agency	
SAR	Доклад о самооценке
Self-Assessment Report	
PGR	Доклад группы внешних экспертов
Peer Group Report	
QuIP	План совершенствования качества
Quality Improvement Plan	
QPU	Подразделение содействия качеству
Quality Promotion Unit	

Перевод Н.М. Амбросимовой

4.4. ХАНКЕН И.М.

(Проректор Норвежской Академии музыки)

ГЛАЗАМИ ДЕЙСТВУЮЩИХ ЛИЦ: НУЖНО ЧУВСТВОВАТЬ ОБЩУЮ АТМОСФЕРУ УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ, ПРЕЖДЕ ЧЕМ ПРОВОДИТЬ КАКИЕ-ТО МЕРОПРИЯТИЯ ПО ОБЕСПЕЧЕНИЮ КАЧЕСТВА

HANKEN I.M.

(Prorector, Norwegian Academy of Music)

THE ACTORS' LENSES: ON UNDERSTANDING PREVAILING CONDITIONS FOR
INTRODUCING QUALITY ASSURANCE MEASURES IN AN INSTITUTE

Введение

Просьба к студентам оценить уровень преподавания становится все более распространенным и привычным делом, это одно из средств получения информации с целью обеспечения качества в высшем образовании. В этой статье я предлагаю вашему вниманию результаты «кейс стади» (case study), полученные в музыкальной академии, которые показывают, что осуществление таких мероприятий по обеспечению качества не всегда дает нужный результат, и я считаю, что эти выводы могут быть применимы также к другим типам высших учебных заведений.

Исследование проводилось в ответ на решение (1994) норвежских властей, управляющих высшим образованием, сделать студенческую оценку обучения обязательной. Как член преподавательского корпуса (academic staff) Норвежской академии музыки, я оказалась вовлеченной в осуществление этой новой процедуры в моем учебном заведении²³.

Вскоре стало очевидным, что возникают определенные проблемы, касающиеся студенческой оценки, особенно в отношении индивидуального обучения игре на том или ином инструменте (individual instrumental tuition). Этот вид обучения может во многом рассматриваться как часть традиции ученичества/ремесленничества (apprenticeship tradition). Типичными чертами здесь являются авторитетное независимое положение учителей игры на инструменте внутри учебного заведения и их высокий уровень профессионального авторитета для студентов. Во многих случаях учителя являются также наставниками для студен-

²³ Норвежская академия музыки насчитывает 475 студентов и предлагает программы на уровне бакалавра, магистра и доктора.

тов, фактически это отношения «мастера и подмастерья». И по ряду причин эти черты могут мешать студенту объективно оценивать преподавание.

Большинство студентов музыкальных учебных заведений рассматривают индивидуальные занятия по обучению игре на инструменте как наиболее важный момент обучения (...). Очевидно, таким образом, что стоит задуматься, если студенческая оценка преподавания такого важного предмета не вносит вклад в качество преподавания, или, что еще хуже, ухудшает его. Ясно, что нужно более глубоко вникнуть в проблему, чтобы понять ее и справиться с ней. Обзор литературы показал, что существует очень мало исследований по студенческой оценке индивидуального наставничества/обучения вообще, а в отношении обучения игре на инструменте – в особенности.

Вопросы для исследования и методология

Такова подоплека моего решения провести исследовательскую работу, чтобы изучить означенные проблемы. Основным вопросом, подлежащим исследованию, был такой: как учителя игры на инструменте и их студенты воспринимают, ощущают и осуществляют оценку студентами обучения игры на том или ином инструменте? Я провела с целью исследования опросы девяти опытных педагогов и девяти студентов, которые учились у трех из этих учителей. Более подробно исследование и методология его изложены в (...).

Теоретические основания

Исследование основывалось на исходном допущении, что определенные характеристики обучения игре на инструменте могут влиять на то, как студенческая оценка воспринимается, ощущается и производится. В свете этого было естественным обратиться для теоретической поддержки к теории организации (*organisational theory*). Акцент в этом исследовании ставился на культурных характеристиках, связанных с инструментальным обучением, таких как нормы, ценности, традиции и представления, которые действуют внутри учебного заведения и на том, как они могут влиять на студенческую оценку. В этом отношении неинституциональная теория рассматривалась как потенциально плодотворная, поскольку она проливает свет на то, как культурные характеристики организации обеспечивают интенсивность и мотивы ее деятельности, в данном случае, введение студенческой оценки преподавания (...).

Институциональная теория (*institutional theory*)²⁴ может быть понята как реакция на преобладающее понимание организаций как не допускающих от-

²⁴ <http://www.ksu.ru/infres/politology/zaznaev.doc>

клонений и подчиненных разумным правилам, где поведение членов организации рассматривается как управляемое формализованными структурами, целями, правилами, предписаниями и т.д. Нео-институциональная теория, напротив, подчеркивает важность субъективных, интерпретативных процессов, когда предполагается, что члены организации сами осуществляют изменения. На членов организации оказывают воздействие ценности, нормы и способы мышления и действия, которые пронизывают организацию и влияют на способ, которым они интерпретируют любые требования – а, следовательно, и на выбор способа действий. Рационалистическое понимание организаций построено на «логике следствий» (*logic of consequences*): действия их членов управляются рациональными аргументами относительно того, какие последствия будут иметь их действия. Нео-институциональная теория строится на другой логике, «логике уместности» (*logic of appropriateness*), где члены делают то, что считают *уместным* (*appropriate*), подобающим той роли, которую они выполняют в организации. На эту роль, в свою очередь, оказывают влияние ценности, нормы, установленная практика, неписанные правила и традиции организации, которые создают определенные ожидания по отношению к поведению и действиям индивидуального члена. Через идентификацию и социализацию эти черты осознаются как «естественные» и «правильные», «принятые» (*the right thing to do*); они создают «...те очки, через которые действующие лица смотрят на мир и сами категории структуры, действия и мысли». (...) Нео-институциональная теория, таким образом, занята, помимо прочего, объяснением того, почему организация *не* принимает изменений или меняется не так, как ожидается. Это исследование касается ожидаемого изменения – осуществления студенческой оценки преподавания – которое не получается таким, как запланировано. Нео-институциональная теория концентрируется здесь на «очках» (представлениях) преподавателей и студентов, из-за которых они сопротивляются изменениям и на том, как они интер-

Институты как правила, моральные нормы, своды законов, регуляторы поведения, организации – вот неполный перечень коннотаций понятия, встречающиеся в литературе по институционализму. Прежде всего, «институт» понимается, либо (1) как установление, норма, принятое правило поведения, либо (2) как организация, учреждение, орган, ассоциация, объединение людей, совокупность чиновников (служащих). В первом случае можно говорить о нормативной (в смысле правил поведения), во втором случае – бихевиоральной (организационной) интерпретации института.

Трактовка института как нормы сегодня доминирует в политологической и экономической литературе. Классическим стало определение Нобелевского лауреата Д. Норта: «Институты – это “правила игры” в обществе, или, выражаясь более формально, созданные человеком ограничительные рамки, которые организуют взаимоотношения между людьми». Это определение перекликается с трактовкой Т. Парсонса: институты – «всеобщие модели норм, которые очерчивают категории предписанного, разрешенного и запрещенного поведения в социальных отношениях, для людей в их взаимодействии с друг другом как членов общества и его различных подсистем и групп». (Примечание переводчика.)

претируют эти требования в свете доминирующей в их учебном заведении «логики уместности» (т.е. того, что выражается словами «так принято»).

Если поведение в организации управляется «логикой уместности» больше, чем формализованной рациональной структурой, вопрос организационных изменений становится более сложным. Когда организации свойственны свои ценности, осознание своей идентичности/индивидуальности и определенное восприятие действительности, изменения с огромной вероятностью будут встречаться в штывыки...

Результаты

Судя по результатам, существуют институционально воплощенные ценности, нормы, традиции и представления, касающиеся роли и взаимоотношений в инструментальном обучении, которые встают на пути функционирования студенческой оценки преподавания внутри этого конкретного образовательного контекста. Я рассмотрю три таких препятствия.

Первое препятствие: Потребность в доверии и авторитете

Образование музыкантов часто описывается как учение посредством взаимодействия как бы «мастера» и «подмастерья» (apprenticeship) (...). Инструментальные учителя являются или были ранее профессиональными музыкантами, и именно это дает им высокий уровень профессионального авторитета и легитимности в глазах учеников. Через учителя профессия «проявляется», именно через него студент получает доступ к профессиональной практике (...) Далее, занятия с известным музыкантом-учителем сами по себе дают студенту определенный статус (...) Таким образом, чтобы учение посредством apprenticeship было эффективным, студент должен доверять учителю и принимать его авторитет как профессионала. (...) Результаты обучения свидетельствуют в пользу этого вывода, но также обнаруживают, как трудно сочетать такое доверие с оцениванием студентом уровня преподавания. Одна из преподавательниц выразила свое беспокойство таким образом: «Для Мастера неестественно просить оценки своего уровня, ибо Мастер по определению Мастер. [...] Студенческая оценка не воспринимается как нечто естественное в традиции ученичества (apprenticeship), ее просто нет; сомнение ведет к саморазрушению».

Этой преподавательнице кажется, что она подорвет свой авторитет, обратившись к студенту с просьбой оценить уровень ее преподавания. Кроме того, студентам может быть трудно сочетать проведение оценивания и беспристрастное отношение с необходимостью поддерживать выраженное профессиональное доверие своему учителю. Эта дилемма описана одним студентом так: «Помоему, оказывать сопротивление/противодействие учителю или типу системы, в

которой он работает, не стоит, особенно при наших традициях. Я думаю, нужно определиться: либо принимай этого педагога целиком, либо ищи себе другого учителя».

Это показывает, что студенты делают осознанный (*deliberate*) выбор – доверять своему учителю. Важность этого безусловного доверия подчеркивается Поляни в его книге «*Личностное (неявное) знание*» (1958:53), где он пишет: «Вы следуете вашему учителю, потому что вы доверяете его манере делать вещи, даже если вы не можете проанализировать эту манеру и оценить ее эффективность». Авторитет не навязывается, студенты *сами выбирают* подчинение, и авторитет может быть понят как продуктивный и важный учебный ресурс при данном типе обучения. (...)

Вот мы и нашли *предпосылку*, лежащую в основе студенческого оценивания – студенты должны исходить из бесстрастного и оценивающего отношения, которая может прийти в конфликт со студентами, а также иногда учителями, придерживающимися «логики уместности». Другими словами, это не формальный учительский авторитет и не роль Мастера сама по себе стоят на пути, но основополагающие и конститутивные черты инструментального обучения, из-за которых студенту трудно оценивать преподавание: приходится приспособливать оценку к «логике уместности», представлениям о том, что «правильно» и «естественно» во взаимоотношениях студента и преподавателя.

Второе препятствие: тесные взаимоотношения и ранимость

Исследовательская литература по инструментальному обучению подчеркивает важность ненапрянутых, теплых отношений между учителем и учеником, если мы хотим иметь успешное преподавание и обучение (...). Нередко отношения выходят за рамки формальных отношений «студент–преподаватель», потому что преподаватель становится также наставником, который помогает и поддерживает как в личных, так и карьерных вопросах (...). В настоящем исследовании подтвердилось также, что отношения часто становятся тесными и распространяющимися на разные сферы жизнедеятельности. Так, одна студентка сказала, что это почти детско-родительские отношения.

Базируясь на этом, можно предположить, что отношения между инструментальным учителем и студентом деликатно сбалансированы, и обеим сторонам есть что терять, если отношения ухудшатся. Вопрос в том, будет ли это также влиять на студенческую оценку, имея в виду, что такая оценка в контексте преподавания не является анонимной. Это предположение подтверждено как студентами, так и преподавателями, которые подчеркивали, что необходимость хороших отношений будет оказывать влияние на желание студентов проводить оценку, а

также их честность и откровенность, если они согласятся это делать. Это иллюстрируется одним из преподавателей: «В любом случае вы должны приписывать больше важности любому возникающему намеку на возражение, и затем решать, является ли это тактичным способом сказать, что дело плохо, поскольку они не осмелятся выразиться более определенно».

Студенты подтверждали, что нежелание обидеть учителя или вызвать его раздражение делает любые критические высказывания более сложными, чем при классной системе обучения. Преподавание один-на-один с очевидностью влечет за собой ожидания, что студенты будут тактичными, и это заставляет их десять раз подумать, что сказать и как это сказать, прежде чем сказать это преподавателю. Тибериус и Флак (1999) также утверждают, что обучение один-на-один представляет собой отдельную сложную проблему в этом отношении. Они утверждают, что дать выход напряжению, вступить в конфликт и выразить недовольство куда труднее при обучении один-на-один, чем при классном обучении, и что эти чувства будут скрываться под внешней любезностью.

Общий вывод исследования состоит в том, что вовлеченность учителя и конструктивные отношения между преподавателем и студентом будут позитивно влиять как на результаты обучения, так и на общее развитие студента. (...) Важность конструктивных и ненапряженных отношений является, другими словами, присущей не только инструментальному обучению. Однако некоторые характеристики этого конкретного типа обучения делают поддержание хороших отношений особенно жизненно необходимым. Это видно в следующей цитате из беседы с одним из учителей: «Что касается тесных взаимоотношений, иногда говорят, что взаимоотношения преподавателя и студента не должны становиться слишком лично окрашенными, но я считаю, что регулировать это трудно. Мы много говорим о реальных чувствах во время уроков, а не только о том, каким пальцем что нажимать. [...] Мы говорим о том, что выражает данная музыка. Она может звучать сентиментально, но ты должен открыть весь регистр чувств, а при этом невозможно сидеть и держать дистанцию от студента. [...] Невозможно тесно взаимодействовать в учебных целях и исключить человеческий контакт».

В том деле, где личное выражение является частью самого дела, как студенту, так и преподавателю важно чувствовать, что атмосфера ненапряженная и дружелюбная, потому что конфликты и негативные чувства ухудшают взаимодействие, делая его менее результативным. Осознание этого факта порождает выраженные ожидания на взаимную любезность и тактичное поведение. В этом контексте выражение критических взглядов на преподавание, конечно, может быть понято как «неуместное», «не принятое».

Третье препятствие: способы общения/коммуникации

Наиболее общей процедурой для студенческой оценки преподавания является использование анонимных стандартизированных опросников. Именно эта процедура была выбрана и в нашем учебном заведении; от преподавателей ожидалось, что они передадут студентам опросники к концу академического года, а от студентов ожидалось, что они вернут их преподавателям по электронной почте. Из девяти проинтервьюированных учителей семь сказали, что они не передавали никаких опросников. Причиной они указали то, что студенты их обратно все равно не возвращают. Результаты показывают, что проблема заключалась не в содержании опросника; как учителя, так и студенты считали вопросы уместными и разумными. Проблема была скорее в том, что способ коммуникации, подразумеваемый письменным опросом, воспринимался как чуждый, неэтичный. Как студенты, так и преподаватели подчеркивали, что обычно существует продолжающийся диалог между инструментальными учителями и их учениками по разным аспектам преподавания и обучения. Поэтому письменный способ коммуникации воспринимается как «странный» («не принятый»), как отмечает один из студентов: «Вообще-то немножко странно возвращать опросник твоему инструментальному учителю. Это возможно в теоретических предметах. Тут же столько личных контактов ежедневно, что записывать свои комментарии на листе бумаги...»

Подобные реакции могут быть одним из объяснений того, почему многие студенты не возвращают опросники своим учителям.

Анонимность опросников также видится проблематичной как преподавателями, так и студентами. Руководства и справочники по студенческой оценке обычно говорят: оценка должна быть анонимной. Они основываются на исследовании, показывающем, что студенты, когда они не анонимны, дают более позитивные оценки (...), что негативно влияет на валидность исследования. Но при индивидуальном инструментальном обучении весьма трудно обеспечить анонимность студента. Как студенты, так и преподаватели согласны: преподаватели знают своих студентов так хорошо, что могут идентифицировать их по ответам, особенно если комментарии пишутся своими словами. Студенты вполне осознают, что они могут быть «вычислены», поэтому они обычно дают ту же оценку в анонимном опроснике, какую дали бы в открытом. Анонимность действительно становится проблемой сама по себе в двух отношениях в этом контексте: *во-первых*, анонимная оценка воспринимается как довольно бессмысленная: ведь основная цель студенческой оценки – помочь преподавателю адаптировать преподавание к потребностям и целям конкретных студентов. Анонимная оценка вводит преподавателей в замешательство, поскольку она не позволяет обсуждать и прояснять

мнения студентов. Анонимные оценки не удовлетворяют также и студентов: они ведь не имеют возможности узнать, были ли они услышаны и поняты. *Во-вторых*, мероприятие в целом воспринимается как «спектакль»: обеим сторонам понятно, что другая сторона все знает, но анонимность не дает возможности свободного обсуждения. Как преподаватели, так и студенты испытывают неудобство в этой ситуации, особенно если существует распространенное представление о том, что отношения между инструментальным учителем и его учениками должны быть открытыми и доверительными, и что студенты могут поднимать любые проблемы лицом к лицу с преподавателями.

Таким образом, процедура для студенческой оценки, которая анонимна и происходит в письменной форме, кажется приходящей в конфликт с определенными нормами и ценностями инструментального обучения, которые регулируют представления о том, какими «должны быть» коммуникация и отношения между преподавателем и студентом. В деле, которое в большой степени основано на взаимном доверии, где преподавание часто приобретает форму продолжающегося диалога, (...) считается «неестественным» и «неуместным», что студент раз в год должен давать анонимную оценку в письменном виде, отдавая ее своему преподавателю.

Вывод

Результаты этого «кейс стади» показывают, что существуют определенные ожидания относительно того, какими должны быть уместные («принятые») поведение и отношения в индивидуальном инструментальном обучении, ожидания, которые могут оказывать сильное негативное воздействие на процесс студенческой оценки. Такие ожидания представляются внедренными в культуру этого учебного заведения и обеспечивают набор сил и мотивов, которые воздействуют на студенческую оценку, как это предсказывает институциональная теория.

Остается вопрос: являются ли результаты этого «кейс стадии» релевантными для других учреждений высшего образования? Я склонна утверждать, что они могут быть распространены на три разные контекста. *Во-первых*, на многие другие учебные заведения²⁵, дающие музыкальное образование, которые обеспечивают инструментальное обучение в традиции ученичества (apprenticeship). Судя по реакции, которую получило это исследование, результаты имеют самое непосредственное отношение к пониманию тех проблем, с которыми сталкиваются такие учебные заведения, вводя оценку преподавания студентами. *Во-вторых*, на

²⁵ Европейская Ассоциация Консерваторий и Музыкальных Академий (АЕС) насчитывает более 260 учебных заведений – членов.

другие формы индивидуального обучения, особенно в искусстве, но также и в других сферах. Я склонна утверждать, что препятствия, подобные тем описанным выше, могут быть обнаружены, например, в сфере работы с докторантами, когда их просят дать оценку преподавания. *В-третьих*, я бы также предположила, что проведенное исследование имеет некоторое отношение к учреждениям высшего образования в целом в том отношении, что оно проливает свет на важность понимания господствующей «логики уместности» в учебном заведении при осуществлении изменений в процедурах. С моей точки зрения, институциональная теория открывает плодотворные перспективы, которые могут помочь нам обнаружить, понять и научиться преодолевать препятствия, возникающие на пути осуществления мероприятий по обеспечению качества.

Перевод Л.Ф. Пирожковой

4.5. ПРАДЕС А.

(менеджер проекта в Агентстве по обеспечению качества Каталонского университета, Испания)

РОДРИГЕС С.

(профессор университета Барселоны, Координатор инноваций и развития в оценке качества в Агентстве по обеспечению качества Каталонского университета, Испания)

ПРЕДЛОЖЕНИЕ МОДЕЛИ ИНДИКАТОРА РЕЗУЛЬТАТОВ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЛЯ ИСПАНСКОЙ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

PRADES A.

(Project manager, Catalan University Quality Assurance Agency (AQU Catalunya), Spain)

RODRÍGUEZ SEBASTIAN

(Full professor, University of Barcelona, Coordinator of innovation and development in quality assessment (AQU Catalunya), Spain)

A PROPOSAL FOR A PERFORMANCE INDICATOR MODEL
FOR THE SPANISH HIGHER EDUCATIONAL SYSTEM

Как определить уровень эффективности высшего образования: ранжирование вузов и показатели эффективности их деятельности

Как ранжирование/классификация (ranking), так и показатели эффективности деятельности (performance indications) являются инструментами обработки данных, которые отражают определенные аспекты текущего состояния высшего образования и, таким образом, используют во многом одни и те же параметры (pointers). Однако они (эти инструменты) различаются в зависимости от того, кто ими пользуется, зачем, для кого и как обрабатываются полученные данные.

Ранжирование/классификация (ranking) университетов – это составление перечней определенных групп учебных заведений (обычно, но не всегда, внутри одной национальной юрисдикции), которые располагаются (перечисляются в нисходящем порядке) согласно некоторому набору показателей (Usher 2007:5). Большинство ранжирований осуществляются журналами, газетами или книжными издательствами, их цель – дать информацию и помочь будущим студентам выбрать институт, где они собираются получить высшее образование.

Хотя первоначально классификация национальных университетов получила распространение в странах, где основу составляют частные университеты, конку-

рирующие между собой (США, Соединенное Королевство и страны Тихоокеанского региона), интернационализация высшего образования приводит к его (ранжирования) проникновению также в страны, где действует система публичных университетов (такие как Германия, Испания, Италия) и где все еще широко распространён миф, что качество едино для всех университетов.

Показатели эффективности деятельности²⁶ (*performance indicators, PIs*) имеют свой источник во внешних оценках, осуществляемых правящими структурами (*government authorities*) с целью распределения финансирования. С 1980-х годов использование показателей деятельности в послесреднем образовании распространилось в странах OECD (OCUFA, 2006). Показатели эффективности устанавливаются властями и агентствами по обеспечению качества и выполняют различные цели: они вносят свой вклад в публичную отчетность высшего образования, обеспечивая надежную информацию о природе и деятельности (*performance*) учреждений высшего образования; они информируют об изменениях в политике, позволяют, где это уместно, сравнивать конкретные учебные заведения, близкие по характеру, и дают возможность учебным заведениям осознать, на каком уровне они находятся (*to benchmark their own performance*) (HESA, 2008). Короче говоря, эти показатели используются для двух важных целей: финансирования и оценки качества (Jongbloed, 1994).

Доучи и др.(1990) указывают, что такие показатели создают основу для диалога между университетами и правительством. В первом приближении можно сказать, что показатель деятельности – это разновидность эмпирических данных (еще лучше, если эти данные имеют количественное выражение), которые дают информацию об уровне успешности выполнения целей и задач, стоящих перед учебным заведением.

«Показатели эффективности деятельности – это эмпирические данные качественной или количественной природы. Эти данные становятся показателями эффективности деятельности, если они выражают предполагаемые (*contemplated*) цели действующего лица. Это означает, что они имеют контекстуальное, а также временное значение» (Dochi, 1990, p. 136).

Поскольку любой показатель нужен лишь для какой-то определенной цели или задачи, а действующих лиц и перспектив, существующих в структуре учебного заведения, множество, то неудивительно, что определенные данные являются просто статистикой для одних и показателями для других (Rodriguez, 2007).

²⁶ Иногда *performance indicators* переводят также как «показатели результативности», «индикаторы производительности» и т.д. Термин пришел из сферы управления бизнесом. (Примечание переводчика.)

В то время как надежность и обоснованность классификации/ранжирования обсуждаются широко (Dill, 2005; Van Dyke, 2005; Usher, 2007), имеется куда меньше литературы по показателям эффективности деятельности. Проанализировав проблемы с классификацией, Боуден (2000) обратил внимание на модель показателей эффективности деятельности HEFCE (Higher Education Funding Council for England; Совет по финансированию высшего образования Англии), опубликованную Агентством статистики высшего образования (HESA), как возможную альтернативу. Показатели эффективности деятельности, таким образом, похоже, имеют успех больший, чем ранжирование, которое получает плохие отзывы в прессе; кроме того, в недавнем документе Европейской Комиссии были даны рекомендации для государств-членов сосредоточить финансирование на соответствующих результатах, а не на исходных данных (on relevant outputs rather than on inputs) (CEC, 2006: 7).

Несмотря на безусловный интерес к связи финансирования со способностью демонстрировать качество академических программ (финансирование эффективной деятельности, *performance funding*), продолжающаяся в США разработка моделей показателей деятельности указывает на необходимость осторожного отношения к таким показателям: в 1979 г. Теннесси был первым штатом, применившим *performance funding* (Banta, 1985), потом модель распространилась на другие штаты, пик ее распространения наступил после 2000 г., потом чаша весов стала склоняться к использованию модели отчета о деятельности (*performance reporting model*), которая не связывает финансирование с результатами. OCUFA (2006) приписывает этот феномен тому факту, что желательность *performance funding* в теории встречается с трудностями на практике.

Дело в том, что показатели осуществляемой деятельности не ранжируют и не оценивают, и они поэтому свободны от несообразностей, получаемых при произвольном оценивании, хотя и с этими показателями есть проблемы, описываемые в терминах надежности данных, и они сталкиваются с теми же проблемами ранжирования в отношении предложения обоснованной (*valid*) информации по качеству высшего образования.

Ранжирование посчитали во многом неадекватным (*invalid*), поскольку оно основывается главным образом на ресурсах учебного заведения или исходных данных (*inputs*), которые, как показывают исследования образования, имеют лишь косвенное отношение к тому, чем является учебное заведение для студентов (Dill, 2005)²⁷. Джонглоуд (1994) указал на те же ограничения в анализе моделей PIs в

²⁷ Одно из интересных предложений дает Российская ассоциация инженерного образования (РАЕЕ), которая допускает классификацию с делением по определенным сферам обучения и предлагает интегральную оценку университетов согласно их ресурсам, осуществляемой деятельности и результатам деятельности (См. Похолков и др. (2007:39–41). (Примечание переводчика.)

Европе: многие из них сосредоточены только на ресурсах, хотя деятельность должна оцениваться путем сравнения полученных результатов с исходными данными (comparing outputs and effects with inputs).

В Таблице 1 сравниваются 5 моделей показателей деятельности учебного заведения, показатели классифицируются в терминах исходных данных, деятельности и результатов. Анализируются следующие модели:

- *Агентство статистики высшего образования (HESA)* (www.hesa.ac.uk) является официальным агентством для сбора, анализа и распространения количественной информации о публично финансируемом высшем образовании в Соединенном Королевстве. Показатели деятельности дают сравнительные данные по деятельности вузов в отношении широты охвата (widening participation), сохранения контингента (student retention), результатов обучения и преподавания, результатов научных исследований и трудоустраиваемости выпускников. Показатели представлены отдельно по характеристикам студентов и характеру обучения (full/part-time study).
- В Австралии за сбор показателей деятельности отвечает *Департамент образования, науки и профессиональной подготовки (DEST)* (www.dest.gov.au); в этой стране использование PIs для определения качества и целей финансирования началось в 90-е годы. DEST пытается создать «общее игровое поле» (level playing field), невзирая на различия в деятельности университетов, обязанные внешним факторам, которые не поддаются контролю учебных заведений (возраст, пол студентов и социально-демографические факторы) (DEST, 2005). Большой процент показателей базируется на мнении студентов и выпускников.
- Шведское национальное агентство по высшему образованию (Högskoleverket) (<http://hsv.se/>) является официальным агентством, отвечающим за сбор, анализ и распространение статистических данных по высшему образованию. Высшие учебные заведения обеспечивают Агентство данными для использования в его деятельности по обеспечению качества, которые потом публикуются в Национальном Мониторинге Данных Агентства (NU).
- В Соединенных Штатах Национальный центр по управлению высшим образованием (NCHEMS) (<http://www.higheredinfo.org>) обеспечивает лиц, занимающихся политикой высшего образования и аналитиков данными и информацией, необходимыми для принятия обоснованных политических решений, а также предлагает сопоставимые данные по штатам и странам и некоторую контекстуальную информацию. Он публикует отчеты *Measuring Up*, которые представляют собой классификацию для штатов на основе того, что «это штаты, которые изначально ответственны за доступ к образованию и качество его в Соединенных Штатах» (<http://measuringup.highereducation.org/default.cfm>).
- UNEIX – междуниверситетская информационная система в Каталонии (Испания) является результатом деятельности, осуществляемой совместно руководством Каталонской комиссии по университетам и исследованиям и семью публичными университетами Каталонии для улучшения

статистической информации, используемой для анализа, планирования, программирования и принятия решений в системе публичных университетов Каталонии.

Таблица 1

Сравнение разных моделей показателей деятельности вузов

	HESA (UK)	DEST (Aus)	HSE (Swe)	NCHEMS (US)	UNEIX (Sp)
1	2	3	4	5	6
ИСХОДНЫЕ ДАННЫЕ (INPUT)					
Студенты – пол и возраст	x	x	x	x	x
Студенты – происхождение (origin) (иностранцы/этническая группа)	x	x	x		
Студенты – общественный слой (социально-экономический статус)	x	x	x	x	
Качество студента: квалификационная степень (qualifying grade), way of access и т.д.		x			x
Доступность по цене				x	
Общие расходы		x	x		
Учителя: численность преподавательского и исследовательского состава, пол и другие характеристики		x	x		x
ПРОЦЕСС					
Пропорции студенты/преподавательский состав		x			
Студенты очного обучения	x	x	x		x
Качество преподавания		x			
РЕЗУЛЬТАТЫ					
Персонал					
Удовлетворенность студентов (в целом)		x			
Общие навыки		x			
Академические					
Процент отсева	x	x		x	x
Уровень прогресса		x			x
Процент окончивших	x			x	x
Качество: степени и удостоверения				x	
Профессионалы					
Зарплата выпускников		x			
Полная занятость выпускников, % занятых	x	x			
Показатель качества трудоустройства (EQI)					x ²⁸
Научные исследования					
Результаты оценки исследовательских работ	x				

Как показано в табл. 1, все модели используют различные показатели исходных данных (input indicators), хотя есть расхождения в степени, в которой они на самом деле характеризуют типы студентов, поступающих в университет.

²⁸ Этот показатель не является одним из обычных в базе данных UNEIX. Он был введен впервые в данном исследовании, используя исследование 2005 года по результатам освоения трудового рынка выпускниками публичных университетов Каталонии (www.aqu.cat).

Показатели, которые относятся к типу студентов, играют двойную роль: с одной стороны, они используются, чтобы контролировать любое возможное влияние на результаты (процент окончивших (graduation rates) и т.д.), а с другой стороны – они служат для мониторинга студенческих достижений, результатов обучения и преподавания и выхода на рынок труда нетрадиционных социальных групп в высшем образовании, и таким образом обеспечивают информацию для лиц, занимающихся социо-образовательной политикой.

Только два показателя относятся к процессу обучения. Процесс в этих моделях – «черный ящик», который обеспечивает только информацию о дисциплине и посещении университета. Это означает, что возможны различные переменные/варианты на входе в систему высшего образования и показатели деятельности, относящиеся к результатам, но нет информации по элементам в процессе преподавания и обучения, которые имеют воздействие на эти результаты. Критические высказывания Дилла (2005) о ранжировании в отношении валидности показателей таким образом вполне относятся к моделям PI.

***Пилотный тестовый проект в Каталонии:
взаимодействие между показателями исходных данных
и результатами (показателями на входе и на выходе)***

Результаты бивариантных (bivariate) тестов между тремя показателями деятельности и различными переменными, наличествующими в системе показателей UNEIX, подытожены в Таблице 2 (см. далее).

Три показателя деятельности таковы:

- **Уровень прогресса:** он определяется как процент кредитов, которые студент получает (от числа максимально возможных). Уровень прогресса является показателем, который имеет экономические последствия: чем ниже уровень прогресса, тем менее эффективна система, что ощущается как карман студента, так и карман государства: расходы на обучение, не покрытые реальной стоимостью освоенных кредитов. Уровень прогресса дает информацию не о качестве студенческого прогресса, но об эффективности стратегии зачисления.
- **Уровень отсева:** студент считается «отсевшимся», если он не имеет формальной регистрации/записи в течение двух последовательных лет со времени последней регистрации. Это дает информацию об эффективности учебного заведения. Есть два основных типа отсева:
 - Студенты, которые возвращаются в университетскую систему: либо после **перерыва** в занятиях (возврат на ту же программу в университет), либо в результате **смены** направления в занятиях (смена программы, но не университета), или **мобильности** (смена университета, но не программы)
 - Отсутствие восстановления, или провал: студенты, которые два года спустя насовсем отчисляются из университетской системы.

- **Индекс качества трудоустройства (EQI)** определяется следующим образом:

$$\text{Индекс качества трудоустройства} = f [(C + I + W) * S] * 100,$$

где *C* относится к типу контракта, *I* – доход или зарплата, *W* – работа соответствует полученному образованию, и *S* – удовлетворенность²⁹.

Индекс дает информацию о качестве занятости выпускника через три года после выпуска, другими словами степень, до которой результаты освоения выпускником рынка труда являются удовлетворительными. Это зависит, однако, от экономических факторов, которые неподвластны университетам (Prades, 2005).

Из Таблицы 2 можно сделать следующие выводы:

- Результаты показывают, что неправильно использовать глобальные показатели по университету на основе тех же доводов, которые используются для критики глобального ранжирования (Federkeil, 2002; Dill, 2005). Учебная дисциплина (специальность, направление подготовки) является ключевой переменной/ составляющей во всех анализируемых показателях.
- Качество поступающих студентов (оцененных согласно квалификационной степени и вступительным требованиям) оказывает влияние только на тип отсева, но не на результативность прогресса (уровень прогресса) или качество трудоустройства.
- Как можно видеть, расхождения наблюдаются в двух из трех показателей в деятельности университета. Однако есть единственные различия между некоторыми университетами, но их трудно интерпретировать из-за сложности вычленения институционального фактора из других факторов, которые также имеют влияние, такие как качество поступающих студентов, их пол и т.д.
- Что является лучшей аналитической единицей для сравнения между университетами? Ответ будет варьироваться согласно тому, какие составляющие/переменные влияют на результаты. В идеале сравниваемые группы должны быть однородными; например, сравнение уровня прогресса женщин, изучающих инженерное дело, с квалификационной степенью выше, чем 7 и имеющих родителей с высшим образованием между университетом А и университетом В.
- Одним из интересных выводов является то, что деятельность в показателях результатов может идти в противоположных направлениях. Показатели результативности прогресса (скорость его) являются таким образом не связанными с необходимостью с качеством трудоустройства, по-

²⁹ Индекс дает ту же оценку (weighing) контракта, дохода/зарплаты и соответствующих переменных на том основании, что нет объективной причины приписать большую ценность, в то время как удовлетворенность рассматривается как ключевой фактор в определении качества, поскольку она дает возможность оценки, сделанной работающим, заинтересованным в том, чтобы его работа стала известной (подробнее см: Sorominas et al.).

скольку на него положительно воздействует занятие соответствующей работой в ходе обучения. Также вероятно, что показатель удовлетворенности не зависит от показателей эффективности организации.

Таблица 2

Перечень показателей производительности/деятельности с различными переменными (Bara et al., 2008)

	Уровень прогресса	Тип отсева	Индекс качества трудоустройства
1	2	3	4
Оценка на вступительных экзаменах	Не имеет отношения (связи не обнаружено)	Нет данных	Не имеет отношения
Способ доступа	Не имеет отношения (связи не обнаружено)	Существует более высокий отсев без восстановления, чем ожидается, среди студентов, учащихся на подготовительных курсах (university access courses), где главной целью подготовки является не высшее образование (а профессиональная подготовка) и более низкий уровень, чем ожидается, для студентов курсов высшего среднего образования (baccalaurat)	Не имеет отношения
Дисциплина/сфера знания	Науки о здоровье имеют значительно более высокий performance rate (81%) (уровень успеваемости), чем другие сферы знания; за ними идут экспериментальные науки (70%); гуманитарные и социальные науки (67%); инженерное дело и архитектура (64%)	Тип отсева тесно связан с дисциплиной, кроме наук о здоровье: В гуманитарных и социальных науках больше отсева без восстановления, чем ожидается (провалы) и более низкий отсев с восстановлением. В экспериментальных науках, инженерном деле и архитектуре ситуация противоположна	Индекс качества трудоустройства явно выше в инженерном деле и архитектуре (65%); далее идут науки о здоровье (62%); экспериментальные науки и социальные науки (около 50%) и наконец гуманитарные (46%)
Университет	Университет кажется определяющим фактором в progress rates: например, различия в progress rates ранжируются от 93,9% до 62% в экспериментальных науках. Эти различия,	Ассоциируется с отсевом из-за мобильности; большая мобильность в университетах небольших городов (non-metropolitan universities)	Это не определяющий фактор сравнительно с дисциплиной (Messina, 2007)

1	2	3	4
	однако, трудно интерпретировать, поскольку существуют другие важные различия между университетами, такие как проходной балл (entry qualifying grade) или уровень образования родителей		
Пол	В среднем уровень прогресса выше для женщин (73%), чем для мужчин (63%). По областям знания различие между мужчинами и женщинами ниже в науках о здоровье (4 пункта) и выше в социальных науках (12 пунктов)	Различие наблюдается в инженерном деле и архитектуре, где уровень отсева выше, чем ожидается, среди женщин, из-за изменения направления и ниже из-за провалов	Разница между мужчинами и женщинами не больше 4 пунктов, но она постоянно на стороне мужчин во всех сферах, исключая гуманитарные науки
Уровень образования родителей	Progress rate студентов, чьи родители имеют высшее образование, значительно выше (72%), чем других студентов (63–69%)	Налицо более высокий уровень провалов, чем ожидается, среди студентов из семей, где родители имеют начальное образование и более низкий уровень, чем ожидается, там, где хотя бы один родитель имеет высшее образование	Нет данных
Тип студентов	Progress rate выше у студентов дневной формы обучения (69%), чем у студентов неполного дня (59%)	Нет данных	Работа по специальности во время обучения ассоциируется с более высоким индексом качества трудоустройства (AQU 2008)

***Модель показателей деятельности
для испанской университетской системы***

Таблица 3 предлагает модель показателей для университетской системы Испании со сравнением имеющихся данных и данных, используемых на международном уровне, вместе с результатами проведенного пилотного исследования.

Таблица 3

*Предложение: показатели деятельности
для системы высшего образования Испании*

Показатели результатов	Различные переменные
1. Уровень прогресса 1-го академического года	Дисциплина
2. Уровень прогресса	Пол
3. Средняя длительность обучения	Профессия и уровень образования родителей Этническое/культурное происхождение
4. Процент окончивших (graduation rate)	Возраст (группа зрелых студентов)
5. Уровень отсева без восстановления и с восстановлением (изменение программы, мобильность, перерыв в занятиях)	Способ доступа и доуниверситетское послесреднее образование (batxillerat)
6. Средние данные по студентам (student record average)	Тип студентов (дневная форма обучения/обучение неполного дня)
7. Индекс качества трудоустройства	Университет
8. Удовлетворенность студентов	

В отношении **показателей результатов** три новых показателя были добавлены к имеющимся в базе данных UNEIX:

- уровень прогресса первого года обучения, поскольку это показатель того, как происходит переход к высшему образованию, который теоретически будет более тесно ассоциироваться с переменными по качеству поступающих студентов.
- средние данные по студентам, то есть PI, которые теоретически должны ассоциироваться с вступительным проходным баллом/квалификационной степенью (students' entry qualifying grade).
- удовлетворенность студентов и их университетский опыт/ощущение университета, как показано в моделях, таких как DEST (2005) и CHE-ranking (Federkeil, 2002).

В терминах **различных переменных** мы считаем, что абсолютно необходимо учитывать, являются ли студенты очниками или вечерниками, анализируя длительность учебы, процент окончивших/уровень успеваемости (graduation rate) и т.д. Кроме того, имея в виду тенденции внутри международного контекста, мы считаем, что было бы интересно включить показатели мониторинга групп студентов из семей иностранного происхождения и групп зрелых студентов.

Модель, которая здесь представлена, включает пять показателей, имеющих дело с эффективностью учебных заведений: (два уровня прогресса, длительность, процент окончивших/уровень успеваемости (graduation rate) и процент отсева), один показатель академического качества результатов (средние данные о студентах), один показатель качества трудоустройства/результаты рынка труда, и один по удовлетворенности «пользователей» системы. Как говорилось выше, может

наблюдаться несоответствие (*inconsistent behavior*), непоследовательное поведение между этими типами результатов, например, низкий уровень прогресса, но высокий уровень EQI. Однако удовлетворение студентов (например, качеством обучения и учебным процессом) не нуждается с необходимостью в связи с эффективностью или индексом качества занятости.

Благодарности

Пилотное исследование стало возможным благодаря базе данных, предоставленных Руководством Каталонской Комиссии университетов и научных исследований.

Исследование получило частичное финансирование от Министерства Образования и Науки Испании.

Перевод Л.Ф. Пирожковой

4.6. ДОСБЕРГС Д.

*(доцент, факультет вычислительной математики,
Латвийский университет, Латвия)*

БОРЗОВС Ю.

*(профессор, декан факультета вычислительной математики,
Латвийский университет, Латвия)*

ОПРЕДЕЛЕНИЕ КРИТЕРИЕВ ДЛЯ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА УЧЕБНЫХ ПРОГРАММ И СОСТАВЛЕНИЯ РЕЙТИНГОВ

DOSBERGS D.

(Lecturer, Department of Computing, University of Latvia, Latvia)

BORZOVS J.

*(Professor, Head of Department of Computing,
University of Latvia, Latvia)*

CRITERIA IDENTIFICATION FOR STUDY PROGRAMME QUALITY ASSESSMENT
AND RANKING

Введение

Обеспечение качества – не новый термин в высшем образовании во всем мире. Европейское высшее образование должно продемонстрировать, что контроль качества и аккредитация не являются единственными способами его обеспечения. Критерии и стандарты являются ядром оценки качества (ENQA, 2003; ENQA, 2005; Griffith, 2008, p.102). Евросоюз и правительства призывают к оценке качества и совершенствованию высших учебных заведений, а также улучшению содержания учебных программ и их реализации.

Ранжирование (рейтинг) учреждений высшего образования во всем мире стало популярным в последние годы. Ранжирование обеспечивает потребителей результатами анализа высших учебных заведений, поощряет здоровую конкуренцию, стимулирует оценивание и т.д. О негативных аспектах ранжирования часто говорят в академическом сообществе, но отказаться от него невозможно, что бы ни говорили (Sadlak 2006, p. 3; Liu&Cheng, 2005, p. 136; Hazelkorn, 2008). Международная группа экспертов по академическому ранжированию (Международная

обсерватория академического рейтинга)³⁰ (IREG) рассмотрела совокупность принципов качества и хорошей практики в ранжировании учебных заведений, известную как Берлинские принципы ранжирования высших учебных заведений, чтобы минимизировать негативные суждения и формализовать методологию ранжирования/рейтинга.

В последние два года был создан рейтинг латвийских учреждений высшего образования. Это стало причиной широких дискуссий о цели и критериях отбора при ранжировании/рейтинге. Целью данного исследования являлось определение совокупности критериев, которые могут быть использованы для оценки качества и ранжирования учебных программ.

Университетское ранжирование (рейтинги) – мировой опыт

Times Higher - QS рейтинг университетов мира

Один из наиболее признанных в мире академических рейтингов – это Times Higher Education Supplement – QS World University Ranking, также называемый Times-QS. Рейтинг имеет различные форматы: 100 лучших университетов в мире, 400 лучших университетов в мире, 150 лучших университетов Европы, лучшие университеты Соединенного Королевства и Соединенных Штатов Америки. Ранжирование основывается на следующих критериях:

- качество научных исследований, экспертные проверки; вес 40%;
- качество научных исследований, цитирование; вес 20%;
- трудоустраиваемость выпускников; вес 10%;
- международные перспективы (international outlook), признание интернационального сообщества international faculty); вес 5%;
- глобальные перспективы, студенты других стран; вес 5%;
- качество преподавания, соотношение между числом студентов и числом научных сотрудников (students faculty ratio); вес 20%.

Высшая оценка каждого показателя – 100, остальные показатели вычисляются как проценты от 100.

Times-QS рейтинг имеет в основе данные о лучших представителях мира науки и бизнеса. В ходе составления рейтинга было опрошено более чем 5000 препо-

³⁰ На конференции в Шанхае (IREG-3), в октябре 2007 г., на которой были представлены ученые, практики и аналитики из 45 стран мира, было принято решение о преобразовании международной группы экспертов IREG в организацию – IREG – международная обсерватория по академическим рейтингам. (Примечание переводчика.)

давателей, представляющих все континенты и различные сферы деятельности. На последней стадии научная деятельность оценивалась с использованием Scopus (программа для работы с научной информацией – прим. переводчика), что обеспечивает более точный информационный поиск специально для университетов (раньше для ранжирования использовался ESI (Environmental Sustainability Index), однако с появлением Scopus он стал неконкурентоспособным (O’Leary Quacquarelli and Ince, 2008, p.88).

Несмотря на возражения в том, что было бы хорошо поближе узнать университеты и не следует игнорировать возникновение новых имен, рейтинг Times-QS представляет все континенты, 101 страну и все основные научные направления (O’Leary Quacquarelli and Ince, 2008).

Однако авторы уверены, что этот рейтинг дает информацию скорее о престижности университетов, чем о качестве учебного процесса. Кроме того, результаты показывают только позицию университета в данном списке, но не дают анализа качества университета, согласно представлениям создателей рейтингов.

Академический рейтинг университетов мира (ARWU)

Академический рейтинг университетов мира, также известный как ARWU, создан в Центре университетов мирового класса Шанхайского университета Цзя Тун. Этот рейтинг является одним из наиболее признанных в мире. Высшие учебные заведения оцениваются по следующим критериям:

- качество образования, выпускники учебного заведения, лауреаты Нобелевской или Филдсовской (Field) премий, 10%;
- качество профессорско-преподавательского состава, сотрудники – лауреаты Нобелевской или Филдсовской премий, 20%;
- качество профессорско-преподавательского состава, «часто цитируемые исследователи в 21 категории», 20%;
- исследовательские результаты, статьи, опубликованные в журналах Nature или Science, 20%;
- исследовательские результаты, индексы цитирования для естественных и гуманитарных наук института ISI (Institute for Scientific Information) Science Citation Index и Social Sciences Citation Index, 20%;
- размер университета (per capita academic performance of an institution. «Размер университета» – это перевод Википедии. – Примечание переводчика), 10%.

ARWU в основном представляет учебную и исследовательскую деятельность высших учебных заведений. Как и в рейтинге Times-QS, высшим баллом здесь считается 100, балл других учебных заведений определяется в процентах от 100.

Рейтинг Центра по развитию высшего образования (СНЕ)

Германская служба академических обменов (DAAD), Центр по развитию высшего образования (СНЕ) и немецкая ежедневная газета «Ди Цайт» (Die Zeit) разработали рейтинг университетов Германии. Этот рейтинг также известен как СНЕ University Ranking. Он дает информацию по более чем 130 университетам и 150 университетам прикладных наук Германии. В рейтинг включены высказывания почти 300 000 студентов и 31 000 профессоров, но не представлена точка зрения работодателей.

В отличие от Times-QS и ARWU этот рейтинг дает возможность оценки университетов как по сферам исследований (study areas), так и по расположению (location) университета.

Далее, помимо различных критериев, которые используются для рейтинга, можно также получить достаточно подробную информацию об учебных программах. Исследовательский материал для этого рейтинга обеспечивается анкетированием студентов, мнением профессоров и данными статистики. Есть несколько обзоров данных этого рейтинга: «Ranking Overview», «University comparison», «My ranking», «Ups and Downs». Каждый из этих обзоров использует свой набор критериев: один основан главным образом на мнениях студентов и профессоров, другой – на данных по университетам. При составлении рейтинга используется более 150 критериев. Критерии берутся из следующих областей:

- рынок труда и карьерная ориентация;
- оснащение;
- исследовательская работа;
- общее мнение;
- международная ориентация;
- результат обучения (result of study);
- место занятий и вуз (study location and higher education institute);
- студенты;
- академические занятия (academic studies) и преподавание.

Один из способов представления рейтинга «Ranking Overview» включает избранные 30 критериев, которые наиболее интересны для тех, кто использует рейтинг вместо подробной информации в соответствии с идеей разработчиков рейтинга. Критерии группируются следующим образом:

- общая учебная ситуация (overall study situation);
- консультирование;

- инфраструктура IT;
- финансирование третьими сторонами (third party funds);
- исследовательская репутация.

По результатам оценки по критериям каждой группы создаются три класса: высший, средний и нижний. Точные оценки рейтинга почти никогда не используются в обзоре.

Авторы считают, что такую оценку проще оставить пользователям рейтинга.

«University comparison» позволяет пользователям выбрать до трех университетов и рассмотреть результаты по всем критериям для каждого университета в сводной таблице. Эти результаты включают отнесение к тому или иному классу и вычисление ценности каждого критерия.

«My ranking» позволяет читателю сортировать и располагать университеты согласно выбранным им самим пяти основным критериям. Есть также возможность установить нижнюю границу каждой оценки. Такой выбор может быть сделан по более чем 20 критериям, выбранным путем анкетирования студентов и профессоров.

Перечень «Ups and Downs» позволяет читателю ознакомиться с университетами, которые улучшили или ухудшили свои результаты в какой-нибудь из предварительно выбранных/ранее упомянутых пяти групп сравнительно с предыдущим периодом.

Авторы считают, что информация, поставляемая этим рейтингом, а также возможности, представляемые страницей в интернете, обеспечивают пользователей качественной сопоставимой информацией об университетах. Однако тут есть ограничение, поскольку результаты получаются путем анкетирования студентов.

CHE Excellence Ranking

Еще один рейтинг, составленный Центром по развитию высшего образования (CHE) – это рейтинг высококачественных учебных программ Европы, также называемый CHE Excellence Ranking (рейтинг отличия).

Этот рейтинг содержит информацию о лучших европейских университетах в отношении, по крайней мере, одной из четырех подлежащих оценке дисциплин: биология, химия, физика и математика. Это попытка Центра создать рейтинг европейских университетов.

Выбор европейских университетов основывается на оценке по четырем критериям:

- цитирование;
- число проектов в Рамочной программе Марии Кюри Евросоюза;

- число высокоцитируемых авторов и лауреатов Нобелевской премии;
- число публикаций в международных журналах.

Рейтинг также включает добавочные критерии, которые чаще используются в информационных целях, чем для составления рейтинга, например, такие критерии, как размер университета/величина профессорско-преподавательского состава и количество оборудования.

Создатели рейтинга делят высшие учебные заведения на три группы: золотую, серебряную и бронзовую. Этот метод позволяет уменьшить риск случайных флуктуаций, которые приводят к реальным сдвигам в рейтинге учебных заведений.

Рейтинг университетов Латвии

В 2008 году впервые опубликован рейтинг вузов в Латвии. Автор – master student университета Латвии – изучил данные ежегодного доклада Министерства образования и науки 2007 года и университетские веб-странички, составив рейтинг по следующим показателям (LA 2008):

- пропорции студентов и преподавателей;
- число студентов (graduate density);
- число преподавателей с докторскими степенями;
- численность профессорско-преподавательского состава;
- возрастная структура преподавательского состава;
- число зарубежных студентов;
- число лиц, ведущих научные исследования;
- цитирование сотрудников.

Этот рейтинг сходен с Times-QS. Слегка отличные критерии были выбраны в рейтингах университетов мира. После публикации этого исследования представители высших учебных заведений резко критиковали его и указывали на следующие слабые места: заимствование подхода; отсутствие доказательства/обоснования (substantiation) избранных критериев и сравнение высших учебных заведений разных профилей по сходным критериям (Delfi, 2008; Oborune, 2008; Rozenbaha, 2008).

Хотя часть показателей, использованных в рейтинге вузов в Латвии, являются статистикой, некоторые из этих же данных используются в оценке учебных программ, такие как оценка академического персонала и возрастная структура. В процессе оценки научной деятельности важно учитывать, что исследования выполняются академическим персоналом, работающим с учебными программами.

Кроме того, научную деятельность должны оценивать только те образовательные учреждения, которые ведут научные исследования. Авторы считают, что основная проблема с рейтингом латвийских вузов состоит в неопределенности (*generality*) результатов, поскольку трудно определить разницу между 1-м (100%) и 15-м (30,7%) местами в рейтинге.

Рейтинги и качество

Результаты анализа рейтингов, описанных в этом разделе, должны быть проверены/проанализированы, и некоторые из них могут быть включены в методологию оценки качества учебных программ и составления рейтингов.

Times-QS и ARWU представляют глобальную конкуренцию и глобализацию высшего образования. Составители рейтинга говорят о трудности сбора данных о высших учебных заведениях мира. Это одна из причин, по которой используется небольшое число критериев/показателей. Создатели ARWU также используют только сравнимые данные третьей стороны (*third-party*). Хотя следует признать, что методология выше упомянутых рейтингов CHE стремится использовать максимальное количество разных критериев.

Создатели рейтинга CHE и Garvin утверждали, что конгломерат/агрегация уровня целых университетов не дает полезной информации, которая может помочь в принятии решений для будущих студентов, желающих изучать конкретный предмет. (Garvin, 1987, p. 104). Поэтому в рейтингах CHE может быть доступна информация на уровне факультетов, в отличие от Times-QS и ARWU, где университеты рассматриваются как целое.

Следующий вывод относится к субъективности измерений. Times-QS опирается во многом на субъективный критерий, называемый «экспертная проверка» (*peer review*) – 40 % общего веса. Поэтому Times-QS так или иначе задуман как имеющий академический престиж. Между тем ARWU основывается на международно сопоставимых *third-party data* (данных третьей стороны) и не использует никаких субъективных критериев. (Liu&Cheng, 2007, p. 5).

Следующий аспект рейтинга – это число оцениваемых учебных заведений. Только около 1200 вузов из более чем 17 000 в мире вошло в рейтинг ARWU и только 500 из них опубликованы (Liu&Cheng, 2007, p.5; Hazelkorn, 2007, p.4) Рейтинг университета CHE включает информацию из более чем 280 классических университетов и университетов прикладных наук Германии, имея в виду, что многие другие высшие учебные заведения рейтингуются пропорционально (*are ranked in proportion*).

Times-QS и ARWU не учитывают размер высших учебных заведений, поэтому университеты большего размера имеют преимущество, поскольку они луч-

ше расположены (placed). ARWU поясняет, что такая особенность, как точное использование сравнительных данных третьей стороны, помогает избежать субъективности данных.

Создатели ARWU утверждают, что многие заинтересованные пользователи имеют различающиеся ожидания относительно качества, и было бы невозможно ранжировать качество в мировом масштабе из-за различий между высшими учебными заведениями и технических трудностей получения международно сравнимых данных (Liu&Cheng, 2005, p.134; Hazelkorn, 2007b). Чтобы избежать этого ограничения, рейтинг CHE располагает большим числом критериев и результаты группируются несколькими способами, а потребители имеют также возможность создавать собственные рейтинги, основанные на выбранных критериях.

Авторы предлагают гипотетическое утверждение, что рейтинг не показывает качества. Разработчики рейтинга Times-QS указывают, что этот рейтинг является сравнением образовательных учреждений согласно определенным критериям, но он никогда не упоминает качество. ARWU так же не говорит о качестве, но он анализирует академическую или исследовательскую деятельность университетов, основанных на международно сравнимых данных. С другой стороны, качество означает соответствие запросам потребителя и его удовлетворенность (Garvin, 1984). И если потребитель/заказчик заинтересован, например, в критериях, используемых ARWU, то можно сказать, что ARWU представляет качество для этого «заказчика». Таким образом, соотносимость рейтингов с качеством высшего образования основывается на ожиданиях потребителя и критериях, используемых при составлении рейтинга.

Качество предполагает совершенствование. Если рейтинги соотносятся с качеством, они поддерживают его совершенствование. Есть показатели, на которые высшие учебные заведения не могут воздействовать. Это, например, «экспертные проверки» или «лауреаты Нобелевских премий», но в основном вузы призваны работать на результаты, которые могут быть улучшены, например, цитирование, число зарубежных студентов, расходы на науку, библиотека и т.д. Множество критериев дает возможность высшим учебным заведениям повысить свои позиции в рейтинге.

Работа университета высокого качества определяется как процесс (как приобретаются знания) и как продукт (содержание учебных программ, выпускники с определенным уровнем знаний и навыков). Garvin упоминает ряд определений качества, в которых оно соотносится со сравнительными характеристиками продукта и с соответствием ожиданиям потребителя или превышением их (Garvin, 1984).

Показатели рейтинга – это посредники качества. Например, цитирование и публикации показывают академическое качество, трудоустраиваемость указывает на качество выпускников и т.д. (Hazelkorn, 2007b).

Аккредитация как метод оценки качества

Аккредитация – один из существующих подходов оценки качества учебных программ в Европейском пространстве высшего образования (ЕНЕА). Хотя основная цель аккредитации – это оценка согласованности учебных программ с правительственными предписаниями, аккредитация также подразумевает оценку учебных программ согласно установленным критериям. Однако в Латвии аккредитация обычно означает только преодоление или непреодоление определенного порога (набора параметров). Таким образом предоставляется мало данных для сравнения и ранжирования.

В Латвии установлено, что каждое высшее учебное заведение, а также каждая учебная программа должны получить аккредитацию. По завершению процесса аккредитации университетская/учебная программа будет аккредитована в диапазоне от двух до шести лет. Аккредитация основывается на документально оформленном самоанализе/самоотчете высшего учебного заведения, в котором оценивается учебное оборудование, ресурсы, используемые в образовательных программах, содержится анализ преподавательского состава и студентов, а также результаты анкетирования студентов, выпускников и работодателей. Отчет самоанализа готовится к визиту экспертов и прилагается к их заключению. Комиссия принимает решение об аккредитации высшего учебного заведения/учебных программ в соответствии со всеми этими данными. Центр по оценке качества высшего образования (Higher Education Quality Evaluation Centre – HEQEC) проводит мероприятия по аккредитации.

Хотя эксперты оценивают учебные программы согласно четким критериям в ходе аккредитационного процесса и записывают результаты в форму, созданную HEQEC, трудно сказать, будут ли результаты интерпретированы одинаково (equally).

Первая причина – это шкала ценностей в опросниках (анкетировании). Экспертов просят оценивать каждый вопрос баллами от 4 (отлично), 3 (высоко удовлетворительно), 2 (удовлетворительно) и до 1 (неудовлетворительно). В то же время не существует критериев, при помощи которых можно было бы оценивать факты, доказательства, доводы (cases). Фактически такая оценочная шкала достаточна, чтобы только оценить соответствие учебных программ требованиям. Однако полученные результаты являются слишком общими. Вторая причина – это различие учебных программ. Должны быть добавочные критерии оценки для разли-

чающихся учебных программ. Это невозможно в случае с анкетами, которые одинаковы для всех. Опросы показывают, что эксперты часто дают добавочную оценку в месте, отведенном для свободных комментариев (HEQEC, 2008).

Есть мнение, что аккредитация не выполняет своей цели, поскольку существует очень мало учебных заведений, которые не получали бы аккредитацию. Этот процесс нуждается в усовершенствовании.

Решения по оценке качества учебных программ

Основываясь на ранее рассмотренной информации, авторы заключают, что аккредитация более или менее пригодна (appropriate) для оценки качества преподавания/обучения. Однако необходимо иметь в виду существующие слабые места и добавить набор аккредитационных вопросов, соответствующих каждой из оцениваемых учебных программ. Необходимо также определить точные и недвусмысленные критерии оценки.

Авторы разработали анкету/опросник для оценки ICT учебных программ (ICT – Программа Евросоюза «Информационные и коммуникационные технологии» – *примечание переводчика*) (Dosbergs, 2008), которая основана на аккредитационной форме учебных программ (HEQEC, 2007) и дополняет эти вопросы конкретными критериями оценки ICT-программ (критерии получены от групп экспертов) (HEQEC, 2008). Авторы также включили критерии, описанные в «Стандартах и принципах обеспечения качества в европейском пространстве высшего образования» (ESG) и критерии, используемые в рейтинге CNE. Опросник включает 49 критериев качества по следующим группам:

- цели и задачи учебных программ;
- содержание учебных программ;
- регулярные мероприятия по обеспечению качества;
- компетентность преподавательского состава;
- имеющиеся в наличии ресурсы;
- качество преподавания;
- выпускники;
- техническая среда;
- оценка студентов;
- сотрудничество с работодателями и другими учебными заведениями.

Авторы выбрали focus group method для определения и валидации критериев качества обучения. Была создана группа экспертов, включающая руководителей

ИСТ учебных программ, экспертов, оценивающих ИСТ учебные программы, а также членов HEQEC.

Идентификация и валидация критериев качества учебных программ, а также разработка общих методов оценки качества учебных программ проходит три стадии.

- В процессе первой стадии эксперты фокус-группы оценивают критерии качества, предложенные авторами. Ожидается, что кроме этих критериев эксперты обеспечат дополнительные критерии по оценке учебных программ и на самом деле некоторые из этих критериев могут быть отброшены (removed).
- Во время второй стадии рассматриваются ответы экспертов и одобряются/подтверждаются критерии. Эта стадия также включает следующую фокус-группу, рассматривающую оценку каждого критерия.
- В ходе третьей стадии эксперты оценивают качество учебной программы, основанной на оценке каждого критерия.

Используются следующие методы оценки качества учебных программ:

1. Эксперты определяют набор критериев качества QC (quality criteria), который состоит из критериев качества $\{qc_1, qc_2, \dots, qc_n\}$. Качество учебных программ будет оценено согласно этим критериям качества.

2. Набор потенциальных ценностей U_j фиксируется для каждого критерия качества qc_j . Этот набор включает все возможные критерии ценности qc_j , например, критерий качества «Трудоустраиваемость выпускников» может быть оценен от 0% до 100%.

3. Эксперты делят набор потенциальных ценностей U_j каждого критерия качества qc_j на один или более классов $\{u_{j1}, u_{j2}, \dots, u_{ji}\}$, например, оценки от 0 до 100% могут быть разделены на 5 классов:

- $u_{11} = [100-90\%]$;
- $u_{12} = [90-80\%]$;
- $u_{13} = [80-70\%]$;
- $u_{14} = [60-50\%]$;
- $u_{15} = [50-0\%]$.

4. Эксперты устанавливают степени (grades) качества учебных программ $\{1.grade, 2.grade, \dots, n.grade\}$, оценки их качества и приспособливают соответствующие критерии качества qc к каждой степени.

5. Каждый критерий качества qc оценивается, чтобы вычислить качество учебной программы, и выбирается ценность набора потенциальных ценностей u . Соответствие классу u критериев качества оценивается для каждого критерия качества qc_i , согласно требуемой ценности. Качество целой учебной программы, ко-

торая соответствует одной из степеней, определяемой экспертами, может быть оценено согласно grade definition, созданного экспертами.

Вывод

Целью этого исследования было определение методологии и групп критериев оценки качества ICT – учебных программ. Критерии, упомянутые в этой статье, были посланы экспертам для детального анализа и подтверждения/одобрения.

Авторы этой статьи рассматривали критерии ICT – учебных программ, но эти критерии могут также быть использованы для оценки качества других учебных программ. В результате может быть создана общая и сходным образом интерпретированная оценка учебной программы.

Авторы планируют разработать поддерживающий (supporting) инструмент оценки качества учебных программ и накопленных данных в будущей исследовательской деятельности. Этот инструмент должен поддерживать не только аккредитацию, которая осуществляется раз или два в шесть лет, но также мероприятия по ежегодной оценке качества. Инструмент будет предложен Центру оценки качества высшего образования, так что эксперты, вовлеченные в аккредитацию, смогут хранить оцененные и подтвержденные данные, чтобы свести их в рейтинг и сделать доступным публике. Данные, хранимые длительный период времени, помогут анализировать и сравнивать качество разных учебных программ и способствовать улучшению качества.

Авторы допускают, что это есть точка зрения на качество с позиции экспертов, и число используемых критериев в будущих исследованиях может быть увеличено за счет привлечения к оцениванию других потребителей.

Благодарности: Исследование поддержано грантом программы ESS2004/3 Европейского социального фонда (ESF)

Перевод Л.Ф. Пирожковой

4.7. ШНЕЙДЕРБЕРГ К.

(Генеральный секретарь Национального союза студентов Швейцарии, кандидат в доктора Международного центра по изучению высшего образования, университет Касселя, Германия)

Кун М.Р.

(научный сотрудник Центра аккредитации и обеспечения качества швейцарских университетов)

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ КАК ЭКСПЕРТОВ ПО ВНЕШНЕЙ ОЦЕНКЕ КАЧЕСТВА – ШВЕЙЦАРСКИЙ ОПЫТ

SCHNEIJDERBERG C.

Secretary general of National Union of Students of Switzerland, a doctoral candidate at the International Centre of Higher Education Research (INCHER), University of Kassel, Germany

KUNN M.R.

Scientific collaborator of Centre of Accreditation and Quality Assurance of the Swiss Universities

**TRAINING OF STUDENTS AS EXPERTS FOR EXTERNAL QUALITY ASSURANCE –
THE SWISS EXPERIENCE**

Введение

Продвижение вперед в новом проекте гарантии качества предполагает активную коммуникацию и хорошее взаимопонимание различных вовлеченных в него сторон. Описание Центра аккредитации и обеспечения качества швейцарских университетов (ОАQ) и Национального союза студентов Швейцарии (VSS-UNES-USU), включая процесс обсуждения и принятия решений, составляет первую часть этой статьи. Потом мы переходим к основному вопросу: дискуссии о роли студентов в обеспечении качества и подготовке их для действия в качестве полноправных членов экспертной группы по оценке качества.

Партнеры

Центр аккредитации и обеспечения качества швейцарских университетов (ОАQ)

Миссия ОАQ – обеспечивать и продвигать вперед качество преподавания и научных исследований в швейцарских университетах. Центр аккредитации дейст-

вует независимо и основывает свою работу на международной практике и данных научных исследований. Он организует свои дела и управляет ими, опираясь на уставные нормы (by law) и имеет собственный бюджет. ОАQ начал свою работу в октябре 2001 года. В соответствии с положениями Федерального Закона о финансовой помощи университетам ОАQ от имени Конференции шведских университетов и по поручению Государственного Секретариата по образованию и научным исследованиям выполняет различные виды оценки качества (аккредитацию высших учебных заведений и программ, оценивание процедур, аудит учебных заведений) согласно международным образцам «хорошей практики».

С 2008 года он также осуществляет процедуры аккредитации от имени Федерального департамента экономических связей (университеты прикладных наук).

ОАQ рассматривает участие студентов во всех уровнях аккредитационного процесса как вопрос большой важности. До 2007 года ситуация, касающаяся участия студентов во внешней оценке качества ОАQ, была следующей. В 2003 году в Швейцарии были введены Директивы по академической аккредитации. Эти «старые директивы» не содержали явно конкретных предписаний относительно участия студентов в группах экспертной оценки при процедуре аккредитации. Студенты и бывшие питомцы (alumni) всегда были среди сторон, интервьюируемых экспертами в ходе посещения объектов. Представители студентов также всегда принимали активное участие на стадии самооценки, но они не действовали в качестве экспертов обучения (learning) в ходе процедур швейцарской аккредитации. Только пересмотренные директивы для академической аккредитации в Швейцарии, которые вошли в силу в июне 2007 года, дали Центру (ОАQ) правовую основу, позволив студентам быть членами экспертных групп (при аккредитации учебных заведений и программ). Внутри экспертных групп они обладали таким же статусом, имели те же права и получали те же задания, как и другие члены группы.

Национальный союз студентов Швейцарии (VSS-UNES-USU³¹)

VSS-UNES-USU был основан в 1920 году. Как национальный орган локальных/местных студенческих союзов, он главным образом касается вопросов национального и международного высшего образования. Он входит в Европейский союз студентов (ESU). Существующий устав определяет VSS-UNES-USU как де-

³¹ VSS-UNES-USU – это аббревиатура названия национального союза студентов на трех из четырех официальных языков Швейцарии. Немецкий: VSS= Verband der Schweizer Studierendenschaften; французский: UNES= Union des Etudiants de Suisse; и итальянский: USU=Unione Svizzera degli Universitari; Ретороманское название Uniun svizra da studentas e students не получило собственной аббревиатуры, но тем не менее существует.

мократическую ассоциацию, независимую от любых политических организаций и партий.

VSS-UNES-USU начал дискуссии о вовлечении (студентов) в обеспечение качества с критического подхода к вопросу и с размышлений об открывающихся перспективах, а также и возможных отрицательных последствиях (threats). Ключевым вопросом были трудности с привлечением студентов к работе на разных уровнях обеспечения качества. С другой стороны, обсуждались два политических вопроса: во-первых, опасность становления частью системы публичной отчетности, связанной с недемократическим подходом нового публичного менеджмента. Во-вторых, использование процедур обеспечения качества и аккредитации как важный вклад в повышение качества обучения (studies) и учебных заведений, а не вклад в какую бы то ни было стандартизацию учебных программ или учебных заведений.

В ноябре 2006 собрание делегатов проголосовало за то, чтобы VSS-UNES-USU занял активную позицию в процессе создания системы обеспечения качества и аккредитации. Были утверждены следующие линии действий:

- стать полноправным партнером на всех уровнях обеспечения качества: внутри высшего учебного заведения, в органах и дискуссиях на национальном уровне и в сотрудничестве с аккредитационными агентствами;
- подписать соглашение о сотрудничестве с OAQ;
- создать студенческий аккредитационный пул (pool);
- оценивать проект, после того как соответствующее число студентов стали частью экспертной группы.

Чтобы добиться более глубокого понимания проблем, с которыми придется столкнуться, и продвижения, достигнутого за счет вовлечения студентов в обеспечение качества, необходимо изучить ситуацию студенческого участия в Швейцарии.

Роль студентов

Традиционно роль студентов в системе швейцарского высшего образования была неопределенной. Имеется лишь слабая традиция студенческого участия. Положение студентов в высшем образовании – как партнеров или как потребителей высшего образования – это вопрос для дебатов, наряду с дискуссией о том, могут или не могут студенты внести вклад в совершенствование деятельности высших учебных заведений и системы высшего образования в целом. Также поддержка и участие (inclusion) управляющих органов высших учебных заведений не могут быть описаны как «полное партнерство» – как это определено в болонских доку-

ментах, скрепленных подписями министров. Цитата из оценки (со стороны EUA) болонского подразделения (Unit) Конференции швейцарских ректоров (CRUS) дает представление о сложности ситуации: «Если эта выборка репрезентативна, свидетельствуя о общем высоком качестве студенческого корпуса, еще труднее со стороны понять, почему не сделано больше для систематического включения студентов в обсуждение и осуществление реформ. [...] Указанное отсутствие студентов как партнеров является до сих пор главным слабым местом в осуществлении /болонских реформ/, сдерживая более успешные инициативы. Реформы предназначены, чтобы принести пользу студентам, поэтому логично, что студенческие инициативы должны поощряться, и студенты должны играть свою роль в качестве партнеров» (CRUS, 2008, pp.7–8).

Это почти единственное слабое место, упомянутое командой EUA в остальном крайне позитивном отчете о работе, проделанной швейцарским подразделением Болоньи.

Внешняя оценка качества

Начальной точкой студенческого участия во внешней оценке качества можно считать осень 2006, что хорошо проиллюстрировано в публикации ESU «Болонья глазами студентов» (2007, с. 18). На карте «Студенческое участие в обеспечении качества» Швейцария раскрашена красным цветом, где красное означает: «студенты не привлекаются в болонские процессы обеспечения качества вообще». Осенью 2006 года VSS-UNES-USU и OAQ подписали двустороннее соглашение и начали сотрудничество по этому вопросу. Но только после пересмотра директив по аккредитации стало возможным интегрировать студентов в группы экспертной оценки (Accreditation Quidelines Art. 20). Были развернуты дискуссии с участием представителей, отвечающих за высшее образование на национальном политическом уровне, институциональных партнеров вроде Конференции швейцарских университетов, объединяющей кантональных глав департаментов образования, Конференции ректоров и сети по обеспечению качества с лицами, ответственными за обеспечение качества в университетах.

Весьма важно, что требование большей интеграции студентов во внешнюю оценку качества пришло извне, главным образом из Европейской ассоциации по обеспечению качества высшего образования (ENQA) и стандартов и принципов обеспечения качества на Европейском пространстве высшего образования (ESG).

VSS-UNES-USU начал создавать студенческий аккредитационный пул (student pool of accreditation) в сотрудничестве с OAQ. «Studentischer Akkreditierungspool» был представлен заинтересованным в высшем образовании сторонам

(stakeholders) в ходе конференции о «Роли студентов во внутреннем и внешнем обеспечении качества» 5 октября 2007 года в Берне. После конференции на всех уровнях был отмечен большой шаг вперед, хотя работа по внутреннему обеспечению качества должна продолжаться. В возможной будущей публикации «Болоньи глазами студентов» Швейцария может быть раскрашена привлекательным оранжевым цветом с зелеными полосами, что означает, что студенты вовлечены только на одном-двух уровнях.

Студенты как эксперты в теории

Литература по поводу того, как квалифицироваться в качестве эксперта чего-либо, обширна. Представления о вовлечении студентов в процессы деятельности аккредитационных агентств уже излагались в дискуссиях (напр., ENQA, 2004). Тем не менее «добавленная стоимость» (Froestad/Bakken, 2004, p.38) студенческого участия в обеспечении качества должна быть обозначена более четко. В документе, опубликованном Северной сетью по обеспечению качества в высшем образовании (Nordic Quality Assurance Network in Higher Education, NOQA) «добавленная стоимость» представляется следующим образом с учетом тезисов, не имеющих отношения к вопросу о процедурах внешней аккредитации: «Студенческое участие помогает продвижению выражения студенческого взгляда на качество в работе экспертной группы. [...] Участие студентов добавляет легитимности/разумности выводам экспертов в глазах студентов оцениваемых институтов» (Froestad/Bakken, 2004, p.38)

Выводы (finding) о «добавленной стоимости» интересно сравнить с конкретной ситуацией в Швейцарии и высказываниями команды EUA в отношении недостаточного вовлечения студентов: «Не только иногда принимаются решения, создающие новые препятствия и проблемы для студентов, но также наблюдается нехватка общего сотрудничества/взаимодействия со студентами» (CRUS, 2008, p.7).

Как видно, команда EUA выделяет «две разновидности» студентов, «обычных» и «необычных» (представителей), что не является открытием, но помогает прояснению вопроса. Она говорит о том, что лучшие представители студентов демонстрируют высокие познания и понимание существа дела в сфере управления высшим образования в целом, показывая «разумность, критическое мышление, способность к рациональному анализу и прагматическому решению проблем». (CRUS, 2008, p.7). Это надо понимать как сильную поддержку большему участию студентов, которые должны стать полноправными партнерами в решении проблем высшего образования в Швейцарии.

Студенческий пул (student pool) аккредитации

VSS-UNES-USU и OAQ провели интенсивные дискуссии по вопросам, как готовить студентов и какие компетенции считать необходимыми для того, чтобы стать членом пула, соответствующим требованиям, уже поставленным. Одним из вопросов было введение в сложную систему швейцарского высшего образования³². Но самым трудным было и ныне является достижение понимания того, как группам отдельных лиц с разным уровнем подготовки и позициями сотрудничать в решении деликатных вопросов.

Принимая это во внимание, VSS-UNES-USU сформулировал и опубликовал профайл. От аппликантов/кандидатов пула (applicants to the pool) требуется мотивационное письмо (letter of motivation), данные о себе (fact sheet) и подписанное соглашение с пулом; также кандидаты должны представить CV. Активным членам пула необходимо пройти обучение (training session). Чтобы вместить всю программу обучения в один день, от кандидатов требуется некоторая предварительная подготовка. Студенты получают сертификат об участии/окончании. Один раз в год организуется семинар, чтобы расширить познания студентов по предмету, и предоставляется возможность дальнейших дискуссий. Избранные студенты соглашаются передать одну пятую их экспертного гонорара в пул. Этими деньгами финансируется вся деятельность пула. Наконец, пул нуждается в рекламе. Ввиду кратковременности занятий в болонской системе, новые студенты набираются часто. В основном продвижение (marketing) идет через сеть студенческих союзов и ассоциаций на уровне департаментов. Но также привлекаются такие партнеры, как Конференция ректоров университетов прикладных наук.

Подготовка студентов-экспертов

Разработка концепции подготовки

OAQ и VSS-UNES-USU разработали концепцию подготовки студенческих экспертов. Она содержит несколько разделов, которые определяют получаемые результаты обучения, метод и дидактику, а также документацию и оценку обучающего семинара.

В первом раунде подготовки целевой аудиторией были студенты и он планировался как семинар.

Результаты определены, что студенты:

- Готовятся, чтобы квалифицированно участвовать в деятельности групп экспертной оценки аккредитационных агентств.

³² См.: http://www.sbf.admin.ch/htm/themen/bildung_en.html (образовательная система Швейцарии).

- Являются равноправными партнерами в экспертных группах.
- Выступают экспертами в отношении швейцарской системы высшего образования.
- Знают миссию и цели аккредитации и обеспечения качества.
- Ознакомлены, как работают процедуры внешней оценки качества.

Планировались следующие занятия (sessions):

- Введение: система швейцарского высшего образования и внешняя оценка качества (с участием представителей высшего учебного заведения, ответственных за обеспечение качества).
- Роль экспертов: Европейские стандарты и роль студентов-экспертов.
- Семинары: изучение и анализ отчетов самооценки, включая «кейс стади» и посещение объекта и написание экспертных отчетов, включая «кейс стади».
- Обсуждение.

Обучение проводилось VSS-UNES-USU при научном сотрудничестве с OAQ.

Использовались следующие методы/методики:

- вводные доклады (input speeches);
- ролевые игры;
- анализ case studies;
- описание опыта экспертов;
- анализ отчетов (отчет самооценки, экспертный отчет);
- составление экспертного отчета;
- проверка результатов обучения.

Также подготавливается список документов, которые студенты должны изучить, готовясь к семинарам.

Осуществление и оценка подготовки

В октябре 2007 г. VSS-UNES-USU организовал совместно с OAQ первый обучающий семинар для будущих студенческих экспертов. 29 студентов из классических университетов и университетов прикладных наук участвовали в семинаре. Дальнейшее обучение также осуществлялось VSS-UNES-USU и OAQ, в феврале 2008 г., чтобы подготовить студентов для их экспертной роли в аудите учебных заведений. Второй день обучения пула был в мае 2008 г. В конце каждого семинара участники заполняли анкеты, результаты которых должны быть использованы для улучшения обучения. Обратная связь осуществлялась через электронную почту.

Судя по оценкам первых двух тренингов, семинары проводились в очень хорошей непринужденной атмосфере, участники высоко оценили знания присутствующих экспертов и методы/методику работы. Также очень хорошая оценка (validation) была дана отчетам о практическом опыте и содержанию семинара. Использование английского как языка обучения подвергнуто критике. Еще одной проблемой была предварительная подготовка студентов к семинару и определение того, какие материалы надо прочитать заранее.

Подытоживая, можно сказать: Создание концепции подготовки и осуществление обучения студентов-экспертов были, с одной стороны, сложными задачами из-за ряда национальных особенностей, вроде разного состава студентов в сфере третичного образования и разнообразия языков, но, с другой стороны, благодаря хорошему сотрудничеству ОАQ и VSS-UNES-USU опыт оказался весьма плодотворным.

Студенты как эксперты: уроки, полученные в результате первых опытов

Начальным пунктом привлечения студентов в роли экспертов по внешней оценке качества были институциональные аудиты во всех швейцарских публичных университетах весной 2008 года. Эти аудиты являются обязательной формой оценки систем внутренних гарантий качества в университетах. Они проводятся по требованию государственного секретариата образования и научных исследований, а организуются и проводятся ОАQ раз в четыре года с целью проверки выполнения правовых основ федеральной финансовой поддержки.

В последующем были получены отзывы на встрече ОАQ и студенческих экспертов в середине сентября 2008 г. В числе основных обсуждаемых вопросов была роль студентов как экспертов. Анализировались четыре главных сферы: подготовка, интеграция, вовлечение, роль студентов-экспертов. Также предоставлялась возможность высказывать свободные замечания.

Задавались разные вопросы научным сотрудникам ОАQ, ответственным за эти мероприятия. Обычно они говорили, что студенты хорошо подготовлены к заданию и большинство из них успешно интегрировались в группу экспертов. В отношении оцениваемых областей студенты порой слишком много внимания уделяли предметам, которые им ближе ... Иногда студентов побуждали действовать как-то иначе; временами подобное происходило из-за распределения заданий в экспертной группе. В целом включение студенческого взгляда на вещи рассматривалось как ценный вклад (asset). Еще одним вопросом, который стоило предусмотреть при дальнейшем обучении студентов, стало более глубокое изучение национальных обстоятельств (national setting). Если студенты являются единст-

венными представителями данной национальности в международной группе экспертов, от них можно ожидать более активной роли в группе. Перед посещением объекта и после такового студенты вносили свой вклад в конечный отчет, как и эксперты.

Студенты сообщали, что они чувствовали себя частью команды и считают этот опыт ценным. Все они хорошо интегрировались в команду, могли задавать вопросы и чувствовать себя комфортно в ходе обсуждения. Случаев опеки и снисходительного покровительства со стороны старших было мало. Все они имели четкие представления об их роли при выполнении задания в качестве экспертов. По их мнению, большинство из них были «полноправными экспертами», а не просто «учениками», способными на что-то лишь в будущем.

Единственной жалобой было то, что некоторые эксперты и прочие специалисты (peer-leaders) недооценивали компетентность и знания студентов. Готовясь к трехдневному посещению объекта, студенты должны тратить до недели своего времени, читая обширные отчеты самооценки, достигающие до 2000 страниц с приложениями в интернете. Эта практика получила жесткую критику со стороны студентов. Еще одной трудностью была языковая проблема. Один аудит был на итальянском, один на английском, два на французском, три на немецком, и один на французском и немецком. Использование терминов варьировалось в разных языках, что приводило к неправильному пониманию. В качестве последнего замечания упоминалось, что иногда время на комментирование экспертного доклада было слишком коротким.

Скорость беседы (interview) была проблемой для студентов. Всегда остается много вопросов, которые хотелось задать, а беседа уже кончилась. Поэтому им нужно хорошо знать самооценку, делать выбор, подготовить необходимые вопросы и следить за ходом дискуссии, осознавая возможные ее повороты. Для всех них потребовалось не так много времени, чтобы адаптироваться к скорости беседы.

Все эти отзывы вносят свой вклад в дальнейшее планирование тренингов. Рекомендовалось больше концентрироваться на работе с отчетами самооценки и уменьшить время для вводных речей в ходе тренинга. Из-за нередкого отсутствия опубликованных отчетов самооценки возникает потребность создавать вымышленные образцы разного качества. Их наличие предоставило бы возможность студентам судить более легко, какой род отчета ожидать и помогло бы избежать потенциальной проблемы слабых отчетов самооценки. Они бы также лучше узнали, как работать со стандартами, читать между строк, выбирать один из иерархии принципов и концентрироваться на самых важных вопросах. Это требует большой подготовки студентов. Отсюда необходимость обеспечить информацию по стандартам и до-

полнительную литературу. Обо всем этом можно прочитать на вебсайте VSS-UNES-USU.

Сейчас этот процесс осмысливается. VSS-UNES-USU и OAQ работают над совершенствованием и стандартизацией методов и содержания подготовки. Достигнув в этом положительных результатов, мы можем сделать участие студентов во внешней оценке качества безусловной и желательной реальностью и иметь студенческих экспертов, которые действуют подобно другим экспертам.

Перевод Л.Ф. Пирожковой

4.8. Йорк М.

*(профессор, факультет исследования образования,
Ланкастерский университет, Великобритания)*

ВЫВОДЫ. ДВА СЛОЖНЫХ ВОПРОСА: РАНЖИРОВАНИЕ И РЕЗУЛЬТАТЫ ОБУЧЕНИЯ

YORKE M.

*Professor, Department of Educational Research,
Lancaster University*

CONCLUSIONS. TWO COMPLEX ISSUES:
RANKINGS AND LEARNING OUTCOMES

Дискуссионные группы на Форуме активно работали над двумя вопросами, которые имеют много сторон и по которым, как демонстрировали отчеты, существует множество точек зрения – это рейтинг вузов и использование результатов обучения в спецификациях учебного плана (*curricula specifications*). Доклады в дискуссиях вносят значительный вклад в понимание проблемы.

Рейтинги (или «таблицы лиг/классов» /league tables/)

Рейтинги высших учебных заведений (и отдельных дисциплин) стали частью ландшафта высшего образования. Нравится это нам или нет, они пришли, чтобы остаться, поскольку они могут иметь значительное влияние на доходы издателей, и в тяжелые экономические периоды их коммерческая ценность обретает все большую привлекательность. Проблема для высшего образования состоит в том, как ответить на это. Первая возможность – критиковать рейтинги на разных основаниях, вторая – найти способы работы с ними.

Немного критики

Ли Харвей бескомпромиссен в своей критике: рейтинги с теоретической точки зрения несостоятельны, с методологической – сомнительны. Последнему уделялось больше внимания, чем первому. Легко продемонстрировать – например, как было сделано Yorke & Longden (2005) и CHERI & Hobsons Research (2008) в отношении рейтинга учебных заведений в Соединенном Королевстве – что многие из «показателей» хорошо коррелируют (*are highly correlated*), и что

общий счет (overall scores) – это некая смесь параметров, отражающая что-то из исходных данных, что-то из процесса и результата. Параметры, которые важны для решений, принимаемых будущими студентами (такие как качество преподавания, которое само по себе имеет ряд аспектов), с трудом поддаются измерению и, следовательно, их трудно обеспечить (accommodate). Пока рейтинги не дифференцированы по предметным сферам (предпочтительно программам), будущим студентам трудно делать даже минимально обоснованные суждения по поводу того, подходит ли им то или иное учебное заведение.

В рейтинге учебных заведений косвенно предполагаются представления о том, что идеал – это то, что сосредоточено в элитных учебных заведениях. И все же учебные заведения – особенно массовые – имеют множество миссий. Рейтинги имеют тенденцию игнорировать многообразие миссий учебных заведений. Иначе говоря, рейтинги отражают предпочтения составителей, и, поскольку рейтинги должны пользоваться доверием у публики, они не могут допускать значительного расхождения с установленной иерархией (pecking order) вузов. Один издатель, когда его спросили, можно ли опубликовать таблицу, где в первую десятку войдет учебное заведение, ориентирующееся на слабо представленные в высшем образовании социальные группы (widening of participation) и программы профессионального образования (vocational programmes), просто ответил: «Нет».

Высокое качество (excellence) в элитном, ведущем научные исследования, учебном заведении может выстраиваться совсем не так, как в учебном заведении, ориентированном на определенный район (neighbourhood-focused), которое сосредоточено на обеспечении доступа тем, кто живет на данной территории. Несмотря на внутренне им присущую техническую слабость, рейтинги, составляемые US News and World Report, подразделяют учебные заведения по типам, признавая различия институциональных миссий.

Некоторые менее крупные учебные заведения не находят достойного места в рейтингах. Например, специализированные учебные заведения, обслуживающие гуманитарные науки/искусство (catering for the arts), могут быть очень престижными, но, поскольку они не подходят к способу, которым составляются рейтинги, они опускаются. Они должны достигать известности по-другому: для наиболее именитых из них отсутствие в рейтинге на практике не имеет большого значения.

Работа с рейтингами

Учебные заведения, ясное дело, обращают внимание на их позицию в рейтингах, и некоторые из них стремятся «соответствовать» (behave to the test), ища способы, чтобы представить данные, используемые в рейтингах, в наиболее вы-

годном для себя свете. Например, способ, которым учебное заведение представляет трату ресурсов, может быть различным: одно учебное заведение поняло, что записанные расходы на компьютеры на уровне факультета означают, что они не считаются на уровне учебного заведения и поэтому изменило способ, каким записывались расходы – очевидно, чтобы лучше выглядеть. Это нельзя назвать неразумным для учебного заведения, когда, управляя данными, которые оно передает заинтересованным сторонам, оно следит за тем, как эти данные могут быть использованы. Однако нужно различать следование «правилам игры» рейтингов и разрушение самой «игры» за счет произвольного манипулирования данными.

Возможное использование рейтингов в маркетинге ценится менеджерами, если удастся найти такой аспект, который можно использовать. В конце концов, заявить о том, что вы являетесь чем-то вроде «лучшего на северо-востоке университета по учебным ресурсам» можно всегда, какой бы тонкой ни была связь между декларацией и тем, что ощущают на себе студенты.

Из небольших различий общего счета может быть сделано больше, чем можно оправдать, даже если не брать во внимание методологические проблемы. Одно учебное заведение, например, расхваливало себя из-за подъема с 77 на 72 место в одном из рейтингов Соединенного Королевства, несмотря на то, что разница в общем счете была обязана ошибкам в измерении (оставим в стороне технические проблемы - rankings technical inadequacies).

Лицемерие учебных заведений?

Рейтинги подталкивают учебные заведения к лицемерию. В то время как институциональные аналитики подвергают рейтинги критике за их методологическую несостоятельность, отделы маркетинга могут быть только счастливы ссылаться на них (на рейтинги) как на свидетельство высокого качества учебного заведения. Предполагается, что высшее образование пользуется особым уважением за честность свидетельств и всегда заинтересовано в том, чтобы критиковать раздутые заявления со стороны исследователей и практиков. Поскольку рейтинги так сомнительны, было бы, конечно, с этической точки зрения уместно для учебных заведений достичь общего соглашения не ссылаться на них в продвижении своих услуг и рассказах о себе. Но при современном положении вещей такое соглашение едва ли может быть достигнуто в обозримом будущем.

Результаты обучения

В своем обращении к Форуму Дорт Кристофферсон отметила, что образование, ориентирующееся на результаты (outcomes-led education), стало проблемой/

вызовом для обеспечения качества. Дискуссии в группах показали, как она была права.

Использование результатов обучения делает кристально прозрачным, что акцент ставится на работе студентов (on students' learning), а не преподавателей (teachers' teaching). Это не ново, поскольку распространение бихевиоризма во второй половине XX века много сделало в этом отношении, хотя использование терминов, таких как «учебные цели/цели обучения» (instructional objectives) отвлекает внимание от ключевого намерения сконцентрироваться на работе студента (student's learning). Когда работа студента становится центром педагогического внимания, ситуация, в которой студенты являются относительно пассивными, критикуется уже по умолчанию: лекции, например, имеют место, но не должны становиться безусловным, не подвергаемым сомнению педагогическим методом, поскольку исследования показывают, что многие высокие результаты обучения достигаются не с их помощью (то есть лекции оказываются не лучшим способом обучения). Результаты обучения могут быть вызовом педагогическим установкам (mindset), но часто с ними обращаются как с простыми вербальными формулировками, которые маскируют осуществление существующей несостоятельной (inappropriate) педагогической практики. Декларации об изменениях не нужно смешивать с самими изменениями, как об этом хорошо знают политические наблюдатели.

Результаты обучения бросают вызов опыту преподавания (learning experiences), при котором ожидаемые достижения не могут быть определены иначе, чем в общих терминах – подобные случаи включают творческие задания (exercise of creativity) и некоторые аспекты постдипломного (postgraduate) обучения. Критическими аспектами (critical dimensions) здесь являются тип проблемы или задания и тип ожидаемого решения: оно может рассматриваться как закрытое или открытое (табл. 1).

Таблица 1

Результаты обучения и тип проблем и решений

Тип результата обучения	Проблема или задача	Ответ
«Учебный» (instructional) Решение проблем (problem-solving)	Закрытая Закрытая	Закрытый Открытый
Творческий Социальный	Открытая Открытая	Открытый Открытый

В некоторых случаях (которые можно отнести к подразделу «учебные результаты» (instructional outcomes), задача, с которой сталкивается студент, является

сы закрытой, а требуемый ответ предопределен/заранее известен. Некоторые проблемы могут быть определены жестко (*tightly*), но решение остается открытым для студенческого воображения и способностей (если проблема имеет запланированный подразумеваемый (*designated*) правильный ответ, то задание связано с решением задачи (*puzzle-solving*), а не проблемы (*problem-solving*)). Когда предполагается творческая попытка, от студента может потребоваться самостоятельно сформулировать проблему и работать над ее решением, как это бывает в сфере искусства и дизайна /*art and design*³³/ (но не ограничивается этими сферами). Наконец, что касается «трудоустраиваемости», появляющейся в повестке дня систем высшего образования во всем мире, весьма важными становятся социальные результаты. Относящиеся к работе и основанные на работе (*work-related and work-based*) учебные познания (*learning experiences*) требуют от студентов быть «эффективными деятелями» (*effective operators*) в их ситуациях – например, демонстрируя такие стороны, как умение работать в команде или способность говорить убедительно (*present a case convincingly to others*). Как и в случае с результатами обучения, связанными с творчеством, пока сама деятельность (*performance*) еще не началась, ожидания могут быть сформулированы только в общих терминах. Успех может быть оценен только в ходе действия или по его завершению. Оценивающие распознают успех, когда они наблюдают его, но они должны быть способны обосновать оценки (*justify the assessments*), которые они дают.

Результаты обучения ставят ряд проблем перед практикой оценивания, из которых «открытые» решения предложенных заданий являются только одним типом. К другим проблемам относятся определение оптимального уровня формулирования результатов обучения; сравнимость результатов как на уровне предметных областей, так и учебных заведений; общая оценка результатов, такая как средний балл (*grade-point averages*) или классификация почетных степеней (*honours degree classifications*).

Оптимальность

Для каждого предложенного задания существует оптимальный уровень конкретности выражения результатов. Вообще говоря, если результаты обучения определяются слишком подробно (*tightly*), они могут оказаться слишком дробными (*granular*), чтобы иметь практическое использование: давнее использование результатов обучения в модульном обучении в Соединенном Королевстве часто за-

³³ Слова *art* и *design* имеют ряд значений, что делает перевод неоднозначным. Речь может также идти о гуманитарных науках и математике (*art*) или планировании (*design*). (*Примечание переводчика.*)

действовало слишком много сформулированных результатов, чтобы быть полезным на практике. И наоборот, если результаты обучения выражены слишком обобщенно, они могут быть слишком грубыми, чтобы иметь ценность для оценивающего (и для студентов, конечно). Весь «фокус» для составляющего расписание заключается в том, чтобы найти нужный уровень точности в формулировке результатов обучения, который оптимально подходит к ожиданиям. Как сказала Голдилокс³⁴ в волшебной сказке «Голдилокс и три медведя», идеальная кровать не слишком жесткая и не слишком мягкая, но как раз впору.

Сравнимость

Главная проблема сравнимости – это неясность (opacity) языка, используемого для определения результатов обучения. Одни и те же слова могут обозначать совершенно различные достижения в разных предметах; как сказал Бернارد Шоу об Англии и Америке, так и предметные дисциплины «разделяются с помощью общего языка». «Анализ» и «творчество» несут различные смыслы, например, в истории, инженерном деле и изобразительном искусстве. Далее, учебные заведения отличаются тем, чего они ожидают от студентов, используя эти термины. Пока результаты обучения не экземплифицированы, намерения, стоящие за словами, не могут быть точно поняты.

На академические ожидания (expectations) влияют дисциплинарные нормы, используемые в учебных заведениях. В Соединенном Королевстве одним из проявлений таких норм является набор «предметных критериев» (subject benchmarks), которые созданы под покровительством Агентства по обеспечению качества высшего образования (QAA), главным образом для программ первой степени (first degree programmes). На оценку (grading) работы студента влияют дисциплинарные традиции. Анализ классификации почетных степеней в Соединенном Королевстве показывает, что распределение присуждений степеней (distribution of awards) заметно варьируется в разных дисциплинах. Дисциплины, связанные с естественными науками (science), в Соединенном Королевстве имеют тенденцию относительно ровного (flat) распределения с существенным числом степеней (awards) первого и третьего классов; в то время как гуманитарные дисциплины характеризуются меньшим числом степеней первого и третьего классов, но пропорцио-

³⁴ Goldilocks – девочка, героиня сказки, в русском переводе называющейся «Машенька и медведи», этой девочке в доме у медведей одна кровать кажется слишком жёсткой, другая – слишком мягкой, и только одна оказывается соответствующей; метафорически под Goldilocks обозначают ситуацию, когда нечто является ни слишком маленьким, ни слишком большим, а точно таким, каким оно и должно быть (автор объяснения Алексей Турчин, взято из Интернета). (Примечание переводчика.)

нально более высоким числом более высоких и более низких степеней второго класса (second-class awards). Менее вероятно, что студент приобретет почетную степень первого класса в праве и бизнесе и т.д. Подобные виды различий могут быть обнаружены в данных из Соединенных Штатов.

Вариации внутри предметных дисциплин, вероятно, являются меньшей проблемой, чем вариации в разных предметных дисциплинах. Однако сравнение в обоих отношениях может дать полезную информацию по обеспечению качества. Если award profile (профайл присуждаемых степеней) учебного заведения по предметной дисциплине несравним (is out of line) с профилями тех, кто сравнивает (appropriate comparators), это может стимулировать исследование: почему так происходит. Вероятно, что любые award profiles учебных заведений будут варьироваться согласно предметной дисциплине. В Соединенном Королевстве внешние проверяющие (external examiners) время от времени предлагают учебным заведениям, чтобы оценка (grading) использовала всю существующую шкалу (чаще это процентная шкала), поскольку дисциплины в социальных науках, гуманитарных науках и изобразительном искусстве имеют тенденцию использовать процентные grades в диапазоне от 30 до 80, а не от 0 до 100. Опять же существует глубинный, лежащий в основе вопрос смысла grades (такого градуирования). Деятельность, заслуживающая (performance meriting), скажем, 70% в социологии, может не уступать деятельности, заслуживающей 85% в химии – разница в способе, которым происходит grading в двух дисциплинах. Когда сравнения производятся внутри предметной дисциплины, может не иметь большого значения, что другая дисциплина принимает другой подход к оцениванию (grading). Однако если происходит выход за дисциплинарные границы, различия становятся большей проблемой, потому что становятся явными, когда сочетаются/сталкиваются баллы из модулей различных дисциплин, чтобы произвести общую оценку (grading), а также тогда, когда работодатель хочет взять на работу выпускника, имеющего эквивалентную оценку по разным дисциплинам.

Общие выводы в отношении оценивания

Использование результатов обучения требует педагогической модели mastery learning (некоего эталона), при которой теоретически возможно для каждого студента проделать определенные действия, чтобы достичь высокого уровня успеха – даже совершенства. На практике это случается редко, а то, что наблюдается в действительности – это сдвиг в распределении баллов (grades) от почти нормальной (approximately normal) кривой к кривой, в которой grades стремятся собраться у верхнего края (tend to cluster at the upper end). Различие между оценкой, соотнесен-

ной с нормами (norm-referenced assessment), и оценкой, соотнесенной с критериями (criterion-referenced assesment), схематически изображено на рис. 1.

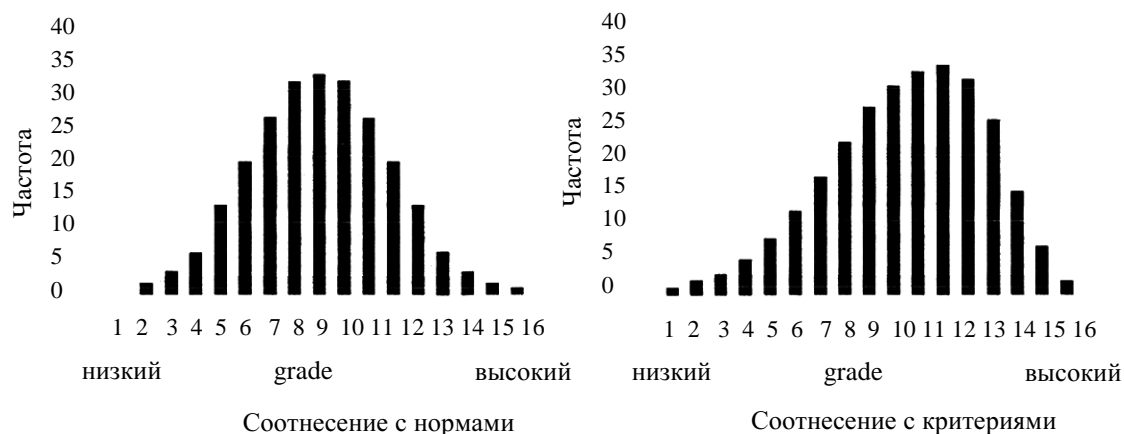


Рис. 1. Схематическое сравнение распределения баллов/степеней (grades), вероятное при оценивании, соотнесенном с нормами, и оценивании, соотнесенном с критериями

Соотнесение с нормой противопоставляет каждого студента его сверстникам (peers). Только небольшая доля /студентов/ может получить высокий балл (grade), а большинство performances оценивается близко к среднему /close to the mean/, (которое, конечно, выводится из характеристик /performances/ данной группы). Соотнесение с критериями, с другой стороны, ставит каждого студента против предписанных результатов обучения и, следовательно, распределение баллов (grades) не обязательно приближается к «норме» ('normality') – на самом деле они могут заметно отклоняться.

С точки зрения обеспечения качества, здесь есть важный вывод/смысл. Мир за пределами высшего образования и некоторые преподаватели внутри этого сектора, похоже, исходят из допущения, что студенческие достижения оцениваются (или должны оцениваться) /graded/ согласно нормальной кривой. Оценивание, соотнесенное с критериями, может, как показано на рис. 1, результатиться в деятельности/характеристики (performances), которые располагаются в направлении верхнего конца шкалы. Общие результаты при оценивании, соотнесенном с критериями, должны, вероятно, повышаться как следствие, хотя повышение может изначально осуществляться благодаря фундаментальному изменению в методе оценки (method of grading). Исследуя профайлы студенческих достижений, однако, отвечающим за обеспечение качества нужно изучить и оценить те основания, по которым оценивается студенческая работа. Европейская система переноса и накопления кредитов (ECTS) основана на нормативных допущениях, с процентами/долей

(percentages) студентов, появляющихся в каждом из пяти passing bands, которые, как ожидается, будут в целом нормально распределены, а именно: 10 процентов присужденной степени А (awarded grade А); 25 В; 30 С; 25D; 10Е. Университет Хельсинки, например, отрицает нормативное распределение ECTS и утверждает, что «не существует правил или ожиданий относительно того, какая пропорция студентов любого данного курса должна получить какую степень (grade); каждый студент оценивается по его индивидуальной деятельности, а не по отношению к деятельности других (см.: www.helsinki.fi/exchange/studies/index.html#CreditsandGrading, добавлено 26 декабря 2008 г.).

Преимущество использования результатов обучения заключается в том, что они делают прозрачным то, чего студенты, как ожидается, должны достигнуть вследствие их вовлечения в высшее образование. Они могут даже быть истолкованы как вклад в подразумеваемый контракт между учебным заведением и студентами. Есть опасность, что они могут быть истолкованы как определяющие все, что, как ожидается, студенты должны достичь через их вовлечение в высшее образование. Студенты могут, как говорил поэт Т.С. Элиот в *Dry Salvages* «обрести опыт, но потерять смысл» – это совсем не то, чего мы хотим, если говорить о более широких целях высшего образования.

И что дальше?

Дискуссии на Форуме показали, что как ранжирование/рейтинги, так и результаты обучения являются животрепещущими вопросами высшего образования. Из этих двух последний имеет большее значение с точки зрения обеспечения качества. И все же нужно больше узнать о сложных взаимоотношениях между результатами обучения и обеспечением качества. Систематическая оценка этого взаимоотношения, похоже, является абсолютно необходимой и неотложной.

Перевод Л.Ф. Пирожковой

V. ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩЕЕВРОПЕЙСКИХ ПОДХОДОВ К СОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

5.1. ВЕСТЕРХАЙДЕН Д.Ф., ХУЛЬПИА В., ВАЙТЕНС К. (Бельгия) НАПРАВЛЕНИЯ ИЗМЕНЕНИЙ В ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ ОБ ОБЕСПЕЧЕНИИ КАЧЕСТВА. КРАТКИЙ ОБЗОР ИССЛЕДОВАНИЙ ФАКТОРОВ УСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ

*28-ой Ежегодный форум Европейского общества
по высшему образованию
30 августа – 1 сентября 2006 г.*

DON F. WESTERHEIJDEN, VEERLE HULPIAU, KIM WAEYTENS
LINES OF CHANGE IN THE DISCOURSE ON QUALITY ASSURANCE
AN OVERVIEW OF SOME STUDIES INTO WHAT IMPACTS IMPROVEMENT

28th Annual EAIR¹ Forum. 30 August – 1 September 2006

www.utwente.nl/cheps/publications/downloadable_publications/downloadablesen

Аннотация

В последние годы акцент в исследованиях обеспечения качества сместился с общих планов и внедрения их к практике применения и осмыслению реальной пользы от всей этой деятельности, связанной с обеспечением качества. Научные исследования все больше фокусируются на том, как усилия по обеспечению качества отражаются на учебных планах и работе конкретных преподавателей. Какие факторы влияют на активизацию деятельности в этом направлении и как все это соотносится с улучшением образования? Фактор, который мы выделяем особо – преподавательский опыт обеспечения качества и влияние его на общий климат в учреждениях высшего образования на фоне социального контекста, внутри кото-

¹ The European Higher Education Society.

рого обеспечение качества осуществляется. В статье критически анализируется ряд исследований в этой области.

1. Введение

Гарантия качества – тема, которая непременно возникает во всех дискуссиях вокруг высшего образования с 1980–1990-х годов, когда началось внедрение первых супраинституциональных (т.е. национальных) систем обеспечения качества. Опыт, накопленный с тех пор, ставит новые вопросы, идет обсуждение этих систем и адаптация их к конкретным условиям. Текущие разработки на европейском уровне, такие как введение трехступенчатой системы степеней и аккредитация, делают эти размышления о качестве уместными и сегодня.

Как системы обеспечения качества сформировались и обрели устойчивость в европейских странах? Какое развитие претерпели национальные системы обеспечения качества? Каким было воздействие этих систем на обеспечение качества на уровне учреждений высшего образования, учебных планов, конкретных преподавателей?² Какие факторы усиливали или ослабляли такое воздействие? В данной статье мы обращаемся к этим вопросам, описывая некоторые тенденции и опираясь при этом на существующие научные публикации.

2. Возникновение внутренних и внешних программ гарантии качества в Европе

В первые десятилетия после Второй мировой войны все рассуждения на темы высшего образования касались того, как увеличить число выпускников вузов. То есть на повестке дня стояли вопросы доступности высшего образования и перехода от «элитного» образования к «массовому». Сверх того, по соображениям социальной справедливости приветствовался приток студентов из всех слоев общества (проблема равноправия). Количественный рост был феноменальным. Проблема социального равноправия осмысливалась как одна из важнейших, о чем свидетельствует тот факт, что более половины учреждений высшего образования в Европе были основаны после Второй мировой войны. Следствием стало то, что министерства образования распространили свой контроль на все сферы учебной деятельности (их контроль стал всеобъемлющим). Еще одним следствием было нарастание требований бесплатного (оплачиваемого из госбюджета) высшего образования, что в сочетании с общим экономическим спадом 1970–1980-х годов

² Мы с пониманием относимся к тому, что сотрудники учреждений высшего образования, занимающиеся разного рода деятельностью помимо собственно обучения, могут возражать против того, что их называют «преподавателями», но для краткости мы все же будем использовать именно такое обозначение.

привело к возникновению ситуаций, близких к кризисным (crisis-like). В силу этих по меньшей мере двух причин управление высшим образованием должно было претерпеть изменения: стать менее дорогим для студентов и менее затратным (в смысле стоимости управления) для министерств. Кроме того, в 1980-е годы приобрел широкую популярность неолиберализм с его тенденциями переноса практик делового мира в общественную сферу. В соединении с феноменом экономического взлета японских компаний, успехи которых были по крайней мере частично приписаны инновациям, связанным с контролем качества, новым популярным политическим инструментом в сфере высшего образования стала гарантия качества.

До этих пор оценка осуществлялась на уровне индивидуальных работников сферы образования (lecturers) как добровольно используемый инструмент улучшения ими своего преподавательского мастерства. Поскольку внешние органы стали требовать планирования обеспечения качества, оценка образования была интегрирована в новые программы, которые, однако, служили и многим другим целям, помимо улучшения индивидуального преподавания.

Эти тенденции охватили всю Западную Европу³, осуществляясь, однако, в разной степени и с разной скоростью. Программы обеспечения качества стали инструментами национальной политики сначала во Франции (1984), Соединенном Королевстве (1985) и Нидерландах (1985). Если выразить политические мотивы той или иной страны одним-двумя ключевыми словами – несколько упрощенно, но тем не менее верно – то французское правительство было заинтересовано в первую очередь в ослаблении мешающей бюрократии; правительство Великобритании хотело укрепить связи высшего образования с рынком труда и подтвердить элитность своих университетов (van Vught & Westerheijden, 1993). Разработки Нидерландов были неким сочетанием французских и британских мотивов, поскольку там правительство пыталось восстановить утраченное им после урезания бюджетных ассигнований доверие учреждений высшего образования – восстановить за счет нового подхода к управлению образованием. Во Франции была создана новая государственная структура – Национальный комитет по оценке, независимый от Министерства национального образования. Британский совет университетских грантов (British University Grants Council) был подвергнут тщательной проверке со стороны правительства. В Нидерландах гарантия качества перешла в руки ассоциаций учреждений высшего образования. Достижения этих «пионерских» стран распространялись миссионерами в других странах Европы и по всему миру. В 1990 году Дания стала четвертым из таких государств в Европе. В 1991 го-

³ По меньшей мере до 1990 года тенденции Центральной и Восточной Европы были отличны от тенденций Западной Европы (Schwarz & Westerheijden, 2004b).

ду университеты Фландрии (голландско-говорящей части Бельгии, имеющей автономию в отношении высшего образования) были сделаны правительством ответственными за гарантию качества, а год спустя то же произошло с колледжами⁴. В 1991 году проблема гарантии качества встала на повестку дня в Европейском Союзе, первоначально через специально созданную рабочую группу (van Vught & Westerheijden, 1993), а потом через пилотный проект (DG XXII, [1995]; Kern 1998), который фактически привел к созданию Европейской ассоциации по гарантии качества (ENQA) в 2000. К этому времени большинство стран Западной Европы ввели формализованные программы обеспечения качества (Schwarz & Westerheijden, 2004a).

Тем временем в Центральной и Восточной Европе установился другой режим. До 1989 г. системы высшего образования в этих странах были элитными, в понимании Trow: сталинистскими режимами в 1950-е годы и позднее были созданы маленькие специализированные институты высшего образования. Упадок коммунизма в 1989–1990 гг. привел к мягким переменам, иногда (как в Румынии) с распространением множества мелких частных учреждений высшего образования. Во всех этих странах возникла необходимость быстрой переработки учебных программ с целью освобождения от идеологии и адаптации к современному постиндустриальному обществу. Инструментом, стимулирующим эти трансформации и при необходимости управляющим созданием частных институтов высшего образования, стал централизованный аккредитационный орган, государственный, но укомплектованный представителями академической сферы. Наиболее типичные примеры этого можно найти в Чешской Республике и Венгрии. (Campbell & Rozsnyai, 2002; Westerheijden & Sorensen, 1999).

Для большинства учреждений высшего образования и, может быть, даже для ряда министерств высшего образования Болонская декларация июня 1999 года (Европейских министров высшего образования, 1999) явилась сюрпризом. С точки зрения обеспечения качества разворачивающийся Болонский процесс означал новый контекст и значительное ускорение развития. В первую очередь декларация означала, что гарантии качества в большей мере, чем прежде, обретают интернациональный характер. Во-вторых, в связи с интернационализацией подчеркивались другие функции систем обеспечения качества, отличные от тех, что были раньше. Эти тенденции оказали влияние на национальные системы обеспечения качества в Европе.

⁴ Мы используем термин *colleges* для обозначения неуниверситетских учреждений высшего образования (“*hogescholen*” в Дании).

3. Развитие «национальных» систем обеспечения качества

Большинство систем обеспечения качества в системах высшего образования⁵ основаны на тех же четырех принципах (van Vught & Westerheijden, 1994):

1. координирующий орган для систем обеспечения качества;
2. подчинение отчета самооценки оценке подразделения;
3. посещение учреждения проверяющими лицами (by peers);
4. (частично) публичный доклад по результатам оценки.

Внутри этой весьма общей модели наблюдаются систематические вариации. Для характеристики этих вариаций мы используем фазовую модель, как описано в Jeliazkova & Westerheijden, 2002. Эта модель описывает фазы (циклы) в развитии систем обеспечения качества в отношении социальных вопросов, касающихся высшего образования. Модель привязывает проект систем обеспечения качества в каждой из этих фаз к социальным требованиям, которые она должна удовлетворять.

Основное допущение этой фазовой модели состоит в том, что системы обеспечения качества действуют в социальном и политическом контекстах, в которых доминируют определенные проблемы; эти проблемы находятся в более или менее иерархическом отношении друг к другу. Поскольку более общая проблема решена достаточно удовлетворительно с точки зрения политического дискурса, возникает следующая проблема. Однако если общая проблема не решена, обычно бесполезно пытаться решить более конкретную. Например, мало толку обращаться к проблемам эффективности (отсев; время, требуемое для защиты), пока существуют большие сомнения относительно уровня знаний, даваемых учебными программами высшего образования. Но когда гарантирован некоторый пороговый уровень (посредством аккредитации), исследователь высшего образования почти автоматически задается вопросом, почему «производство» выпускников обходится бюджету так дорого – или, напротив, будет сомневаться, может ли поддерживаться достаточный уровень при продолжающемся сокращении бюджетных ассигнований. Это примеры того, что называют «внешней динамикой» («внешними факторами»). Кроме того, важна «социальная динамика» – изменения, которые могут возникнуть в более широком контексте, таком как политика высшего образования в целом (введение новых моделей управления), общий политический климат (большее или меньшее допущение самоуправления), экономика (бюджет-

⁵ Для краткости мы будем называть супра-институциональные системы обеспечения качества в системах высшего образования «национальными», хотя Фландрия может служить примером роста тенденции, когда управление высшим образованием становится частью полномочий субнациональных государственных органов управления (также, например, федеральные земли в Германии, региональные органы управления в Испании или четыре части ранее Соединенного Королевства).

ный кризис) или демография (пополнение традиционного студенческого континента за счет более младших возрастных категорий). Наконец, существует и «внутренняя динамика», представленная результатами научения (обученности) в течение последовательных циклов деятельности по обеспечению качества. Это научение (learning) может быть позитивным, когда преподаватели заинтересованы в создании и поддержании культуры качества в своем вузе, поскольку они достигли определенной степени способности к самооценке. Но обученность может быть и негативной, если преподаватели и руководители учреждений высшего образования научаются делать вид обеспечения качества, не заботясь о таковом на самом деле («показуха», «window dressing»).

Таблица 1

Фазы систем обеспечения качества

Проблемы	Роль гарантии качества	Информационная основа	Внешний контроль
<i>Фаза 1:</i> Серьезные сомнения относительно образовательных стандартов	Определение субстандартов образовательных программ	Описательные отчеты. Представление показателей	Суммативный; аккредитация, стандарты проверки. Отчеты
<i>Фаза 2:</i> Сомнения относительно эффективности систем высшего образования или отдельных вузов	а) Публичная отчетность. б) Создание атмосферы борьбы за качество в высших учебных заведениях	Описательные/стратегические отчеты («самопродажа»), охватывающие: а) представление; б) процедуры	Ранжирование вузов. Единый отчет для государства и вузов. Идентифицирование хорошей практики
<i>Фаза 3:</i> Сомнения относительно инновационной способности и способности обеспечения качества со стороны вузов	Стимулировать способность вузов к саморегуляции. Публичная отчетность	Отчеты самооценки относительно: а) процедур; б) исполнения	Аудиторский отчет для: - вуза; - государства
<i>Фаза 4:</i> Необходимость в стимулировании устойчивой культуры качества в вузах	Расхождение между: - улучшением, основанным на саморегуляции; - публичной отчетностью	Расхождение между: -- - отчетами самооценки относительно процессов и стратегий, основанных на SWOT-анализе, и критериях; - - самоотчетом относительно выполнения показателей	Расхождение между: - аудиторским отчетом для вуза; - верификацией данных, инкорпорируемых в публичные базы данных
<i>Новый вызов:</i> снижение прозрачности систем высшего образования	Регуляция рынка, т.е. информирование клиентов (студенты, работодатели)		Представление показателей о «продукции» (знания и умения выпускников)

В каждой из этих фаз (циклов) обеспечение качества имеет различные функции, которые лучшим образом достигаются через разные формы. Аккредита-

ция, например, способна обеспечить пороговый уровень качества, но она мало приспособлена для того, чтобы стимулировать дальнейшее улучшение за рамками порогового уровня. И все же путем сочетания фламандско-голландской аккредитации организация NVAO пытается объединить эти две функции, требуя дальнейшего функционирования внутренней системы обеспечения качества как одного из критериев аккредитации. Этот пример показывает, с одной стороны, что таблица демонстрирует скорее тенденции и акценты, чем взаимно приемлемые понятия, а с другой стороны, что национальные системы обеспечения качества выполняют несколько функций одновременно.

С самого начала, как во Фландрии, так и в Нидерландах, официальные цели национальных систем обеспечения качества включали как отчетность (accountability), так и усовершенствование.

Вопрос о том, возможны ли и до какой степени возможны (или необходимы) такие множественные цели долгое время играл главную роль в рассуждениях о гарантиях качества в высшем образовании (Kells, 1995; Vroeijerstijn & Acherman, 1990), не приводя к теоретически обоснованному консенсусу. Практический консенсус был достигнут, тем не менее: политический контекст потребовал включения обеих целей. Каким может или должен быть баланс между ними, зачастую не объяснялось, с годами этот баланс менялся.

Актуальные разработки обеспечения качества во Фландрии, похоже, иллюстрируют внутреннюю и внешнюю динамику модели фаз. В политическом документе, сопровождающем декрет по университетам 1991 года (Vlaamse Raad, 1991) обе цели, отчетность и усовершенствование, были упомянуты как требования к университетам в обмен на получение ими большей автономии. Это не была социальная проблема, касающаяся базового уровня учебных программ во Фландрии, она относилась только к большинству других стран Западной Европы. Ситуация с самого начала была сравнима с фазами 2 и 3. Заявления фламандской ассоциации университетов (VLIR), которая координировала планы обеспечения качества, можно понять так, будто они ставят больший акцент на необходимости усовершенствования (по сравнению с отчетностью). Было ли это только риторикой ради налаживания сотрудничества с университетами и преподавателями, или это было действительными попытками перехода к фазе 3, в данном случае неважно. Важно, однако, заявить о политике VLIR и университетов, сосредоточенных на проблемах третьей фазы возможностей обеспечения качества внутри университетов. Когда в 1998 году соответствующий комитет, возглавляемый инспектором датского образования Мертенсом, был уполномочен оценить функционирование систем обеспечения качества, это было, по определению, выражением функции отчетно-

сти, когда комитет сделал публичный доклад о том, как университеты реализуют внутреннее обеспечение качества.

Основное внимание в отчете комитета, однако, было направлено на эффективность того, что университеты сделали относительно качества образования. Комитет активно искал «хорошую практику» с целью сообщить министру об улучшении качества академического образования. Примерно в то же время правительственный департамент образования инициировал программу для инновации образования, включая меры по улучшению качества. Эта ситуация может быть классифицирована как пограничная между фазами 3 и 4.

Другое сочетание внутренней и внешней динамики было характерно для Нидерландов в тот же период. В этой стране также официальная точка зрения департамента правительства заключалась в том, чтобы уделять равное внимание отчетности и усовершенствованию, но всегда именно в этом порядке. И там тоже координаторы систем обеспечения качества, ассоциации учреждений высшего образования (VSNU и HBO-Council) все перевернули наоборот: сначала усовершенствование, а потом отчетность. По крайней мере до второй половины 90-х, внутренняя динамика, как показано в табл. 1, похоже, доминировала и фаза 3 развернулась в полный рост; приблизительно около 1998 года многими вузами был осуществлен переход к 4 фазе. Протокол третьего раунда оценки в университетах, называемый Quality Assessment Made to Measure (VSNU, 1999), подтверждает эту интерпретацию. Тем временем в секторе колледжей внешняя динамика взяла верх, и развитие пошло в другом направлении: в частности, работодатели начали критиковать системы обеспечения качества, потому что они не дают прозрачной информации им как «конечным пользователям» относительно качества учебных программ. Более того, колледжи постоянно разрабатывают новые учебные программы, снижая прозрачность заведения, предлагающего эти программы, и, таким образом, увеличивая потребность в прозрачной информации. HBO-Council в ответ начал пилотный проект программной аккредитации. В то же время раздавались голоса национальных политиков, утверждающие, что системы обеспечения качества слишком мягкие, академические деятели слишком много делают, чтобы угодить друг другу, пекутся о своих интересах. Короче говоря, доверие к функции отчетности было подорвано больше в результате внешних причин (изменение политических взглядов), чем в результате внутренней или внешней динамики, о которых говорится в модели фаз.

И в этот момент случилась Болонья. Этому соответствует нижний ряд таблицы 1: новой проблемой в данной сфере оказалась прозрачность теперь уже целых систем высшего образования – центром внимания стала глобализация. Чтобы сделать европейское высшее образование конкурентоспособным на мировом

рынке, информация о нем, предоставляемая главным «заказчикам», студентам и работодателям, должна стать ясной и точной. Первым шагом на этом пути было радикально расчистить «джунгли степеней», существовавшие в Европе; реструктуризация должна была оставить трехступенчатую модель: бакалавр – магистр – доктор. Вскоре такая модель была создана, хотя отказа от существующих степеней оказалось недостаточно: нужно было создать соответствующие образовательные программы. Это был новый вызов в деле обеспечения качества. Выбором, соответствующим этим потребностям, могла стать публикация указателей (индексов) для программ, показывающих, что выпускники должны знать и уметь (знания и умения), как показано в нижней правой ячейке таблицы 1. Однако желание защитить потребителей по всему миру от субстандартов провайдеров высшего образования – еще одна тема, возникшая в дебатах о глобализации и кросс-граничном высшем образовании (Knight, 2002; Vlk, 2006; van der Wende, 2001), – а также намерение сохранить информацию возможно более точной заставили полисмейкеров многих европейских стран сделать выбор в пользу аккредитации. (Schwarz & Westerheijden, 2004b)⁶. По логике вещей, это должно было потребовать общеевропейского консенсуса в отношении минимальных стандартов качества, что, однако, было политически невозможным в то время⁷.

Здесь не место подробно анализировать этот вопрос, давайте вернемся к развитию систем обеспечения качества.

Аспект, на который обращали внимание только на системном уровне, стал второй целью улучшения качества. Как показано на примере Фландрии и Нидерландов, это рассматривалось политиками многих стран как второстепенный мотив в лучшем случае. Можно утверждать, однако, что в долгосрочной политической перспективе усовершенствование по крайней мере так же важно, как отчетность относительно достигнутого уровня качества, потому что структурный процесс стимулирования усовершенствований и распространения «хорошей практики» приведет к улучшению учреждений высшего образования скорее, чем если ждать спонтанного распространения усовершенствования самими преподавателями (что было традиционным путем инноваций в высшем образовании). Кроме того, наличие еще одна заинтересованность в усовершенствовании: это может стимулировать преподавателей к сотрудничеству. А это, в свою очередь, является одним из важ-

⁶ Можно утверждать, что растущая популярность многомерной классификации (или: информация для выбора места обучения в немецко-австрийско-шведской классификации и ее голландской разновидности) – это запоздалый поворот к более сложному типу обеспечения информации, предусмотренный в таблице 1. См. также (Van Dyke, 2005).

⁷ Явно успешный ряд проектов Тьюнинга продемонстрировал возможности диапазона достижения общеевропейского консенсуса – через сотрудничество в академической, а не политической сфере. См.: <http://tuning.unideusto.org/tuningeu/>.

нейших условий по обеспечению успешного внедрения систем обеспечения качества, потому что без лояльного сотрудничества на «цеховом» уровне невозможно собрать нужные данные. В любом случае без сотрудничества преподавателей невозможно собрать данные по действительной самооценке, поскольку оценка требует размышления над индивидуальной и коллективной работой самих преподавателей⁸.

Рассмотрение предыдущих соображений приводит к вопросу о том, в какой степени системы обеспечения качества действительно стимулируют улучшение качества. Мы рассмотрим этот вопрос на двух уровнях: до какой степени они стимулируют управление качеством учреждений высшего образования и учебных программ и в какой мере они стимулируют преподавателей на улучшение своей работы.

4. Воздействие и использование результатов оценивания на институциональном и программном уровнях

Существует не так много исследований о влиянии национальных (супраинституциональных) систем обеспечения качества на качество учебных программ. Одной из причин малого количества исследований может быть та, что измерить такое воздействие нелегко. Обеспечение качества происходит не в вакууме, но в организациях со сложными структурами, в которых события в ряде сфер происходят более или менее одновременно, а степень их взаимного воздействия изменяется – вспомните положение Weick об учреждениях высшего образования как о системах со «свободной связью» (*loosely coupled systems*). Поэтому трудно с уверенностью объяснить результаты действием одной причины, такой как системы обеспечения качества (Stensaker, 2004). И все-таки некоторые исследования пытались пролить свет если не на воздействие национальных планов, то по крайней мере на то, насколько широко учреждения высшего образования использовали оценивание и посещения проверяющих (*site visits*).

Некоторые из этих исследований дали количественную информацию размеров использования. Так, (Weusthof, 1994) обнаружил, что 87% факультетов использовали рекомендации, содержащиеся в отчетах о внешней оценке. Hulriau & Waeijtens нашли, что 49% выявленных проблем не были решены⁹. Обе цифры нуждаются в интерпретации. С одной стороны, Weusthof рассматривал пассивное использование (знание результатов), а не только активное (действия по выполнению изменений, основанные на рекомендациях), а Hulriau & Waeijtens имел в виду также намерения, а не только действительную деятельность. С другой стороны,

⁸ Самоотчет без оценивания был назван «самопродажей» (Frazer, 1997), см. также табл. 1.

⁹ Такой процент уже отмечался в (Frederiks, 1996).

в то время как Weusthof проводил обзор, задаваясь вопросом о полном использовании результатов оценивания на факультете, Hulpriau & Waeijtens опирались на документальный анализ, так что то, что реально делалось, но не было зафиксировано на бумаге, ими не учтено.

В других исследованиях предметом изучения стало влияние оценивания учебных планов на организационные процессы. Первый раунд внешнего оценивания во многих учреждениях высшего образования был использован, чтобы установить внутренние системы мониторинга для качества образовательного процесса, такие как автоматические системы отслеживания студенческого продвижения по программе, информационные системы по научным исследованиям или системы обзора учебных планов, поддерживающие их связь с современностью. В целом, самым ценным итогом первого раунда внешнего оценивания стало сотрудничество внутри преподавательского состава и между исследователями. Через некоторое время и в более абстрактных терминах главным следствием, похоже, стало то, что при принятии решений в организациях начали ориентироваться на внешнюю оценку (Stensaker, 2004) – побочным эффектом такого курса явилось, таким образом, усиление бюрократизации. В частности, в результате внешней оценки среднее звено управленцев (деканаты, их заместители и т.д.) были склонны брать больше ответственности в отношении выполнения рекомендаций внешних обозревателей. Эта артикуляция ответственности в то же время увеличивает прозрачность организации: «черный ящик» приоткрывается.

В голландских университетах стало очевидным после ряда лет опыта с внешним оцениванием, что информация в отчетах оценки влияла на принятие решений во всех видах управленческого выбора, а не только тех, которые непосредственно связаны с оценкой, то есть и при решении, кому дать добавочные учебные или исследовательские часы или как быть с реорганизацией (Westerheijden, 1997). У Фландрии не было параллельных исследовательских результатов, но Комитет Мертенса, упомянутый выше, нашел, что хотя фламандские университеты не склонны иметь сложные внутренние системы управления качеством (в отличие от своих голландских коллег), они, по-видимому, учитывают информацию оценки в своих системах планирования и контроля (Auditcommissie Kwaliteitszorg in het Academisch Onderwijs in Vlaanderen, 1998).

Таким образом, внешние планы обеспечения качества воздействуют на университеты как целое. Но как они воздействуют на уровне учебных программ? Как раз перед началом нового века Голландская аудиторская палата (контроль высшего уровня) изучала деятельность по улучшению качества учебных программ в соответствии с внешней оценкой. Исследование показало, что значительные улуч-

шения имели место в таких учебных программах, по которым внешние обозреватели дали негативные отзывы. Те же учебные программы, которые были оценены положительно, кажется, не имели импульса для дальнейшего улучшения (Jeliazkova & Westerheijden, 2000). Других значительных корреляций с организационными изменениями не наблюдалось, если только руководство института не стремилось использовать обеспечение качества для достижения положительных результатов внешней оценки.

Как показало данное исследование, и как это уже отмечалось в других, эффективное выполнение зависит от организационных условий, внешних систем управления качеством в строгом смысле. Hulprau & Waeijdens (2003) приводит факторы, взятые из многомерной модели, отраженной в литературе (Bolman & Deaj, 1991). Они предлагают 4 перспективы со структурными, культурными, человеческими ресурсами и политическими измерениями. С точки зрения структурной перспективы, несколько объясняющих факторов могут быть выведены для выполнения рекомендаций оценки. Стремление к выполнению будет меньшим, если структура ясно не определяет, кто ответственен за достижение определенных целей или за выполнение определенной деятельности, если деятельность, которая должна быть выполнена, не оговаривается в должностной инструкции для ведущих учебную программу, или если нет тех специальных структур, внутри которых деятельность может осуществляться. Степень, в которой образование получает официальное признание, например, отражается в решениях о должности и зарплате, также влияет на стремление к выполнению рекомендаций. Это касается и перспективы человеческих ресурсов. Политическое измерение подчеркивает ряд других факторов, таких как отсутствие средств или противоречия в понимании качества, мешающих активной деятельности¹⁰. Если смотреть на недостаточную активность с точки зрения культурного измерения, важную роль тут играет отсутствие ясных представлений об образовании, академической свободы, доминирования исследовательской функции в атмосфере организации и т.д.

5. Воздействие и использование результатов оценки на уровне конкретных преподавателей

Не только учреждения высшего образования или учебные программы как целое, но также конкретные преподаватели проверяются на предмет инициативы в сфере обеспечения качества и особенно оценки образования. Наряду со спосо-

¹⁰ Внутри этой перспективы была выработана коммуникационная модель (Jeliazkova, 2001): к уровню технических решений можно переходить не раньше, чем будут преодолены противоречия в понимании ценностей.

бом развития систем обеспечения качества, акцент в исследованиях переходит с положения дел в целом на работу конкретных преподавателей.

Оценка качества образования на уровне отдельных преподавателей восходит к 1920 годам и получила значительное развитие в 1970-е и 1980-е годы в виде «обратной связи» со студентами (через заполнение ими анкет и опросников) и «студенческих рейтингов» (Gosling & D'Andrea, 2001; Marsh, 1987; Wachtel, 1998). Очевидно, что в те времена исследования по оценке образования касались именно уровня отдельных преподавателей. Использование «обратной связи от студентов» и «студенческих рейтингов» стало одним из самых популярных в мире методов формирования представлений о качестве образования (Hendry & Dean, 2002; Kember, Leung & Kwan, 2002). Эта обратная связь со студентами служила нескольким целям: улучшение качества; получение данных для решения вопросов, связанных с персоналом; информирование партнеров (stakeholders), включая студентов, о качестве образования. Несколько авторов явным образом добавляли четвертую функцию, именно – сбор данных для научных исследований в области образования (Marsh, 1987), хотя фактически для этих целей студенческие опросы дали едва ли много пользы (Nasser & Fresko, 2002). Начиная с 70-х годов, в образовательных кругах уделяли большое внимание качеству инструментов сбора данных: надежности и валидности, а также влиянию погрешностей (Greenwald, 1997; Marsh & Roche, 1997; van Os, 1999). Хотя обсуждение все еще продолжается, общий вердикт вынесен в пользу обратной связи со студентами (Hendry & Dean, 2002; Marsh & Roche, 1997; McKeachie, 1997).

Тем не менее, особенно с середины 90-х это почти монопольное положение «обратной связи» и «студенческих рейтингов» стало все интенсивнее подвергаться пересмотру. Такая тенденция шла параллельно с переходом в научной литературе от темы «контроля качества» и «обеспечения качества»¹¹ к терминам вроде «развития качества», «повышения качества» и «культуры качества» (Gosling & D'Andrea, 2001). Критика предыдущей сети терминов во многом связана с вопросом воздействия и эффективности инструментов качества на улучшение качества.

Относительно мало известно о том, какое влияние имели студенческие анкеты (опросники). Это может быть связано с трудностями установления причинных связей между студенческими анкетами и улучшением качества из-за многих входящих факторов (Marsh, 1987).

¹¹ Использование нами ранее в статье понятия «обеспечение качества» отражает тот факт, что в *практике внешней* оценки качества это все еще доминирующий термин. Более того, здесь этот термин используется как общий и не нагруженный негативными коннотациями.

Исследования, как количественные, так и качественные, по вопросу воздействия обратной связи от студентов обычно направлены на рассмотрение улучшения качества в коротких и средних временных промежутках. Из количественных исследований ясно, что относительные сильные и слабые качества конкретных преподавателей достаточно стабильны (Centra, 1993; Nativa, 1996; Kember, Leung & Kwan, 2002). Качественные исследования подчеркивают, что проведение оценки на этом уровне часто ограничено лишь отдельными измерениями (Hendry & Dean, 2002).

В литературе предлагаются несколько элементов, которые влияют на осуществление оценивания образования преподавателями. Следует различать внутренние и внешние факторы. Внутренние факторы указывают на элементы, имеющие дело с позицией преподавателей по отношению к обеспечению качества в целом и к обратной связи со студентами особенно. Внешние факторы указывают на элементы контекста работы преподавателей.

5.1. Внутренние факторы

Позиции преподавателей в отношении инициатив обеспечения качества являются неразработанным аспектом исследований по обеспечению качества (Nasser & Fresko, 2002; Newton, 2000). Этот аспект, однако, важен, поскольку преподаватели – это те лица, которые первыми и в первую очередь отвечают за качество образования. Будет ли импульс к оценке образования – это фактически в их руках. Наряду с предварительным изучением того, как преподаватели относятся к политике и изменениям (Trowler, 1998), Newton (2000) эмпирически установил, что преподаватели по-разному реагируют на политику качества. Некоторые относятся к этому прагматически или воспринимают все это как лишенный значения ритуал. Другие не верят во все это и считают все это лишь помехой в работе. Изучение реакции преподавателей на обратную связь со студентами дали неоднозначные выводы (Nasser & Fresko, 2002), иногда вызывающие удивление, например, получается, что преподаватели в университетах, ориентированных на научные исследования, более открыты использованию обратной связи со студентами, чем преподаватели обычных академических институтов.

Первый внутренний фактор, оказывающий влияние на использование данных анкетирования студентов преподавателями – это та степень (мера), до которой они принимают инструменты, а это зависит от их восприятия надежности и валидности инструментов (Laughton, 2003). Если преподаватели сомневаются в надежности результатов анкетирования, они дистанцируются от этого дела и избегают соответствующих мероприятий. То, в какой мере они расценивают анкетирование как важное, влияет на отношение преподавателей к результатам. Важ-

ным фактором в этом отношении является то, считают ли преподаватели, что анкеты нацелены именно на ту связь, которая им нужна для улучшения преподавания (или каких-то его аспектов). Так, анкеты с закрытыми вопросами часто критикуются за то, что концентрируются на количественных величинах и на поверхностности, видной студентам (Johnson, 2000; Laughton, 2003). Часто ограниченность, которую преподаватели чувствуют в отношении обратной связи, ассоциируется с необъективностью получаемых данных. Преподаватели нередко убеждены, что на мнения студентов влияют многие вещи, не связанные с качеством преподавания, например, для студентов важны оценки на экзаменах, а также то, насколько труден или насколько интересен курс. Такие факторы (необъективность, пристрастность) являются предметом многих исследований и все-таки доказательств важного и недвусмысленного влияния их на результаты оценки не получено (Marsh & Roche, 1997; McKeachie, 1997). Тем не менее субъективное восприятие преподавателей может существенно влиять на их интерпретацию информации, полученной через обратную связь от студентов, и являться помехой их активной деятельности.

Мера, в которой преподаватели признают ценность результатов – это второй главный воздействующий фактор. Активное участие положительно коррелирует с преподавателями, признающими результаты как истинные¹².

Истинность имеет несколько граней. С одной стороны, оценка должна быть соединена с представлением преподавателя о хорошем образовании. Кроме того, оценка должна иметь связь с преподавательской практикой (Kember, Leung & Kwan, 2002). Из-за такого отношения преподавателей была поставлена под вопрос польза стандартизированных общих анкет. Больше того, использование таких анкет может вызвать у преподавателей чувство, что качество образования это какое-то фиксированное, само по себе существующее понятие, к которому они имеют мало отношения и которым не могут управлять (Johnson, 2000; Kember, Leung & Kwan, 2002). Как следствие, улучшение образования может тогда рассматриваться как нечто, находящееся по ту сторону ответственности преподавателей, нечто относящееся к «управлению», этакая забота «экспертов по качеству». Проблема возникает и тогда, когда преподаватели не имеют ясного представления о том, чего они хотят достичь в результате процесса обучения. В этом смысле иметь ясное представление о качестве образования – важнейшее условие для оценки (Hendry & Dean, 2002).

Равно важной для серьезной активизации деятельности преподавателей является степень, в которой они могут делать основанную на первом впечатлении

¹² Это тот же самый механизм, который лежит в основе путаницы, ведущей к сложностям на программном уровне (Jeliazkova, 2001).

интерпретацию данных. Не только доступная презентация данных облегчает интерпретацию, важны также наличие стандартов и общая постановка вопроса. Количественные результаты обычно представлены в форме среднего значения, возможно, со стандартными отклонениями или частотой распределения ответов. Во многих случаях преподаватели не обладают стандартами (косвенными или явными) для интерпретации данных. Некоторые авторы указывают, что преподаватели находят комментарии к открытым вопросам очень полезными, помогающими в интерпретации данных (Cashin, 1990; Hendry & Dean, 2002; Nasser & Fresko, 2002). Эти авторы подчеркивают, что студенческие комментарии должны соответствовать ряду критериев, чтобы их воспринимали всерьез, таких как реализм, конкретность, язык описания, а не оценивания.

Наконец, существование расхождений между тем, как преподаватели оценивают свою работу и оцениванием этого со стороны студентов также мешает активной работе (по обеспечению качества).

5.2. Внешние факторы

Когда речь заходит о внешних факторах, в литературе подчеркивается необходимость помощи преподавателям в интерпретации результатов оценки и выполнения планов. В целом представляется важным организационный климат, в котором осуществляется образование и происходит оценка.

Изменения и улучшения более вероятны, если обратная связь от студентов сопровождается некоторыми формами помощи преподавателям в интерпретации результатов (Hendry & Dean, 2002; Kember, Leung & Kwan, 2002; Marsh, 1987; Nasser & Fresko, 2002). Эффективная помощь может иметь разные формы и может оказываться различными лицами, от наставников индивидуального обучения или специалистов по образованию до организаторов формальных тренингов.

Далее, в литературе еще большее внимание уделяется общему организационному климату, в котором осуществляются образование и оценивание и в котором преподаватели получают стимул для работы над качеством образования. Так мы подходим к вопросу оценки качества образования с точки зрения руководства института. Та мера, в которой преподаватели считают образование ценным и достойным поощрения, определяет их активность. Однако, как показывают исследования, лишь немногие имеют это представление (Boyer, 1990); Gibbs, 1995; Ramsden & Martin, 1996). Главным, хотя и не единственным, механизмом является та мера, в которой качество обучения играет роль в назначении на должность, пребывании в должности, вопросах повышения и т.д. И вот еще в чем проблема: многие учреждения высшего образования подчеркивают, что они учитывают качество образования в таких решениях, но что большая часть преподавателей не

понимает этого (Gibbs, 1999). Но проблема не в непонятливости: в литературе все чаще звучит вопрос: как качество образования может быть учтено в решениях, связанных с персоналом? Это не означает, что голоса студентов игнорируются, их надо интегрировать в хорошо продуманный и сбалансированный механизм (Magin, 1998; McAlpine & Harris, 2002). Это требует продуманного определения качества образования, и оно не ограничивается, например, тем, что лежит на поверхности, но обращается к «невидимым, скрытым аспектам айсберга преподавательской работы» (McAlpine & Harris, 2002, p. 9). Это также предполагает, что образование рассматривается не только с точки зрения студентов, но и с точки зрения преподавателей, и экспертов, и бывших выпускников, и т.д.

Становится ясным, что сложное взаимодействие факторов определяет возникновение активности в оценивании образования. Некоторые из этих факторов больше относятся к манипуляциям (т.е. организационные факторы), чем другие (т.е. общая культура учреждения, или маневренность политики управления). Во всяком случае, улучшение качества зависит от большего количества факторов, чем ограниченная область обеспечения качества.

6. Дискуссии и выводы

В этой статье мы ставили целью проследить изменение взглядов и ознакомиться с результатами исследований относительно обеспечения качества образования в сфере высшего образования. Мы рассмотрели две параллели. Первая касалась изменений во времени. Фактически, развитие не является линейным: движение на разных уровнях происходило с разной скоростью. Внутренние факторы образовательного процесса могут менять качество в разных направлениях, возможно, под влиянием внешних и социальных факторов. Доминировать могут положительное воздействие обучения (другими словами, продолжающееся усовершенствование) или негативный эффект обучения (показуха). Только внешние факторы на системном уровне, похоже, дают устойчивую тенденцию, вырисовывая иерархию проблем, к которым нужно обращаться и которые нужно решать конкретно. Но последовательное развитие может быть прервано (и, как известно, обычно непредсказуемо) возникновением проблем, которые мы относим к социальным факторам. Различия в развитии подобных систем (Фландрия и Нидерланды) иллюстрируют последнее утверждение. Еще более ясные иллюстрации дает Болонский процесс, который в этих двух системах высшего образования (а также многих других) привел к пересмотру политики высшего образования на всех уровнях. В аспекте обеспечения качества это означало возникновение аккредитации вкупе с всплеском внимания к отчетности, больше чем к усовершенствованию. Если говорить о вузах,

это акцент на том, что к аккредитации учебных программ они прибегают для того, чтобы избежать возможных жестких последствий ее отсутствия.

Вторая линия касалась нашего наблюдения того, что на разных уровнях системы высшего образования внимание обеспечению качества уделяется по-разному. Вкратце: чем ниже спускаться с системного уровня на уровень собственно преподавания, тем больше чаша весов склоняется от отчетности как главной цели обеспечения качества к усовершенствованию качества образования.

Несомненно, исследования по обеспечению качества развиваются и отражают изменение представлений о качестве. В то время как первоначально внимание уделялось главным образом возникновению, разработке и внедрению систем обеспечения качества, более недавние исследования обращаются к смыслу и полезности деятельности, осуществляемой внутри таких систем. Также оценивание качества образования становится центральной темой научных исследований. В то же время акцент смещается с системного уровня к программному уровню и к индивидуальному уровню. Хотя и небыстро, но появляется литература о возрастании роли конкретных преподавателей в повышении качества образования. Тот факт, что понадобилось столько времени, чтобы понять это, не может не беспокоить: фактически преподаватели, оказывается, не имеют прямого влияния на повышение качества образования.

С какими недостатками мы столкнулись в своем обзоре литературы? Вероятно, в силу небольшого срока существования аккредитации программ, эмпирические исследования ее влияния (в сравнении с предыдущими планами посещений-проверок комиссиями) до сих пор отсутствуют. Такие исследования были бы важны, чтобы обосновать утверждение, что аккредитация привела к уменьшению внимания к улучшению качества на всех уровнях высшего образования. Почти с иронией мы можем добавить, что либо такие исследования скоро будут осуществлены, либо аккредитация программ закончится, потому что есть знаки того, что будет только один раунд такой аккредитации в Нидерландах (до 2009) и Фландрии (до 2012).

В более общем плане на вопрос о действительном воздействии на обеспечение качества (и действительных изменениях такового) и управление качеством на уровне учреждений высшего образования нельзя ответить определенно. Методологическая проблема здесь заключается в том, что обеспечение качества никогда не появляется в изолированном виде, оно всегда тысячей нитей связано с меняющимся контекстом. Приписывание изменений одной или нескольким одновременно возникающим причинам – это сложный вопрос, здесь необходимы существенные эмпирические исследования.

Методически менее сложный вопрос, и, возможно, даже более относящийся к сути дела, чем предыдущий: эмпирическая основа для выводов о том, как обеспечение качества влияет на программы и индивидуальный уровень, очень ограничена.

Наконец, мы должны отметить, что участие студентов во всем этом – почти *terra incognita*. Предполагается, что студенты участвуют в процессах обеспечения качества образования, которое они получают, им разрешили участвовать в комиссиях в некоторых системах обеспечения качества, но как они увидели обеспечение качества и создалось ли у них впечатление, что им это надо, – это вопрос, все еще ждущий ответа, подтвержденного исследованиями.

Для повышения качества образования и для повышения качества и эффективности нашей работы в системе высшего образования в ролях преподавателей, исследователей или управленцев – очень важно найти ответы на эти и аналогичные вопросы.

Перевод Л.Ф. Пирожковой

5.2. ЕВРОПЕЙСКАЯ СИСТЕМА СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ КАЧЕСТВА¹³

EQUIS – THE EUROPEAN QUALITY IMPROVEMENT SYSTEM

www.efmd.org/component/efmd/?cmsid=040929rpku EQUIS

EQUIS – это программа обеспечения качества, которой руководит Европейский фонд развития менеджмента (EFMD) в помощь менеджменту образования во всем мире.

EQUIS – ведущая международная система оценки качества, совершенствования и аккредитации высших учебных заведений по менеджменту и деловому администрированию. Ее фундаментальная задача, связанная с задачей EFMD, поднять стандарт менеджмента образования во всем мире. EQUIS облегчает установку стандартов, бенчмаркинг, взаимное обучение и распространение хорошей практики в мире.

EQUIS – это европейская система по духу и глобальная по масштабу. Европейцы ее разработали и европейцы из многих стран управляют ею. Она европейская также и потому, что базируется на некоторых европейских ценностях и практиках. Ее масштаб, однако, глобальный, т.к. обеспечивает превосходную основу для оценки качества в разнообразных институциональных и культурных контекстах.

EQUIS считает, что разнообразие выступает ценностью, с которой надо жить и которую надо защищать и что не существует «одной лучшей модели» для школы бизнеса. Задачей EQUIS является не стандартизация форматов программ на степень, содержания курсов или стратегических выборов. Она признает, что каждая страна имеет свой традиционный подход к бизнес-образованию и что продолжительность, структура, содержание и цели обучения программы будут различными в разных странах и даже иногда в одной стране. Более того, EQUIS изначально не фокусировалась на MBA или любой другой специфической программе. Ее масштаб охватывает все программы, предлагаемые вузом, от первой степени до степени PhD. В целом EQUIS основана на принципе признания разнообразия и сильных сторон различных подходов к высшему образованию в области менеджмента.

EQUIS завоевала престиж и признание во всем мире. В течение первых семи лет своего существования EQUIS провела аккредитацию около 80 вузов в 15 европейских и 14 в неевропейских странах, таких как Аргентина, Австралия, Бразилия, Канада, Гонгконг, Мексика, Южная Африка, США и др. Среди вузов, кото-

¹³ Перевод дается в сокращенном варианте (примечание научного редактора).

рые постоянно участвуют на том или ином этапе процесса EQUIS, более половины из неевропейских государств, при этом спонтанное ее применение наблюдается на всех пяти континентах.

Марка качества EQUIS предназначена для обеспечения признания вузам не только в своей стране, которые помимо удовлетворения стандартам качества на своем национальном рынке пользуются доверием и на международной арене. Вузы, аккредитованные EQUIS, должны продемонстрировать как высокое общее качество по всем параметрам своей деятельности, так и высокую степень интернационализации. В роли международного аккредитующего органа EQUIS не ограничивается подтверждением международной аккредитации, но стремится определить вузы, которые выделяются по дополнительному интернациональному параметру. В условиях, когда компании набирают персонал по всему миру, когда студенты подбирают себе вузы для получения образования вне своей страны, когда школы создают объединения через границы и континенты, существует стремительно растущая необходимость для них иметь возможность определить те вузы в других странах, которые предоставляют высококачественное образование в области международного менеджмента. EQUIS доказала, что может служить эффективным маяком в этом отношении. EQUIS оценивает вуз в целом. Оцениванию подлежат не только программы на степень, но вся деятельность и подразделения вуза, включая научные исследования, компьютерное обучение, административное обеспечение образования и растущий охват населения. В первую очередь вузы должны быть переданы образованию в области менеджмента. EQUIS ищет баланс между высоким академическим качеством и профессиональной значимостью, что обеспечивается тесным взаимодействием с миром промышленности. Сильное взаимодействие со сферой бизнеса, таким образом, является в такой же мере требованием, как и действенным исследовательским потенциалом. EQUIS уделяет особое внимание созданию эффективной среды обучения, которая благоприятствует формированию управленческих и предпринимательских умений студентов и способствует развитию у них чувства глобальной ответственности. Она также старается найти инновации во всех отношениях, включая разработку программ и педагогику.

EQUIS динамична и смотрит вперед, интересуясь новыми направлениями и разработками в сфере образования в области менеджмента. Она представляется как учебный процесс для всего сообщества, занимающегося образованием в области менеджмента и как международный форум для выработки важных критериев.

EQUIS пользуется широкой поддержкой со стороны работников образования и профессионалов во всем мире. Деканы известных вузов, HR- и MD-директора крупных корпораций, главы национальных профессиональных ассо-

циаций, консультанты, эксперты по оценке образуют общий фонд, откуда набираются специалисты для проведения международных оценок.

Процедура EQUIS, краткое изложение

После представления заполненной формы для участия в процедуре вуз должен пройти предварительный отборочный этап в целях определения возможного наличия серьезных препятствий для получения аккредитации и возможного получения аккредитации в течение разумного срока, который чаще всего равен пяти годам. Как только признается, что вуз имеет право принять участие в процедуре, ему предлагается провести самооценку и по ее результатам подготовить доклад, отвечающий критериям качества, заданным стандартами EQUIS.

В дальнейшем представляется доклад по самооценке и команда из 4 внешних экспертов посещает вуз для составления точной оценки его положения относительно стандартов EQUIS и для разработки рекомендаций в целях дальнейшего развития. В случаях, когда группа внешних экспертов считает, что вуз уже удовлетворяет всем критериям, она немедленно делает представление в Комиссию по вынесению решения об аккредитации. Во всех других случаях она укажет, в каких областях следует добиваться дальнейших улучшений и предложит шаги, которые необходимо предпринять, прежде чем вуз будет удовлетворять всем критериям. Ожидания в этих случаях таковы, что вуз вступит в фазу «контролируемого развития», чтобы с помощью команды EQUIS выйти на уровень, при котором возможна аккредитация. Когда вуз может продемонстрировать, что он устранил все недостатки, обнаруженные при первоначальной проверке внешними экспертами и что достигнут значительный успех, будет проведена новая оценка с ожиданием, что вуз может быть рекомендован Комиссии по выполнению решения для аккредитации.

Процедура EQUIS: обзор

EQUIS – это непрерывный процесс, сочетающий стратегическое институциональное развитие, продолжающееся совершенствование качества и продвижение к получению аккредитации. Аккредитация при наиболее благоприятных обстоятельствах может быть получена в течение приблизительно одного года со времени подачи заявки, если первоначальная проверка внешними экспертами свидетельствует, что вуз удовлетворяет всем критериям. Полное описание процедуры EQUIS дано в материале EQUIS «Процедуры международной аккредитации»¹⁴.

Перевод Н.М. Амбросимовой

¹⁴ Документы EQUIS могут быть получены в офисе EQUIS по запросу. Многие из них можно получить по электронной связи от EFMD, вебсайт: <http://www.efmd.org>

5.3. МЕТОДЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА. ПРОЕКТ «МЕНЕДЖМЕНТ КАЧЕСТВА»

VERFAHREN DER QUALITÄTSSICHERUNG UND QUALITÄTSENTWICKLUNG
PROJEKT "QUALITÄTSMANAGEMENT"

В данной публикации проводится анализ методов обеспечения качества высшего образования, в основу которого положены материалы проекта «Обеспечение качества высшего образования», размещенные на интернет-портале: www.evanet.his.de <<http://www.evanet.his.de>>.

Предлагаемая публикация осуществлена в рамках проекта «Менеджмент качества», который проводится Конференцией ректоров высшей школы (HRK) при финансовой поддержке Федерального министерства образования и исследований – BMBF, Германия.

Бонн, март 2007

МЕТОДЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА

ПРЕДИСЛОВИЕ

Доктор Христиана Гехтгенс

Высшие учебные заведения в Германии переживают период преобразований, вызванный динамикой Болонского процесса и связанной с ним глубокой структурной реформой системы высшего образования, а также осуществляемой в стране политической реформой федеративной системы. Эти процессы оказывают влияние на внутреннюю жизнь вузов, которые, осуществляя структурные изменения, должны при этом выполнять свою главную ответственную задачу – обеспечение качества образования. Система высшего образования в связи с происходящими изменениями представляется развивающейся глобальной системой, включающей стратегическое планирование и менеджмент качества.

Формы реализации системы менеджмента качества являются автономными задачами каждого отдельного вуза. Вуз принимает решение, какие формы внутренней

оценки качества будут применяться и каким образом. При выборе необходимо учитывать основные требования к системе менеджмента качества (СМК). Она должна:

- быть организована таким образом, чтобы внутренние структуры и процессы могли иметь стратегическое значение, выходящее за рамки задач вуза;
- способствовать успешному управлению высшей школой;
- содействовать улучшению отчетности вуза;
- быть построена как структура компетенций на всех уровнях ответственности и содействовать эффективной работе с персоналом;
- стимулировать развитие вуза;
- дополняться внешним аудитом и сертификацией.

В предлагаемом материале дается краткий обзор некоторых методов обеспечения качества, которые были предметом обсуждения на Конференциях ректоров высшей школы Германии в 2004–2006 гг. и публиковались в официальных документах. Материал подготовлен с использованием информации, имеющейся на сайте evaNet.

(Материал дается в сокращении, начинается с пункта 1.5).

1. СПЕЦИФИКА МЕТОДОВ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА В ВУЗЕ

1.5. Совершенствование аккредитации

1.5.1. Аккредитация комплекса образовательных программ

В рамках болонских реформ в связи с переходом на двухуровневую систему обучения «бакалавр/магистр» возникла необходимость разработки специально для этих уровней новых образовательных программ с последующей их аккредитацией. Эта работа связана с большими затратами времени и финансовых ресурсов. Поэтому стало возможным проводить аккредитацию таким образом, чтобы близкие по содержанию, ресурсам и организационным формам образовательные программы объединять в комплекс (пакет), что значительно ускоряет весь процесс разработки и дальнейшей сертификации образовательных программ и делает его менее затратным.

Объединение в комплекс близких по содержанию образовательных программ способствует более активному сотрудничеству их составителей – представителей различных учебных дисциплин. Такой подход при переходе к программам обучения бакалавров и магистров позволяет объединить все ресурсы вуза (педагогический и управленческий персонал, библиотеки, лаборатории др.).

При аккредитации комплекса программ оцениваются как отдельно взятые междисциплинарные образовательные программы, так и комплекс образователь-

ных программ. Этот подход можно применить при аккредитации всех образовательных программ вуза. Перед аккредитацией программ вуз готовит их спецификации (описания), которые позволяют оценить уровень внутренней системы менеджмента качества вуза.

1.5.2. Аккредитация процессов образования

Аккредитация процессов образования пока не применялась на практике. При таком подходе процессы обучения и преподавания и их аккредитация (сертификация) относятся к системе менеджмента качества вуза. При аккредитации проверяется, освоены ли вузом процессы обучения и преподавания, которые могут гарантировать качество предлагаемого обучения.

Указания об организации процессов обучения и преподавания следует изложить в специальном руководстве по качеству, которое должно иметься у всех участников процессов. Аккредитация процессов образования дополняется выборочной аккредитацией образовательных программ. Проверяется также выполнение функций подразделениями вуза по обеспечению качества. Метод аккредитации процессов обучения и преподавания помогает оптимизировать и в определенной степени заменить используемый в настоящее время метод аккредитации образовательных программ вуза, поскольку выборочная аккредитация программ позволяет сократить затраты времени и ресурсов, требуемых при обычной аккредитации всех образовательных программ. Аккредитация процессов обучения и преподавания вуза признана более прогрессивным методом, нежели аккредитация всех имеющихся образовательных программ, и его следует развивать в дальнейшем (продолжить разработку критериев аккредитации процессов).

Остается невыясненным вопрос о том, *каким образом* эти процессы (хотя они ориентированы на качество) могут гарантировать достижение высокого качества результатов обучения (что может вызывать дискуссии в вузовском сообществе).

Пока не решены и задачи определения критериев для сертификации внутренних процессов образования в вузе.

1.5.3. Аккредитация систем обеспечения качества

В документе 54-го заседания Аккредитационного совета Германии от 8.10.2007 г. «Критерии аккредитации систем обеспечения качества» записано:

«Предметом аккредитации систем обеспечения качества является внутренняя система обеспечения качества вуза в области преподавания и учебы. Соответствующие структуры и процессы преподавания и учебы подвергаются проверке на предмет их способности обеспечить заданный уровень квалификации и требуемое качество образования, согласно «Европейским стандартам и принципам

обеспечения качества высшего образования (ESG)», «Указаний Конференции министров культуры (КМК) (Германия)», а также «Критериев Аккредитационного совета» (Германия).

В процессе аккредитации системы обеспечения качества подтверждается, что она способна обеспечить необходимый уровень квалификации в области преподавания и учебы и гарантировать требуемый стандарт качества образовательных программ вуза.

Образовательные программы, которые были разработаны согласно требованиям аккредитации систем обеспечения качества, могут считаться аккредитованными».

К методам контроля относятся не только оценка структур и процессов системы обеспечения качества преподавания и учебы, но и исследование специфических признаков оформления образовательных программ (путем выборочного контроля специфических признаков) и углубленная экспертиза 15-ти процентов образовательных программ (выборочный контроль программ).

Метод аккредитации систем обеспечения качества должен быть введен в вузах с 1.01.2008 г.

Основная идея аккредитации систем обеспечения качества заключается в совершенствовании системы управления качеством в вузе и подготовке её к сертификации.

1.5.4. Аудит качества (Quality Audit)

Обеспечение качества образования требует от вузовского персонала значительных затрат времени и труда. Стремлением сократить эти затраты объясняется распространение в ряде европейских стран методов аудита, при помощи которого контролируются методы обеспечения качества.

При помощи аудита качества проводится контроль вуза в целом. Аудит направлен на те основные процессы, за которые вуз несет особую ответственность – это гарантии соблюдения академических стандартов и улучшения качества обучения и научных исследований. В ходе аудита проверяются методы обеспечения качества и система менеджмента качества, способы распространения и анализа информации, регулярность мероприятий по улучшению качества, способы оценки СМК внутри вуза.

Следует отметить, что в Германии постоянно ведется дискуссия на всех уровнях в области высшего образования об организации внутривузовских систем обеспечения качества, но их аккредитация в настоящее время осуществляется только по рекомендации Научного совета (при Аккредитационном совете) и лишь в частных вузах.

1.5.5. «Институциональная оценка образовательных программ» – метод Европейской ассоциации университетов (EUA)

Европейская ассоциация университетов (European University Association – EUA) предложила вузам использовать разработанную в ней «Институциональную оценку образовательных программ», на основании которой вузы имеют возможность приглашать международные комиссии, чтобы оценивать внутренние процессы обеспечения качества вузов, их способность к изменениям и модернизации.

Основное внимание эксперты уделяют процессам принятия управленческих решений, организационным структурам и масштабам их влияния на инновационные процессы и на общую стратегию вуза. Наличие самооценки в вузе считается ключевым элементом для успешного проведения экспертизы.

1.6. Классификация (ранжирование) вузов

Классификация вузов проводится, прежде всего, для того, чтобы делать образовательные предложения и услуги вузов более прозрачными и понятными.

Для различных областей вузовской деятельности – исследовательской, преподавательской, учебной, и для технического оснащения – устанавливаются определенные единицы измерения. Используются показатели/индикаторы и значения измерений вносятся в соответствующие таблицы.

Большинство классификаций многомерны, они состоят из комбинаций фактических данных и оценок. В зависимости от основных задач и целей в классификации приводятся объективные данные и оценки (которые составляются на основе опросов студентов, преподавателей или работодателей). Используются различные методы сбора и исследования данных.

Наиболее известной и подробной является классификация, проводимая Центром развития высшей школы (СНУ). Приводятся фактические данные о процессах преподавания и учебы, оснащении вуза и исследовательской деятельности, отзывы студентов об условиях учебы в вузах, мнения преподавателей и профессоров об уровне учебных курсов.

Имеются и другие классификации (ранжирования), которые регулярно проводятся по поручению центральных журналов. Целевой группой данной классификации являются в основном студенты-первокурсники, но и представители министерств и вузовских сообществ также широко используют данный ресурс. Необходимо подчеркнуть, что классификаторы вузов в Федеративной Республике Германии являются важными источниками систематической информации, позволяющей анализировать эффективность немецкой системы высшего образования.

1.7. Соглашения о целях вуза в области качества образования

Формулирование и согласование целей организации относится к принципам универсальной системы показателей деятельности. Систематизация управления организацией основана на её миссии, видении, базовых ценностях, ключевых факторах успеха, а также целях, направленных на её совершенствование. Цели представляют собой измеримые результаты, которые ожидается достичь в краткий период для того, чтобы реализовать стратегическое (долгосрочное) видение. Цели непосредственно вытекают из ключевых факторов успеха и формируют вехи на пути к реализации этих факторов. Согласование целей организации – это элемент управления, планирования и координации изменений. С помощью согласования целей достигается прозрачность и обязательность процессов обеспечения и развития качества образования, а также ответственность за эти процессы.

Пониманию стратегических целей способствует предварительное формирование ясного представления о сильных и слабых сторонах организации (внутренний анализ) и возможностях и угрозах, исходящих от окружающей среды организации (внешний анализ). Анализ и формулирование целей содействуют согласованию между участниками процессов взаимных обязательств, целей и соответствующих мероприятий. В вузах Германии сложилась общая практика, когда после завершения внутренней и внешней оценки разрабатываются соглашения об устранении недостатков и о целях в области обеспечения качества. Соглашения о целях являются, можно сказать, инструментом самостоятельного управления развитием вуза.

В ходе согласования целей стороны обсуждают стратегии улучшения и развития вуза в целом и его подразделений (институтов или факультетов). Разрабатываются мероприятия по реализации стратегии развития, масштабов оценки и измерения успехов. В заключение обсуждения согласовываются вопросы ответственности и использования ресурсов.

Соглашения о целях применяются для различных уровней:

- между государством и вузом (в качестве элемента управления планированием структуры высшей школы и способа поддержки конкуренции вузов);
- между руководством высшей школы и кафедрами/ факультетами или в пределах организационной единицы, например, факультет и отдел вуза (для улучшения планирования, координации и управления, рефлексии, большей прозрачности, для выполнения обязательств и повышения ответственности, а также для гарантии проведения изменений, ориентированных на результат).

Согласование целей организации /вуза может осуществляться разным способом, в зависимости от инициаторов проведения обсуждения о целях в области качества:

- способ «сверху-вниз» (top-down): инициатива обсуждения целей исходит от руководства вуза: оно утверждает цепочку действий и передает проект соглашения о целях вуза в каждое подразделение вуза;
- способ «снизу вверх» (bottom-up): в подразделениях вуза / факультетах разрабатываются предложения о содержании соглашения о целях вуза в области качества. Декан представляет эти предложения руководству вуза;
- встречный способ – это соединение двух первых вариантов: содержание соглашения о целях разрабатывается совместно межфакультетскими вузовскими структурами и подразделениями и руководством вуза, а затем соглашение подписывается и принимается к исполнению.

Конференция ректоров вузов Германии (HRK) в 2005 г. утвердила основные подходы к оформлению и разработке соглашений о целях вузов в области качества образования, в которых подчеркивается важность применения описанного выше третьего способа их разработки. Конференция ректоров вузов отмечает также, что намечать следует *цели*, а не мероприятия, что необходимыми факторами для действенности соглашений о целях являются контроль успехов, децентрализация и автономия вузов.

Уже на стадии обсуждения соглашения следует предусматривать последствия для вуза, которые будут иметь место в результате его выполнения или невыполнения. Понятно, что невыполнение намеченных целей и задач будет иметь негативные последствия. Но не следует планировать и успешные результаты формально, для «сохранения лица». Намного важнее правильно поставить общие цели, чтобы они были измеримыми, а руководство и сотрудники вуза могли реально влиять на их достижение. На стадии планирования следует предвидеть возможные недостатки и возможности их своевременного предотвращения: пересмотр сроков, перераспределение ресурсов и принятие адекватных мер для достижения наилучших результатов.

1.8. Усредненное распределение средств на основе показателей

Система усредненного распределения средств на основе показателей может гарантировать вузам, которые имеют более высокие показатели производительности, получать больший объем финансирования.

Наиболее важным показателем производительности в обучении принято считать среднее число студентов в обязательный период обучения, а также число выпускников. Таким образом, при усредненном распределении происходит ориентация на потребление (число студентов) и поставку выпускников (число выпускников). Тем не менее, бюджет высшей школы ориентирован в большей степени на показатель «потребление», т.е. «среднее число студентов в обязательный пери-

од обучения». Например, этот показатель доминирует в 3-х землях Германии и на его основе выделяется половина бюджета на высшее образование.

В качестве показателей эффективности научно-исследовательской деятельности служат исключительно сумма дополнительных средств, используемых в ней, а также число защищенных ученых степеней кандидата/доктора наук.

Усредненное распределение средств на основе показателей, ориентированное на результат, может применяться в конечном счете только с предполагаемым в этой связи повышением эффективности управления. Поэтому становится необходимым условием четкое обоснование достижений и эффективности, которые появятся в результате применения данного подхода, а также организация систематического контроля за его реализацией. Действенность применения данного подхода может оцениваться лишь через определенное время. Но этот факт не умаляет важности изучения связи между развитием вуза и усредненным распределением средств на основе показателей.

2. МЕТОДЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ИЗ ПРОМЫШЛЕННОСТИ

2.1. Бенчмаркинг («Benchmarking»)

Понятие «бенчмаркинг» (перенятие опыта, процесс поиска новых и более совершенных приемов работы, осуществляемый путем сравнения собственных приемов с наилучшими из тех, которые используют другие) означает способ оценки конкурентов и поиск лучшей практики, при котором различные области деятельности предприятия сопоставляются с подобными же областями деятельности других. Процессы, методы и практики систематически сравниваются, отмечаются слабые стороны. Самые лучшие процессы и методы соответствующих областей могут перениматься («Best Practice» – лучшая практика).

В системе высшего образования этот способ начали использовать более 10-ти лет назад для оптимизации и улучшения качества управления, исследований и обучения.

Университеты, высшие учебные заведения пытаются найти в других вузах примеры, которые они могут перенимать. Они организуют «клубы бенчмаркинга», стремятся в процессе сравнения учиться друг у друга. Так, например, создана сеть крупных университетов: «Бенчмаркинг – Г 21», функционируют «клубы бенчмаркинга» технических университетов Германии.

В июле 2005 г. Информационной системой вузов (HIS) был организован портал «Управление», пользуясь которым руководители вузов и партнеры по бенчмаркингу могут получить необходимую информацию.

2.2. Разработка системы сбалансированных показателей (Balanced Scorecard (BSC))

При помощи системы сбалансированных показателей (Balanced Scorecard – BSC) формируется процесс стратегического планирования организации.

Система сбалансированных показателей включает в себя организационную миссию, видение, базовые ценности, ключевые факторы успеха, стратегические цели, показатели результативности, целевые значения и действия по совершенствованию организации. При помощи этой системы определяются точные целевые значения, которые предприятие должно достичь в течение определенного времени. Целевые значения, вытекающие из видения и стратегии предприятия, относятся к 4-м различным объектам и процессам предприятия:

- Финансы
- Клиенты
- Процессы
- Потенциал.

На основе этой системы видение предприятия рассматривается не только сквозь призму финансовых аспектов, но распределяется между всеми ответственными направлениями работы. При таком подходе возникает равновесие («balanced») между долгосрочными стратегиями («scorecard») и краткосрочными изменениями.

При применении системы сбалансированных показателей «Balanced Scorecards» в области высшей школы следует проявлять определенную гибкость. Наряду с перечисленными 4-мя объектами и процессами, которые известны из промышленности, система может использоваться, например, при определении дополнительных концептуальных задач и целей в нематериальных или общественных областях. Важным условием для применения системы сбалансированных показателей в вузе является умение руководства соотносить её с задачами и целями вуза и использовать не просто для наглядности, но в качестве инструмента управления.

2.3. Международный стандарт ИСО серии 9000 (DIN EN ISO серии 9000ff)

Международный стандарт ИСО серии 9000 является регулирующим механизмом, требование которого распространяется на системы обеспечения качества применительно к широкой сфере – от производства до оказания услуг.

Немецкий институт стандартов и Международная организация по стандартизации при разработке этих стандартов ставили целью систематическую оценку на соответствие системы менеджмента качества предприятия или услуг требованиям стандартов ИСО серии 9000. Основная идея международных промышлен-

ных стандартов ИСО серии 9000 заключается в том, что одинаковые процессы должны давать одинаковые результаты и тем самым – одинаковое качество. Недостатки качества не должны обнаруживаться только на последней стадии производства или реализации услуги, ошибки должны предотвращаться на более ранней стадии производства продукции или реализации услуги посредством сопровождающей процесс системы менеджмента качества. Оценивается при этом не качество продукта (на это есть специальные стандарты), а процесс его создания. Этот процесс создания обосновывается в качестве требований международных стандартов ИСО серии 9000 в «Руководстве по менеджменту качества». «Руководство по менеджменту качества» при сертификации предъявляется соответствующему агентству. При помощи сертификационного аудита оценивается, соответствует ли работа предприятия или организации свойственным ему стандартам качества и отражают ли эти стандарты современный уровень качества.

Предприятие, работающее на основе стандартов ИСО серии 9000, свидетельствует своим потребителям о том, что оно соответствует требованиям качества. Благодаря систематическим аудитам и сертификации, сертифицированные учреждения могут гарантировать свою способность обеспечивать качество. В вузах используются международные стандарты ИСО серии 9000 часть 3 (производство программного обеспечения) и ИСО 9004 часть 2 (оказание услуг) в качестве методической основы для создания соответствующих систем управления качеством образовательных процессов в вузах, поскольку они наиболее соответствуют специфике вузов.

Имеются определенные трудности в терминах, прежде всего, в понятии потребителя. В стандартах используются понятия «поставщик-продукт-потребитель». Основная идея в отношении потребитель-поставщик заключается в том, что потребитель получает именно то, что он хотел бы. При адаптации стандартов ИСО серии 9000 к вузам открытым остается вопрос, можно ли студентов называть «потребителями», а продуктом – образовательную программу. Зачастую выпускников называют «продуктом», а рынок рабочей силы – «потребителем».

(В последние годы появилась новая версия стандартов ИСО серии 9000 (9001:2000, 9004:2000), которые могут быть использованы как для промышленных предприятий, предприятий оказывающих услуги, так и для высших учебных заведений).

Разумеется, не все образовательные процессы поддаются стандартизации – именно в области исследований и преподавания могут быть отклонения от стандартов качества. Поэтому сертификация систем менеджмента качества в вузах на соответствие требованиям международного стандарта ИСО серии 9000 должна концентрироваться на тех видах деятельности в вузе и структурах, которые в большей степени соответствуют процессам качества подготовки специалистов.

Отдельные вузы, факультеты или кафедры имеют хороший опыт использования методов сертификации или требований модели, разработанной Европейской организацией менеджмента качества – EFQM. Сертификация улучшает прозрачность деятельности структур вузов, они приобретают больше доверия у тех сертифицированных предприятий, с которыми они находятся в партнерских отношениях – известно, что в глазах производителей сертификация означает определенное преимущество. Большое доверие предприятий дает вузам дополнительные возможности для получения изыскиваемых финансовых средств.

2.4. Всеобщий менеджмент качества (TQM)

Система всеобщего менеджмента качества (TQM) означает систематическое и непрерывное применение определенных методов и процессов для улучшения работы организации, а также изменения культуры отношений внутри предприятия, ориентированной на качество продукта и удовлетворение потребителей.

Термин «всеобщий менеджмент качества» понимается следующим образом:

Всеобщий: системой качества охватывается предприятие со всеми видами деятельности и всеми сотрудниками;

Качество: хорошее качество требует непрерывной ориентации на требования потребителей;

Менеджмент: ответственность, которую берет на себя менеджмент в этом процессе. Совместно со всеми сотрудниками менеджмент активно способствует постоянному улучшению качества. Качество начинается с менеджмента.

Основной принцип системы TQM – менеджмент и все участники стремятся к наилучшим успехам в достижении целей предприятия. Чтобы процесс улучшения качества был непрерывным, его следует стимулировать систематическими самооценками.

При помощи системы TQM управление качеством распространяется на всё предприятие. Система качества охватывает продукцию, услуги, виды деятельности и отношения между всеми сотрудниками. Благодаря TQM решаются две задачи: повышение уровня удовлетворения потребителей и непрерывное улучшение всех услуг и видов деятельности на предприятии. Система качества TQM, правильно организованная и примененная, создает предпосылки для успешности предприятия. TQM – это набор руководящих принципов, следование которым помогает создать постоянно совершенствующуюся организацию на основе рационального использования цикла PDCA (Plan, DO, Check, Act), состоящего из следующих этапов:

- Планируйте (Plan): планируйте (разрабатывайте план совершенствования) внутреннюю оценку качества.

- Делайте (Do): внедряйте процессы обеспечения качества.
- Проверьте(Check): анализируйте полученные результаты.
- Воздействуйте (Act): применяйте проверенные усовершенствования процессов: стандартизацию и постоянное усовершенствование решений.

Цикл «Планируйте-Делайте-Проверяйте-Воздействуйте» может использоваться для повышения эффективности процессов управления качеством.

При применении TQM для вузов важно то, что все сотрудники вуза, начиная от высшего руководства до нижнего звена, в равной степени должны проникнуться идеей улучшения качества во всех структурах вуза. Если в результате улучшения качества имеется более высокая производительность и большая удовлетворенность от труда, то это означает, что в вузе более эффективно используются имеющиеся ресурсы.

2.5. Европейская организация менеджмента качества – EFQM (European Foundation for Quality Management)

Разработанная Европейской организацией менеджмента качества на основе принципов TQM модель системы качества EFQM предлагает оценивать прогресс организации на основе понятия «превосходно» (Excellence). Принципы модели: превосходные результаты в области производительности, потребителей, сотрудников и в обществе достигаются вследствие хорошего руководства, а реализуется политика и стратегия предприятия при помощи сотрудников, партнеров, ресурсов и процессов. Главное место в модели системы качества EFQM занимает самооценка сотрудников организации. Это структурный метод, в ходе которого проводится систематический и всеобъемлющий контроль видов деятельности и её результатов на определенном участке работы. Целью контроля является постоянное улучшение качества работы и достижение максимальных успехов в течение длительного времени.

В процессе самооценки выявляются сильные стороны и потенциальные возможности улучшения работы организации. После оценки реализуются планы по улучшению, выполнение планов регулярно контролируется. Применение модели системы качества EFQM помогает понять, что значит «превосходная работа», какие сделаны шаги к «превосходной работе», какие имеются перспективы, как оцениваются достигнутые результаты по сравнению с другими организациями.

На основании заложенного в модели EFQM принципа постоянного улучшения качества можно создать систему управления качеством, которая будет способствовать наилучшей организации обучения, преподавания и исследовательской деятельности.

2.6. Баланс знаний

Баланс знаний – это одна из форм отчетов о деловых успехах организации в относительных единицах измерения (коэффициентах).

Баланс знаний используется как инструмент целенаправленного развития интеллектуального капитала организации.

Известно, что составление баланса знаний проводилось в промышленности и исследовательских организациях. В Австрии после внесения изменений в Закон об университетах в высших учебных заведениях также должен составляться баланс знаний (до 2008 г.).

Баланс знаний должен давать университетам цельное представление о нематериальных областях, оценивать их, а также существующие в организации связи, процессы производительности и их влияние на политику и автономию вуза (определение австрийского министерства образования, науки и культуры (bm:bwk)). Баланс знаний составляется при помощи коэффициента соотношения интеллектуального капитала и процессов производительности университетов, что способствует оптимальному управлению навыками сотрудников.

Для оценки интеллектуального капитала организации используются три измерения: человеческий капитал (включая ноу-хау, коллективный опыт, навыки), структурный капитал (вспомогательные ресурсы и инфраструктура организации, в том числе активы, отражающиеся в финансовой отчетности) и капитал отношений (взаимосвязей). Эти измерения дополняются описанием основных процессов в области преподавания, повышения квалификации, исследования и развития. Данные измерения демонстрируют различные аспекты деятельности и отношения, которые в совокупности образуют интеллектуальный капитал.

В разработанных австрийским министерством образования, науки и культуры «Указаниях по применению баланса знаний» (WB-Verordnung) для вузов изложены рекомендации, как различные коэффициенты должны применяться для измерения сфер деятельности, целевых установок и стратегий и как следует описывать на примерах действенность этого метода.

3. СТРАТЕГИИ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ ПРОЦЕССОВ ИЗМЕНЕНИЯ

3.1. Управление переменами (change management)

Управление переменами (change management) включает в себя анализ, утверждение, реализацию, тестирование и документирование процесса перемен.

Управление переменами в области персонала и структурных подразделений организации должно осуществляться целенаправленно и профессионально на основе методов системы управления.

Менеджмент перемен помогает организациям и вузам адекватно реагировать на внутренние и внешние изменения. Важной задачей менеджмента является умение занимать упреждающую (профилактическую) позицию по отношению к изменениям. У предприятия или вуза появится в этом случае больше возможностей для дальнейшего существования в постоянно меняющемся окружающем мире.

Управление переменами – это не набор стандартных мероприятий, а система обобщенных понятий о различных стратегиях, практических приемах и средствах управления. Общая главная цель – это получить согласие людей на проведение запланированных изменений, чтобы уменьшить сопротивление с их стороны, насколько это возможно. Не нужно предлагать людям серьезные и глубокие изменения путем предписаний сверху, а заранее разъяснять цели и пути их выполнения, пользу и ценность для них и организации. Получив такую информацию, люди могут заинтересоваться переменами и активно в них участвовать: именно это является важным фактором успешности управления и осуществления процессов изменений.

3.2. Обучающиеся организации

Предприятие или вуз могут считаться обучающимися, если они проявляют постоянную готовность к различного рода изменениям. Внутренние или внешние события могут вызывать стремление к обучению и дальнейшему развитию самой организации.

Отдельная личность, которая постоянно обучается и развивается, имеет больше возможностей справиться с различными изменениями, приспособиться к новым требованиям и условиям и, в конечном счете, легче выжить. Эта идея постоянного обучения личности была привнесена в организации. Организация является обучающейся, если она и её сотрудники систематически получают новые знания, генерируют их и адаптируют к новым условиям и требованиям окружающего мира.

Для процессов группового обучения внутри предприятия или вуза необходимы следующие важные предпосылки и условия:

- ясное видение, общие целевые установки, ориентация на пользу потребителей;
- кооперация и способность разрешения конфликтов, взаимное доверие и коллективизм;
- ориентация на процесс и саморегулирование в группах.
- демократический стиль руководства, поддержка новых идей (прежде всего, руководством), менеджмент идей, стремление объединить развитие персонала и развитие организации;
- вознаграждение инициатив и толерантность к ошибкам при рискованных проектах;

- способность к самоанализу и прогнозам (хорошо функционирующие информационные и коммуникативные системы, быстрая и точная оценка самых важных процессов).

3.3. Организационное развитие (ОЕ)

Организационное развитие – метод, предусматривающий заложенные на долгий срок развитие и изменения (организации и персонала). Целями процесса развития являются улучшение производительности организации (включая гибкость, прозрачность, готовность к изменениям, инновационные процессы), а также улучшение качества работы людей. Процесс развития организации, таким образом, должен представлять собой баланс между целями и задачами предприятия и индивидуальными целями работников.

Метод организационного развития включает не только вопросы изменений технических и организационных структур и их функционирования, но и вопросы отношений между людьми и их связями, а также действующих в организации норм поведения, ценностей и соотношения сил. Вследствие сложности задач принцип системности является приоритетным при их решении. Принцип системности рассматривает отношения внутри организации и взаимодействие организации с обществом как систему взаимоотношений. Большое значение придается также не постоянному контролю и планированию, а созданию более благоприятных условий для саморазвития организации.

В рамках организационного развития выделяются следующие этапы:

- Ориентации.
- Выяснения положения вещей.
- Определения целей.
- Утверждения структуры управления.
- Создания информационной системы в ходе применения метода.
- Обработки заданных целей (в отдельных проектах).
- Защиты имеющихся в организации процессов.

Главный принцип метода организационного развития: не предлагать готовых ответов, рецептов и способов решения, а помогать найти пути их решения.

Перевод В.И. Прудковской

5.4. НЕФОРМАЛЬНОЕ СОВЕЩАНИЕ МИНИСТРОВ СТРАН ОЭСР ПО ОЦЕНКЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ПОД ПРЕДСЕДАТЕЛЬСТВОМ КИСАБУРО ТОКАИ, МИНИСТРА ОБРАЗОВАНИЯ, КУЛЬТУРЫ, СПОРТА, НАУКИ И ТЕХНОЛОГИИ ЯПОНИИ

ТОКИО, 11–12 ЯНВАРЯ 2008 ГОДА

INFORMAL OECD MINISTERIAL MEETING ON EVALUATING THE OUTCOMES OF
HIGHER EDUCATION, TOKYO, 11–12 JANUARY 2008, CHAIRED BY KISABURO
TOKAI, MINISTER FOR EDUCATION, CULTURE, SPORTS, SCIENCE AND
TECHNOLOGY, JAPAN

[http://www.oecd.org/document/45/
0,3343,en_2649_37455_39903213_1_1_1_37455,00.html](http://www.oecd.org/document/45/0,3343,en_2649_37455_39903213_1_1_1_37455,00.html)

Кисабуро Токаи

КРАТКИЕ ВЫВОДЫ

Министры из стран Организации экономического сотрудничества и развития встретились для неформальной дискуссии, посвященной оценке результатов высшего образования. В своем вступительном слове Морио Икэда (Morio Ikeda), представитель Shiseido Corporation, подчеркнул, что общество двадцать первого века связывает с учреждениями и системами высшего образования разнообразные и самые серьезные ожидания, и страны ОЭСР должны откликнуться на эти ожидания. Заместитель Генерального секретаря ОЭСР Аарт де Геус (Aart de Geus) отметил растущую роль высшего образования как движущей силы экономического роста и заявил о настоятельной необходимости ценить и развивать высшее образование, отвечая на потребности общества, основанного на знаниях. Перед нами открывается возможность провести реформу таким образом, чтобы сфокусировать политику высшего образования на качестве, а не только на количестве.

В ходе обсуждения мы:

- отметили, что высшее образование должно приносить результаты – фундаментальные исследования, передача технологии, сохранение и распространение культуры, образование для молодых и более взрослых студентов, взаимодействие с широкими слоями общества – эффективно, справедливо и на высоком уровне. Вот почему правительства и другие заинтересованные круги все в большей мере прибегают к оценке как одному из путей решения этой задачи;

- обменялись опытом в области оценки качества образования и научных исследований посредством самооценки, экспертизы и оценки третьей стороной. Состоялся обмен мнениями о том, как максимизировать выгоды от оценки и решить проблемы, связанные с оцениванием таких процессов, как инновации и обучение;
- признали, что увязывание результатов оценки и стимулов для вузов, в том числе выделение дополнительных финансовых средств, может стать мощным рычагом для обеспечения качества и его улучшения, а также способствовать росту конкуренции между вузами. При этом было отмечено, что такое увязывание может привести к росту неравенства в странах и что необходима политика содействия улучшениям в вузах с высокими показателями эффективности;
- подчеркнули важность совершенствования информационной базы для оценки результатов высшего образования. Необходимо принимать во внимание различия в устремлениях студентов, условиях на местных рынках труда, в миссиях учреждений и составе принимаемых студентов;
- поддержали Берлинские принципы как возможную основу для разработки и проведения рейтингов высших учебных заведений и подчеркнули, что рейтинги и международные «таблицы лиг» достоверны в той же мере, что и информация, на которой они основываются, и могут привести к искажениям деятельности вузов;
- признали, что легче оценить результаты научных исследований как непосредственные результаты деятельности вуза. Оценка образовательных результатов более проблематична, поскольку в идеале они должны включать аспекты рынка труда и социальную составляющую, которые становятся очевидными лишь в дальнейшей жизни выпускников. В то же время сдвиг существующих рейтингов в сторону результатов исследований может отвлечь от усилий по повышению эффективности образовательного процесса;
- согласились с тем, что оценка может быть эффективной только в том случае, если она имеет последствия для вузов и частных лиц. Ставки для потенциальных студентов и их работодателей очень высоки, поэтому правительства и другие заинтересованные стороны должны направлять усилия на предоставление регулярной и достоверной информации о результатах, сделав ее общедоступной. Такие усилия могли бы повысить качество оценки и ранжирования вузов, которые обнародуются оценивающими учреждениями и внешними наблюдателями в средствах массовой информации или где-либо еще;
- рассмотрели, в какой степени оценка образовательных результатов может привести к единообразию высшего образования и войти в противоречие с многообразием целей, миссий и структур вузов. Было признано, что любая оценка эффективности высшего образования должна обеспечивать многомерность результатов;
- подчеркнули необходимость введения достоверных и надежных показателей результатов обучения и поддержали инициативу ОЭСР в части

анализа осуществимости международного исследования, посвященного оценке результатов обучения, продолжив при этом обсуждение потенциальных выгод и рисков. Цель такого исследования - способствовать повышению ответственности и совершенствованию методов оценивания результатов обучения со стороны правительств, высших учебных заведений и агентств по обеспечению качества. Проводимое исследование не может охватить все аспекты результатов обучения, однако в нем должны приниматься во внимание исторические, языковые и культурные контексты, а также различия между странами с точки зрения учебных программ, продолжительности обучения и показателей приема студентов;

- акцентировали необходимость разработки и внедрения открытых и прозрачных методов работы, вовлечения в процесс высших учебных заведений и соответствующих учреждений и подготовки документов относительно концептуальной основы предлагаемой проверки осуществимости, критериев успеха и достоверности вводимых измерений результатов;
- более подробно описали сферу охвата проверки осуществимости с точки зрения количества вузов и стран, рассматриваемых предметных областей и расходов;
- подчеркнули необходимость рассмотрения всего спектра существующих подходов к оценке и анализу с целью создания инструментов проведения проверки осуществимости;
- отметили, что решения о дальнейших шагах будут приниматься странами по итогам анализа осуществимости.

Хотел бы поблагодарить бывшего министра образования Акито Арима, президента Токийского университета Хироши Комиямауи и директора Фонда Уильяма и Флоры Хьюлетт Маршалла Смита за их ценный вклад в нашу дискуссию. Я признателен коллегам-министрам за их открытость и щедрость при обмене мнениями, который, безусловно, имеет большое значение для реформ в нашей стране, и который, надеюсь, будет ценен для них.

Перевод Е.Н. Карачаровой

VI. ОПЫТ НЕКОТОРЫХ НАЦИОНАЛЬНЫХ АККРЕДИТАЦИОННЫХ ПРАКТИК

6.1. ЮЭЛЛ ПИТЕР

(НАЦИОНАЛЬНЫЙ ЦЕНТР СИСТЕМ УПРАВЛЕНИЯ ВЫСШИМ ОБРАЗОВАНИЕМ (NCHEMS), США)

СЕМИНАР СНЕА ПО АККРЕДИТАЦИИ И РЕЗУЛЬТАТАМ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ

EWELL PETER

(NATIONAL CENTER FOR HIGHER EDUCATION MANAGEMENT SYSTEMS – NCHEMS)
CHEA WORKSHOP ON ACCREDITATION AND STUDENT LEARNING OUTCOMES

www.chea.org/Research/index.asp

Предпосылка проблемы: Что делает данную проблему особенно актуальной?

- Особое внимание органов образования.
- Растущий интерес со стороны основных действующих лиц (граждан, работодателей, студентов).
- Новые виды высших учебных заведений и программ.

Вызов аккредитующим органам: Что требуется?

- Ясный и понятный способ разъяснения нашей позиции.
- Язык для обсуждения данной проблемы внутри сообщества.
- Общие ресурсы для агентств и высших учебных заведений.

Классификация терминов, обычно используемых при «оценивании» результатов обучения студентов

Единица оценивания	Способы рассмотрения работы	Способы рассмотрения результатов	Способы анализа работы
1	2	3	4
Высшее учебное заведение	Результативность Продуктивность	Действия ▪ Трудоустройство	Оценка

1	2	3	4
	Эффективность	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Дальнейшее образование ▪ Мобильность карьеры ▪ Доход 	
Программа	Итог Продуктивность	Удовлетворенность	Измерение Указатель
Студент	Результат	Обученность <ul style="list-style-type: none"> ▪ Знание ▪ Навык ▪ Способность ▪ Позиция/Склонность Приобретение Развитие	Оценивание Подтверждение приобретения <ul style="list-style-type: none"> ▪ Экзамены ▪ Успеваемость ▪ Студенческая работа

Упражнение 1: Типы подтверждающих данных

- Оцените каждый пример данных с точки зрения его пригодности для подтверждения качества результатов обучения студентов.
- Кратко поясните выставленные вами рейтинги.
- Обсудите ваши рейтинги /пояснения с членами вашей группы.

Источники подтверждающих данных: прямое оценивание

- Успеваемость в процессе обучения.
- Эффективность профессиональной деятельности.
- Тестирование третьей стороной (например, лицензирование).
- Предусмотренные факультетом экзамены.

Источники подтверждающих данных: косвенное оценивание

- Портфолио и образцы работ.
- Последующее наблюдение за выпускниками.
- Мнения работодателей.
- Собственные сообщения выпускников о карьерном росте.

Четыре принципа анализа подтверждающих данных

- *Полнота*: Представленные данные должны охватывать знания и навыки, формируемые в процессе всего обучения по курсу или программе.
- *Разнообразие мнений*: Представленные данные должны исходить из более чем одного источника или включать различные мнения о работе студентов.
- *Множественность измерений*: Представленные данные должны отражать разные составляющие работы студентов, т.е. они должны давать больше, чем только суммарный балл.
- *Непосредственность*: Представленные данные должны включать информацию, которая базируется на непосредственном наблюдении или демон-

страции способностей студентов, т.е. данные должны содержать не только самоотчет.

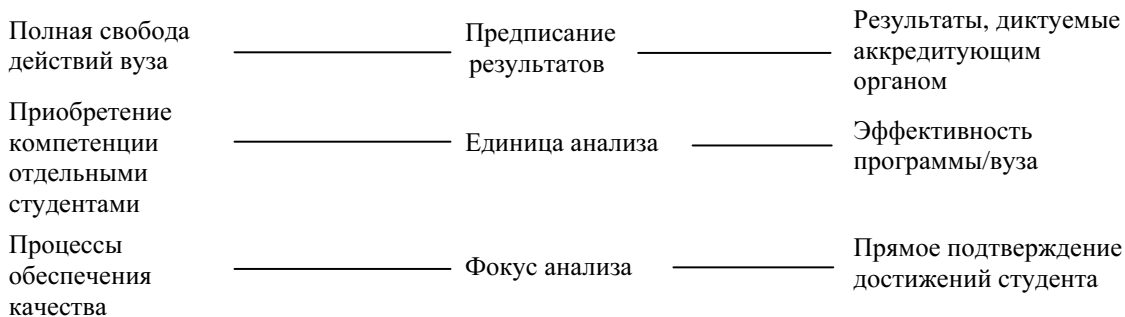
Общая характеристика адекватных подтверждающих данных

- Относящиеся к делу.
- Проверяемые.
- Репрезентативные.
- Суммарные.
- Предусматривающие возможность оспаривания.

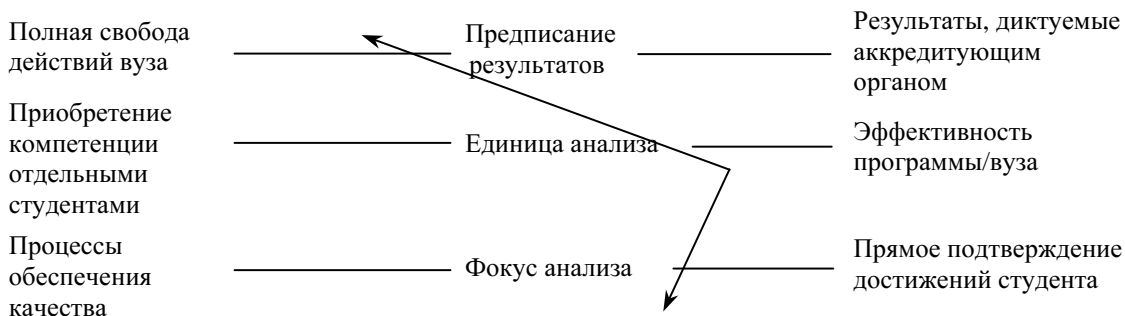
Составляющие выбора политики

- Предписание результатов: степень, в которой аккредитующие органы определяют конкретные результаты обучения.
- Единица анализа: степень, в которой аккредитующий орган рассматривает достижения отдельного студента или эффективность программы в целом.
- Фокус анализа: степень, в которой аккредитующий орган рассматривает прямые данные, подтверждающие достижения студента, или адекватность процессов, обеспечивающих конкретный уровень этих достижений.

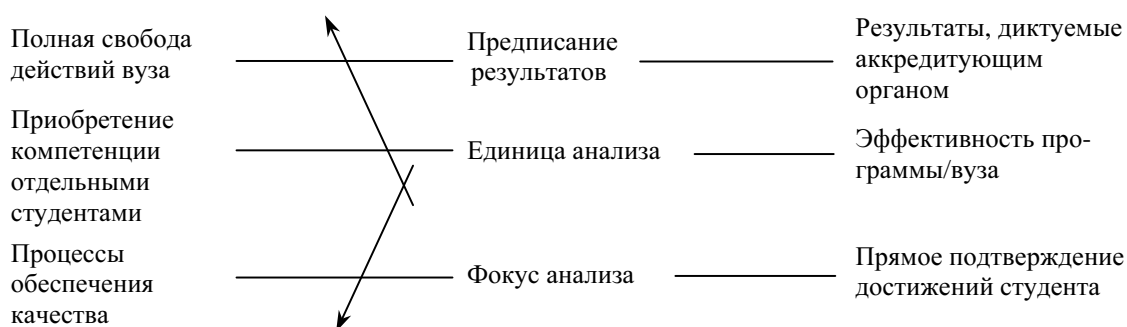
Три составляющих изменения политики



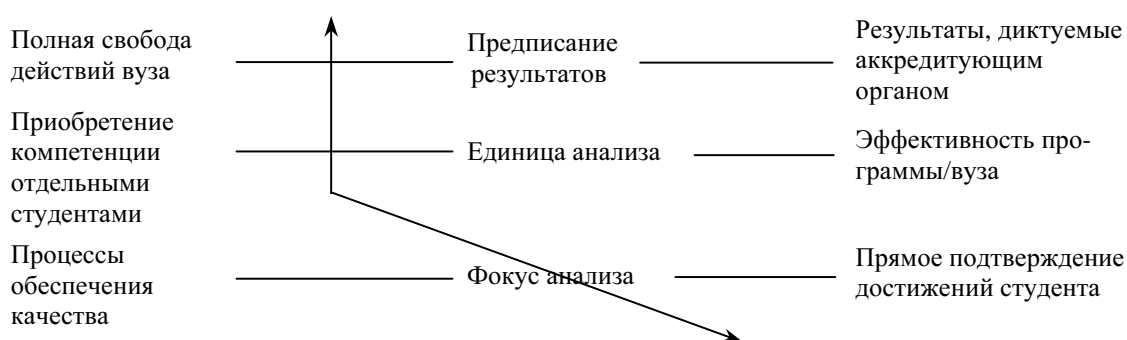
Оценивание программ



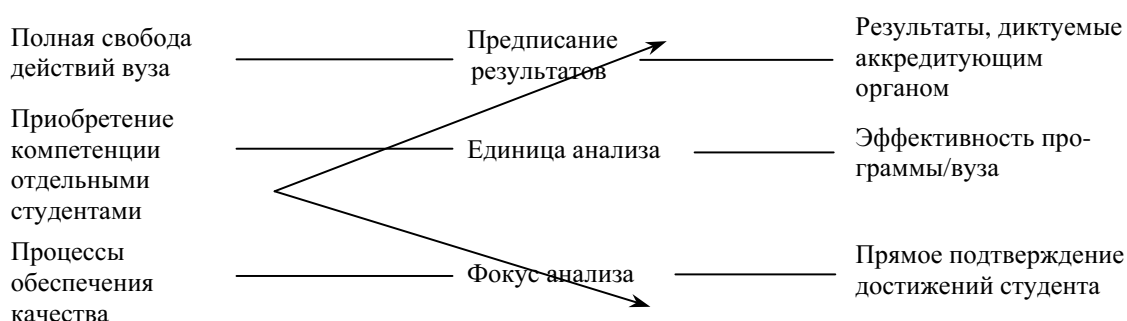
Аудит академического сообщества



Проверка академических стандартов



Сертификация третьей стороной



Упражнение 2: Политические альтернативы

- Обрисуйте профиль политики вашей организации (сегодня и через пять лет) в отношении результатов обучения студентов.
- Каковы последствия этих альтернатив?
- Проанализируйте свои ответы вместе с членами вашей группы.

Некоторые остающиеся проблемы

- Что является приемлемым подтверждением обученности студентов?
- Должны ли аккредитующие органы оценивать прогресс студентов или им следует ограничиться достигнутыми результатами?

- Какой относительный вес аккредитующие органы должны придавать результатам обучения?
- Какое значение аккредитующие органы должны предписывать использованию результатов для целей совершенствования?
- Какую роль аккредитующие органы призваны отводить участию факультетов?

Последующие шаги

- Что может способствовать формированию более активной коллективной позиции аккредитующих органов по данной проблеме?
- Какие ресурсы необходимо развивать (и для кого)?
- Какую помощь может оказать СНЕА?

Перевод Е.Н. Карачаровой

6.2. ПЛАН ПРИЗНАНИЯ ФОРМУЛИРОВОК ПРЕДМЕТНЫХ ЭТАЛОНОВ

АГЕНТСТВО ПО ОБЕСПЕЧЕНИЮ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
(ВЕЛИКОБРИТАНИЯ)

RECOGNITION SCHEME FOR SUBJECT BENCHMARK STATEMENTS
QAA FOR HIGHER EDUCATION, 2004

www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/benchmark/Recognition/recognitionsscheme

Содержание

Предисловие

Введение

- Цели проведения бенчмаркинга
- Задачи проведения бенчмаркинга
- Применение результатов бенчмаркинга
- Бенчмаркинг: проделанная работа

Схема признания

Рекомендации по рассмотрению заявлений на включение в Схему признания

- Предмет имеет достаточное обоснование и им занимается отдельная группа специалистов
- Данное предложение отражает мнение всей группы специалистов
- Данная область недостаточно охвачена имеющимися формулировками
- Область, требующая проведения дальнейшего предметного описания

Процесс признания

- Финансирование
- Процедура передачи на рассмотрение
- Публикации

Пересмотр опубликованных формулировок эталонов

План дальнейших работ

Приложение А: Состав Руководящей группы по проведению бенчмаркинга

Приложение Б: Список опубликованных предметных эталонов

ПРЕДИСЛОВИЕ

1. С ноября 2004 года вступили в силу ряд новых мероприятий по стимулированию подготовки и публикации дополнительных предметных формулировок, утвержденный Агентством по обеспечению качества в высшем образовании (далее «Агентство»). К ним также относится процедура пересмотра существующих формулировок. Ряд новых мероприятий, получивших название «Схема признания», был утвержден Агентством для обеспечения более эффективного реагирования на возрастающее количество поступающих от групп специалистов заявок на поддержку новых формулировок и признание их результатов.

Набор мероприятий был выработан по итогам широкомасштабного обсуждения критериев и рекомендаций для проведения исследований. Схема корректируется и развивается под управлением руководящей группы по проведению бенчмаркинга.

2. В данном документе описываются:

- критерии, по которым руководящая группа будет вырабатывать мнение о целесообразности поддержки или признания той или иной формулировки (рекомендации);
- последовательность действий при получении и обработке проекта составления формулировок (процесс признания);
- мероприятия для оценки и пересмотра существующих формулировок (процедура пересмотра).

ВВЕДЕНИЕ

Цели проведения бенчмаркинга

3. Развитие предметного бенчмаркинга в качестве рекомендации было упомянуто в докладе «Национального комитета исследования высшего образования» за 1997 год (далее «Доклад Диаринга»). Наряду с развитием национальной квалификационной структуры, разработанной в виде Системы квалификаций высшего образования, программных спецификаций, а также процессуального кодекса обеспечения качества и стандартов, сравнительные исследования рассматривались как меры для прояснения природы и уровня академических стандартов высшего образования, что, в свою очередь, должно лечь в основу повышения доверия к дипломам высших учебных заведений со стороны работодателей и общественности. Агентство получило карт-бланш на реализацию соответствующих мероприятий по разработке структуры управления качеством образования и стандартов, которая позже стала известна под названием «Академическая инфраструктура».

Задачи проведения бенчмаркинга

4. Если краеугольным камнем в «Докладе Диаринга» обосновывалась необходимость определения и формулирования «пороговых» стандартов, то Агентство посчитало целесообразным более подробно изучить поставленную задачу. Было разработано руководство по созданию проекта бенчмаркинга, которое послужило практической основой для деятельности исследовательских групп.

5. Поскольку изначально основной задачей считалась унификация степеней, проекты бенчмаркинга были ориентированы на выполнение следующих задач:

- прояснить природу и стандарты степеней, в заглавии которых указывается данная специальность;

- подтвердить различие и многообразие образовательных программ в пределах, установленных соответствующими группами специалистов по предметам;
- бенчмаркинг должен обеспечивать многообразие и гибкость при разработке обучающих программ, а также стимулировать внедрение инноваций в оговоренных концептуальных рамках;
- показать концептуальные рамки, которые говорят об обоснованности и своеобразии данной дисциплины;
- определить навыки и умения, которыми должны обладать выпускники и которые соответствуют общим ожиданиям от уровня полученного образования;
- избегать подробного изложения учебного плана или программы и не предписывать подходы к преподаванию, обучению или оценке;
- прийти к согласию по вопросу о природе и стандартах образовательных степеней в рамках академического сообщества.

6. Хотя первоначальной задачей исследовательских групп было определение «пороговых» или минимальных стандартов, большинство исследователей стремились исследовать «типичные» или характерные стандарты. Помимо этого некоторые исследователи старались определить эталон.

7. Аналитические группы также получили наглядную структуру для подготовки исследований, причем большая часть разработчиков применяла ее весьма избирательно. Была определена следующая структура:

- характерные особенности;
- природа и границы предмета изучения;
- знание, понимание и навыки по предмету;
- преподавание, обучение и оценка;
- стандарты.

8. Важным и неотъемлемым компонентом подготовки и проведения бенчмаркинга стало проведение консультаций с различными заинтересованными сторонами.

Применение результатов бенчмаркинга

9. Тематические исследования позволяют преподавательскому составу и учебным заведениям сравнить структуру и реализацию учебных программ, предусматривающих присвоение степеней, а также определить планируемые результаты обучения. Иногда одна программа может стать объектом нескольких бенчмаркингов, а в некоторых случаях программа по объективным причинам может оказаться за рамками бенчмаркингов.

10. Результаты бенчмаркинга служат одним из внешних источников информации, которые могут быть использованы для составления внутренних и внешних обзоров, а также для формирования мнения о выполняемых «пороговых» стандартах. Эти результаты, наряду с другими документами, позволяют экспертам сделать обобщение, основываясь на материалах из различных источников. К ним можно отнести детализированные описания программ, соответствующую документацию профессиональных и законодательных регулирующих учреждений, стандарты квалификаций высшего образования, а также оценки собственной деятельности самими учреждениями. Формулировки также предоставляют профессиональным и законодательным учреждениям академические и более практические стандарты, которым должны отвечать выпускники.

11. Тематические бенчмаркинги служат непосредственной основой для обсуждения в рамках преподавательских групп, а также между группами и экспертами. Однако необходимо принимать во внимание тот факт, что учреждениям потребуется время для того, чтобы учесть недавно опубликованные результаты бенчмаркингов при помощи внутренних процессов периодических проверок.

Бенчмаркинг: проделанная работа

12. Агентство способствовало процессу подготовки, проведения консультаций и публикации 64 эталона. Этого удалось добиться благодаря последовательным действиям и материальной поддержке со стороны британских организаций, участвующих в финансировании высшего образования, а также Департаментов здравоохранения (бывшая Национальная служба здравоохранения) Англии, Шотландии, Уэльса и Северной Ирландии.

13. Исходным условием для составления эталонов является то, что они должны быть применимы ко всему Соединенному Королевству. Там же, где существуют различия в квалификационных стандартах, профессиональных и законодательных нормах, как, например, в Шотландии, составляются и публикуются соответствующие отдельные эталоны.

14. Агентством также составлено несколько эталонов для степеней магистра в таких областях, как бизнес и управление, инженерия и фармацевтика. Агентство признало, что, исходя из опубликованных эталонов по стоматологии, медицине и ветеринарии, стандарты профессиональных и предпринимательских навыков ориентируются на комплекс требований, предъявляемых к степени магистра.

СХЕМА ПРИЗНАНИЯ

16. Агентство признало необходимость расширять свою работу по составлению эталонов, чтобы охватить те предметные области, которые не вошли в опубли-

ликованные исследования. Опубликование эталонов будет означать признание Агентством через свою Руководящую группу их положений. Схема признания позволит Агентству:

- охватить предметы, которые остались за рамками ранее проведенных бенчмаркингов;
- включить новые дисциплинарные области;
- ответить группам специалистов, которые уже начали готовить эталоны в своих предметных областях;
- официально признать эти эталоны, если это возможно.

17. Схема признания в первую очередь коснется присуждения степеней с отличием. Руководящая группа рассматривает другие возможности для развития бенчмаркинга на других уровнях в рамках системы квалификаций высшего образования. Если есть предложения расширить Схему признания и включить другие квалификационные уровни, Агентство проведет подробные консультации с соответствующим сектором.

18. Схема признания распространяется на все Соединенное Королевство. Однако в случае, если будущие формулировки касаются высшего образования в Шотландии, то эти предложения будут рассматриваться в шотландском отделении Агентства после консультаций с вузами Шотландии.

19. Схема признания строится на принципах и критериях, разработанных Агентством на более раннем этапе работы по проведению бенчмаркинга и с учетом замечаний, полученных по результатам консультаций, которые касаются следующих вопросов:

- эффективного управления потенциальным распространением предметных эталонов;
- определения особенностей предметов, достаточности и их представления;
- проведения различий между сформировавшимися и недавно появившимися предметами.

20. Принципы и основные направления были пересмотрены с целью сделать Схему признания более всеобъемлющей. Это позволит составлять новые эталоны и включать новые элементы в уже существующие предметные категории, пересматривая их. Чтобы принять окончательное решение, одобрить новый эталон или пересмотренный вариант уже существующего, Руководящая группа будет проводить консультации с родственными организациями в том, что касается предмета определения, достаточности предлагаемого предмета и наличия необходимого набора отличительных особенностей, чтобы рассматривать его как отдельный предмет в целях бенчмаркинга. Ключевым принципом этого процесса является

открытость, когда все заинтересованные стороны знают об этой инициативе и могут принимать в ней участие.

РЕКОМЕНДАЦИИ ПО РАССМОТРЕНИЮ ЗАЯВЛЕНИЙ НА ВКЛЮЧЕНИЕ В СХЕМУ ПРИЗНАНИЯ

21. Руководящая группа по бенчмаркингу будет формировать суждение о возможности поддержания и признания нового предметного эталона, исходя из имеющейся информации, отвечающей следующим критериям:

- предмет обладает достаточностью и есть четко определенная группа специалистов, занимающаяся этим предметом;
- предложение должно охватывать весь круг заинтересованных лиц по данному предмету и представлять взгляды смежных дисциплин;
- степень недостаточности существующего предметного эталона;
- мера необходимости составления нового предметного эталона.

22. Может быть принято решение в поддержку нового эталона или о включении предмета в существующую предметную категорию, инициировав его пересмотр.

Предмет имеет достаточное обоснование и им занимается отдельная группа специалистов

23. Предложения должны продемонстрировать, что есть четко определенная группа специалистов, занимающаяся данным предметом, что предмет имеет общую концептуальную структуру, достаточность и отличительные черты, что позволяет провести отдельный бенчмаркинг. Предложения должны учитывать мнения и иметь поддержку от организаций по родственным предметам, чтобы по данному предмету было составлено отдельное описание, или чтобы данный предмет был включен в уже существующее описание.

Данное предложение отражает мнение всей группы специалистов

24. Представляя предложение, необходимо объяснить, на чем основывается законное требование представлять и получать поддержку от группы специалистов, занимающихся данным предметом. В предложении должны содержаться свидетельства о проведенных консультациях, там где это необходимо, с другими организациями, занимающимися данным предметом, например, с профессиональными, законодательными и регулирующими.

Данная область недостаточно охвачена имеющимися формулировками

25. Предложения должны будут продемонстрировать, что существующие описания недостаточны для удовлетворения потребностей группы специалистов по данному предмету. Основные причины для этого следующие:

- предмет не содержит общей концептуальной структуры существующих описаний;
- ряд описаний имеют только частичное значение, так что перевод академических стандартов на предмет породит отдельное описание;
- адаптация предмета не может быть достигнута путем пересмотра существующего описания.

Область, требующая проведения дальнейшего предметного описания

26. Предложение должно будет продемонстрировать, что новое или пересмотренное описание даст возможность лучше понять масштаб и природу предмета и академические стандарты, подкрепляющие его. Это может быть желательным вследствие одной или нескольких из нижеследующих причин:

- предмет разрастается и по нему составляется больше программ, ведущих к получению степени;
- степень по предмету может быть необходима для работы по специальности, но нет ясных академических стандартов, связанных с предметом, для этой цели. Также может быть недостаточное понимание того, какой уровень квалификации ожидается у выпускника по данному предмету или подходит ли этот уровень для работы по специальности;
- ожидаемая выгода от согласованных и четко сформулированных стандартов по важному предмету выдвигалась на первый план, к примеру, внешними проверяющими и комиссиями по утверждению, вузами или группами специалистов по предмету, или заинтересованными организациями;
- это поможет определить большие появляющиеся дисциплины и прояснить значение наименования степеней.

ПРОЦЕСС ПРИЗНАНИЯ

Процесс признания происходит следующим образом:

Шаг 1. Соответствующий предметный комитет уведомляет Агентство и Руководящую группу о своем намерении разработать новую или пересмотреть существующую формулировку предметного эталона. Заявление о намерении должно быть размещено на сайте Агентства, с тем чтобы проинформировать широкое предметное сообщество и привлечь его к участию в процессе.

Шаг 2. Руководящая группа проверяет официальные предложения по формулировкам предметных эталонов на наличие в них заголовков, описанных выше в разделах 23–26. Подаваемые документы должны подтверждать, что разработка нового эталона одобрена не только данным предметным сообществом, но и представителями смежных областей. Кроме информации по четырем разделам (23–26), в документах должны быть приведены следующие сведения:

- число и типы провайдеров и курсов на степень по данному предмету, а также количество обучающихся на них студентов-додипломников в Великобритании;
- названия квалификаций;
- условия (где необходимо) продвижения студентов к получению профессионального статуса, а также условия для аккредитации и освобождения от профессиональных экзаменов.

В предложениях необходимо показать место новой формулировки в существующей нормативной базе для предметного бенчмаркинга и то, как она соотносится с другими формулировками. Например, предмет часто предлагается либо в объединенной программе на степень, либо совместно с другим предметом, который охватывается существующей формулировкой; новая формулировка характеризует предмет полнее и в более широкой предметной области.

Шаг 3. Руководящая группа запрашивает мнение родственных органов (если это еще не сделано как часть процесса подачи документов) о том, можно ли реализовать предлагаемое путем изменения существующих формулировок или необходимо разработать новую формулировку. Информация о проходящих консультациях размещается на сайте Агентства.

Шаг 4. Руководящая группа принимает решение о том, одобрить ли изменение существующей формулировки или поддержать разработку новой. Информация о принятом решении размещается на сайте Агентства на тот случай, если представители других предметных областей захотят принять участие в изменении имеющихся формулировок. Длительность процесса на данной стадии составляет от трех до шести месяцев. В тех случаях, когда принято решение завершить процесс, а предметное сообщество не удовлетворено этим, Руководящий комитет разрешает по прошествии двух лет подавать предложения по пересмотру.

Шаг 5. Следующим шагом является разработка новой формулировки или изменение существующей, с тем чтобы она охватывала новую предметную область. Процесс должен идти в соответствии с принципами и инструкциями, принятыми для проекта по бенчмаркингу, (см. выше раздел «Задача бенчмаркинга»). Среди этих принципов: получение поддержки со стороны всех представительных органов на создание Редакционной группы; обеспечение баланса между членами группы с точки зрения стран, типов вузов и преподаваемых программ, предметной специализации и пола. Редакционная группа должна провести широкие консультации с представителями предметной области и другими заинтересованными сторонами, чтобы гарантировать, что формулировки и стандарты приемлемы для них и отвечают их целям.

Шаг 6. Руководящая группа принимает решение о публикации одобренной формулировки. Группа должна удостовериться, что подготовка итогового документа осуществлялась при широком участии представителей предметного сообщества, а консультационный процесс был организован надлежащим образом. Руководящая группа должна обеспечить соответствие между дескриптором квалификации и академическими стандартами, описанными в предлагаемой формулировке предметного эталона. Как правило, время от начала работы над новой формулировкой до ее публикации составляет около двенадцати месяцев.

Финансирование

28. Агентство обладает финансовыми средствами для поддержки групп по бенчмаркингу, занимающихся разработкой новых и пересмотром имеющихся формулировок. Выделяемые средства покрывают расходы на поездки, участие в различных мероприятиях, организацию консультаций, затраты на проживание и печать. Агентство может не располагать достаточными средствами для поддержки всех предложений, одобренных Руководящих приоритетов, поэтому здесь необходимо соблюдение некоторых приоритетов. Если формулировка одобрена Руководящей группой, Агентство полностью компенсирует расходы на публикацию.

Процедура передачи на рассмотрение

29. Уведомление и официальная подача документов Руководящей группе осуществляется по адресу: Менеджер проекта по бенчмаркингу академических стандартов, Группа по разработке и развитию, Агентство по обеспечению качества высшего образования, Southgate House, Southgate Street < Gloucester GL1 1UB. Руководящая группа собирается три раза в год и рекомендуется получить у менеджера проекта информацию о сроках подачи документов. Более подробные сведения можно найти на сайте агентства www.qaa.ac.uk.

Публикации

30. Ответственность за публикацию одобренных формулировок предметных эталонов лежит на Агентстве. Публикации можно найти на сайте Агентства и получить по прямой рассылке (подробную информацию смотрите на сайте Агентства).

ПЕРЕСМОТР ОПУБЛИКОВАННЫХ ФОРМУЛИРОВОК ЭТАЛОНОВ

31. Пересмотр опубликованных формулировок эталонов может быть инициирован по решению Руководящей группы. Цель этого – включить некоторый предмет в существующие формулировки посредством процесса признания или

цикла пересмотра. Процесс пересмотра выполняется в соответствии со следующими принципами:

- Схема признания должна поддерживать пересмотр формулировок, с тем чтобы существующие формулировки могли быть адаптированы к новым предметам.
- Процесс пересмотра должен допускать порождение новых формулировок.
- Пересмотр не обязательно требует исправлений и изменений со стороны организаций предметной области.
- Там, где возможно, процесс пересмотра должен ориентироваться на учебные планы/ аккредитационные документы, подготовленные родственными организациями.
- Процесс будет базироваться на экспертном анализе.

32. Формулировки предметных эталонов будут пересматриваться раз в пять лет после публикации. Этот цикл, однако, может быть нарушен в случае изменения учебных планов или условий аккредитации, проведенного по требованию профессиональных, регулирующих или других предусмотренных законом органов. Агентство должно пригласить предметные ассоциации, которые выступили инициаторами создания группы по бенчмаркингу и привлекли к членству в ней другие организации. Цель такой встречи – выработать единое мнение относительно степени пересмотра формулировки предметного эталона.

Имеет смысл провести консультации с профессиональными, регулирующими и другими, предусмотренными законом, органами. Предметное сообщество может прийти к выводу, что имеющаяся формулировка эталона не нуждается в пересмотре.

33. Процесс пересмотра может состоять из трех стадий: первая – первоначальная оценка, выполняемая Агентством для Руководящей группы, с точки зрения необходимости пересмотра; вторая – консультации с предметными сообществами через предметные ассоциации о необходимости и масштабах изменений; третья – консультации с редакционной группой о внесении изменения.

34. Возможны три уровня изменений. Решения об их необходимом уровне принимаются Руководящей группой после консультаций с представителями предметной области.

- **Минимальное изменение**

Первый и принимаемый по умолчанию уровень изменений инициируется Агентством. Процесс принимает форму обратной связи и указаний со стороны Агентства в том, что касается структуры, содержания и словаря формулировок. Руководящая роль Агентства не затрагивает предметного содержания формули-

ровки как таковой. Если бы это было единственным осуществляемым изменением, то тогда предметным ассоциациям было бы предложено сформировать небольшую рабочую группу, которая будет следить за полнотой предметной составляющей формулировки. В этом случае измененная формулировка не должна проходить через весь цикл консультаций с представителями предметной области. Такая форма изменения может быть дополнительным требованием для двух других уровней изменения.

- **Небольшое изменение**

Второй уровень – небольшие изменения предмета – рекомендуется предметной организацией. Сюда входят рекомендации относительно точности, читабельности и ясности. Такие изменения, наряду с другими изменениями, рекомендованными Агентством, должны осуществляться небольшой редакционной группой. Если для изменения формулировки не требуется полностью переписать документ, оно может быть принято после консультаций с предметной ассоциацией, а не со всем предметным сообществом.

- **Крупное изменение**

Третий уровень – крупное изменение предмета – имеет место тогда, когда предметные ассоциации рекомендуют более существенные изменения и пересмотр. Внесение таких изменений требует создания группы по бенчмаркингу предмета и проведения консультаций с предметным сообществом и всеми заинтересованными кругами. Группа должна принять во внимание оценки и руководящие указания Агентства, как это делается на первом уровне.

ПЛАН ДАЛЬНЕЙШИХ РАБОТ

36. Агентство оценивает и пересматривает существующие формулировки, с тем чтобы они отражали новые явления в предметных областях, а также опыт их использования вузами и профессорско-преподавательским составом. Агентство проводит оценку того, как применяются формулировки, анализирует совместимость формулировок предметных эталонов с соответствующими формулировками компетенций европейского проекта Тьюнинг. Агентство проявляет интерес к работе по оценке, выполняемой другими, и приветствует любые возможности для сотрудничества.

Перевод Е.Н. Карачаровой, И.С. Скоморохова, С.В. Федяева

6.3. РАМОЧНЫЕ СТАНДАРТЫ EUR-ACE ДЛЯ АККРЕДИТАЦИИ ПРОГРАММ ИНЖЕНЕРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

EUR-ACE FRAMEWORK STANDARDS FOR THE ACCREDITATION OF ENGINEERING PROGRAMMES INCLUDING TEMPLATE FOR PUBLICATION OF RESULTS

www.feani.org/EUR_ACE/PrivateSection/Documents/A1_EUR-ACE_Framework%20Standards_2005-11-17corrected.pdf

Содержание

Предисловие

1. Результаты, необходимые для аккредитации программы
2. Директивы для оценки и аккредитации программ
3. Процедуры для оценки программ и программной аккредитации
4. Рекомендованный образец для публикации аккредитованных программ

Предисловие

1. Основная цель проекта EUR-ACE – разработать общую структуру (Framework) аккредитации программ инженерного образования в Европейском пространстве высшего образования (ЕНЕА). Предполагается, что разработанные Рамочные стандарты и процедуры их выполнения будут широко применимыми и допускающими включения, с тем чтобы охватить все многообразие программ инженерного образования, обеспечивающих овладение инженерной профессией. Предлагаемые рамки предоставляют средства для сравнения образовательных квалификаций в ЕНЕА и таким образом способствуют повышению мобильности выпускников технических (инженерных) вузов.

2. Аккредитация включает периодическую оценку программы инженерного образования в соответствии с принятыми стандартами. Это скрупулезный обзорный процесс, производимый соответствующим образом подготовленными и независимыми комиссиями, состоящими из практикующих специалистов как производственной, так и академической сферы, от имени соответствующим образом конституированных органов. Процесс аккредитации в норме включает как исследование содержания программы, так и посещение учебного заведения, реализующего программу.

3. Стандарты аккредитации могут быть использованы для создания и оценки программ во всех отраслях инжиниринга и других профилей. Они представ-

ляют собой программные результаты, описывающие в общих терминах те качества и навыки, которыми должен обладать выпускник первого и второго циклов аккредитованных инженерных программ, как это определено в Европейских стандартах квалификации (параграф 7) или программ, которые предназначены для перехода непосредственно на второй цикл (условно названных «Интегрированными программами»). Следовательно, они должны быть интерпретированы пользователями так, чтобы отразить конкретные требования различных отраслей, циклов и профилей.

4. Поскольку Рамочные стандарты описывают результаты аккредитованной программы, но не предписывают способы их получения, учебные заведения сохраняют за собой право на свободную формулировку программ, внесение индивидуального акцента и учета особенностей, включая новые и инновационные программы, а также могут оговаривать условия поступления на каждую программу.

5. Хотя Рамки составлены в терминах освоения того или иного уровня программ индивидуальным обучающимся, они могут быть использованы также для аккредитации учреждений, которые ведут (или намерены вести) инженерные программы, обеспечивая для них правила и стандарты в соответствии с Рамками (мета-аккредитация), а также они могут применяться в качестве директивных указаний для построения стандартов и процедур для вновь создаваемых учреждений. Предложения по организации и управлению системой аккредитации – предмет другого EUR-ACE документа (Документ A2).

6. Во всех последующих положениях Стандартов и Процедур термин «выпускник инженерного образования» используется, чтобы описать лицо, успешно закончившее аккредитованную программу инженерного образования. Термин «инженер» не употребляется из-за смешения, которое может возникнуть в результате широты интерпретаций инженерного дела в Европе, в том числе специфического смысла, вкладываемого в это понятие в отдельных странах. Соответствующий орган власти каждой страны самостоятельно решает, является ли квалификация, будь она аккредитованной или неаккредитованной, достаточной для регистрации инженерного образования или инженерной квалификации в данной стране, или же такая регистрация требует дополнительного обучения или производственного опыта. Свидетельство аккредитации на уровне EUR-ACE облегчит принятие таких решений, особенно в части транснационального (международного) признания.

7. О разработке Программных Результатов говорилось в докладе «Квалификационные стандарты Европейского пространства высшего образования»,

одобренном конференцией министров в Бергене в мае 2005 г. и Дублинскими дескрипторами, относящимися к тому же времени. Также предполагается, что все аккредитованные программы отвечают критериям, принятым в документе ENQA «Стандарты и принципы по обеспечению качества для Европейского пространства высшего образования», одобренном также Бергенской конференцией.

8. Чтобы пояснить смысл некоторых используемых терминов, а также дать дополнительную информацию об основаниях (предыстории) и целях проекта, прилагается Комментарий (Документ EUR-ACE C1).

1. Результаты, необходимые для аккредитации программы

Шесть результатов, необходимых для аккредитации программы по инженерному образованию:

- Знание и понимание.
- Инженерный анализ.
- Инженерное проектирование.
- Исследовательская работа.
- Инженерная практика.
- Приобретенные навыки.

Хотя все шесть программных результатов относятся как к первому, так и ко второму циклам программ, существуют важные различия в требованиях на этих двух уровнях. Эти различия в уровнях первого и второго циклов аккредитованных инженерных программ должны определить интерпретацию результатов программы со стороны соответствующих учебных заведений и комиссий по аккредитации. Различия относятся главным образом к той обучающей деятельности, которая вносит вклад непосредственно в три программные результата, касающиеся применения инженерных знаний: инженерный анализ, инженерное проектирование и исследовательская работа.

Переход студентов на аккредитованную программу второго цикла обычно предполагает прохождение программы первого цикла, но учебное заведение может обеспечить возможности для поступления студента на программу и без такой квалификации, если он продемонстрировал результаты, удовлетворяющие требованиям первого цикла. Интегрированные программы, дающие сразу квалификацию, эквивалентную квалификации второго цикла, должны включать результаты как первого, так и второго циклов.

Рамки не подразумевают и не предполагают никаких ограничений в построении программ, если последние обеспечивают требуемые результаты. Например, требование нескольких программных результатов может быть удовлетворено при помощи единственного модуля или учебной единицы, такого, как проектная работа. Сходным образом, возможно, что некоторые программы построены так, что требования такого результата, как приобретенные навыки, удовлетворяется и оценивается с помощью модулей или учебных единиц, предназначенных для достижения других результатов программы, в то время как в других программах приобретение этих же навыков обеспечивается и оценивается с помощью модулей или учебных единиц, предназначенных специально для этой цели.

Представляется, что выпускник аккредитованной программы второго цикла должен набрать в совокупности не менее 240 ECTS кредитов, а выпускник аккредитованной программы первого цикла – не менее 180 кредитов (или их эквивалента, если учебное заведение, которое он окончил, не придерживается системы кредитов).

Знание и понимание

Фундаментальные знания и основные представления естественных наук, математики и инженерных основ – база для удовлетворения других программных требований. Выпускники должны продемонстрировать знание и понимание своей инженерной специализации, а также более широкого контекста инжиниринга.

Выпускники первого цикла должны продемонстрировать:

- знание и понимание научных и математических основ их инженерной отрасли;
- системное представление о ключевых аспектах и понятиях их отрасли инженерного дела;
- общее представление об отрасли в целом, включая основные направления ее развития;
- осознание более широкого междисциплинарного контекста инжиниринга.

Выпускники второго цикла должны продемонстрировать:

- углубленные знания и более глубокое понимание их отрасли инжиниринга;
- критическое осознание перспектив развития их отрасли.

Инженерный анализ

Выпускники должны быть способны решать инженерные проблемы, соответствующие их уровню знаний и понимания, с возможным привлечением других

(не только узкоспециальных) знаний. Анализ может включать идентификацию проблемы, выяснение ее специфики, рассмотрение возможных методов решения, выбор наиболее подходящих методов и правильное выполнение действий. Выпускники должны быть способны использовать различные методы, включая математический анализ, компьютерное моделирование или практические эксперименты, и должны быть способными понимать важность социальных аспектов, требований здравоохранения и безопасности, охраны окружающей среды, коммерческих интересов.

Выпускники первого цикла должны продемонстрировать способности:

- применять знания и понимание для распознавания, формулировки и решения инженерных проблем, используя известные методы;
- использовать знания и понимание при анализе инженерных изделий, процессов и методов;
- выбирать и применять соответствующие аналитические методы и моделирование.

Выпускники второго цикла должны быть способны:

- решать незнакомые, не полностью определенные проблемы, проявлять конкурентоспособность;
- формулировать и решать проблемы, возникающие в новых и формирующихся областях их специализации;
- использовать знания и понимание, чтобы составить представление об инженерных моделях, системах и процессах;
- применять инновационные способы в решении проблем.

Инженерное проектирование (design)

Выпускники должны быть способны осуществлять инженерные проекты, соответствующие их уровню знания и понимания, работая в сотрудничестве с инженерами и не-инженерами. Проекты могут относиться к механизмам, процессам, методам или артефактам, и спецификации могут быть шире, чем технические, включая общественные, связанные со здоровьем и безопасностью, окружающей средой, а также коммерческие аспекты.

Выпускники первого цикла должны продемонстрировать:

- способность применять знания и понимание для разработки и осуществления проектов, соответствующих определенным конкретным требованиям;
- понимание методов проектирования и способность использовать их.

Выпускники второго цикла должны продемонстрировать:

- способность использовать свои знания и понимание, чтобы выстраивать решение незнакомых проблем, возможно, включающих знания по другим дисциплинам;

- креативность при разработке новых оригинальных идей и методов;
- готовность использовать инженерные суждения, чтобы решать сложные вопросы, связанные с технической неопределенностью и неполной информацией.

Исследовательская работа

Выпускники должны быть способны использовать соответствующие методы, чтобы вести научный поиск или иные конкретные исследования технических вопросов, совместимые с их уровнем знания и понимания. Исследования могут включать работу с литературой, проектирование и проведение экспериментов, интерпретацию данных и компьютерное моделирование. Они могут требовать консультаций по данным, правилам поведения, технике безопасности.

Выпускники первого цикла должны продемонстрировать:

- способность работать с литературой, использовать эмпирические данные и информацию, полученную из других источников;
- умения проектировать и проводить соответствующие эксперименты, интерпретировать данные и делать выводы;
- навыки работы в производственных и лабораторных условиях.

Выпускники второго цикла должны продемонстрировать способности:

- идентифицировать, находить и получать требуемую информацию;
- проектировать и проводить аналитические, экспериментальные исследования и моделирование;
- критически оценивать данные и делать выводы;
- исследовать применение новых и вновь появляющихся технологий в своей инженерной отрасли.

Инженерная практика

Выпускники должны быть способны применять свои знания и понимание для совершенствования практических навыков решения проблем, проведения исследований и проектирования инженерных конструкций и процессов. Эти навыки могут включать знание, использование и понимание пределов возможностей материалов, компьютерного моделирования, инженерных процессов, оборудования, производственную практику, использование технической литературы и других источников информации. Они должны также делать более широкие, нетехнические выводы из инженерной практики, включающие этические, коммерческие, связанные с охраной окружающей среды и промышленные аспекты.

Выпускники первого цикла должны продемонстрировать:

- способность отбирать и использовать соответствующее оборудование, инструменты и методы;

- умения сочетать теорию и практику в решении инженерных проблем;
- понимание прикладных приемов и методов и их ограничения;
- осознание нетехнических аспектов инженерной практики.

Выпускники второго цикла должны продемонстрировать:

- способность интегрировать знания из различных отраслей и владеть комплексным подходом;
- всестороннее понимание применяемых технологий и методов, и их ограничения;
- знание нетехнических аспектов инженерной практики.

Переносимые навыки

Программой должно быть предусмотрено формирование навыков, необходимых для практической работы в инженерной сфере и для более широкого применения.

Выпускники первого цикла должны быть способны:

- работать в одиночку и в команде;
- использовать различные методы общения с инженерным сообществом и с более широким кругом специалистов;
- демонстрировать понимание вопросов охраны здоровья, безопасности, правовых аспектов и ответственности инженерной практики, понимание общественного и природоохранного контекста инженерных решений, соблюдать профессиональную этику, следовать нормам инженерной практики;
- обнаруживать понимание управленческих вопросов и практики бизнеса, предполагающей риск и изменчивость, и видеть их ограничения;
- осознавать необходимость обучения в течение всей жизни и самостоятельно заниматься повышением квалификации.

Выпускники второго цикла должны быть способны:

- удовлетворять всем требованиям к навыкам выпускников первого цикла и демонстрировать более высокий уровень выполнения этих требований;
- эффективно действовать в качестве лидера команды, которая может состоять из специалистов разных специальностей и разного уровня;
- плодотворно работать и общаться в национальной и межнациональной среде.

2. Директивы для оценки и аккредитации программ

2.1. Директивы по поводу критериев и требований к оценке программ

Каждая инженерная программа, для которой учебное заведение высшего образования ищет аккредитацию или переаккредитацию, должна соответствовать национальным правовым требованиям и иметь:

- программные образовательные цели, совместимые с миссией учреждения высшего образования и учитывающие потребности всех заинтересованных сторон (таких, как студенты, производство, инженерные ассоциации и т.д.) и программные результаты, совместимые с программными образовательными целями и соответствующие программным результатам для аккредитации (ср.: секция 1);
- учебный план и соответствующие процессы, которые обеспечивают достижение программных результатов;
- академический и технический персонал, оборудование, финансовые ресурсы и соглашения по сотрудничеству с производственными структурами, исследовательскими институтами и другими учреждениями высшего образования, достаточные для достижения программных результатов;
- соответствующие формы оценки для измерения достижения программных результатов;
- систему управления, способную обеспечить комплексное достижение программных результатов и дальнейшее совершенствование программы.

Соответственно, директивы для оценки программы, представленной на аккредитацию, должны затрагивать, по крайней мере, следующие темы:

- 1) потребности, цели и результаты;
- 2) образовательный процесс;
- 3) ресурсы и партнерство;
- 4) оценка образовательного процесса;
- 5) система управления.

Так понимаемые «критерии оценки» и связанные с этим требования к форме вопросов, имеющие силу для программ как первого, так и второго циклов, перечисленные в следующей таблице, должны быть удовлетворены при оценке инженерных программ для аккредитации.

Таблица

Критерии и требования для оценки программ

Директивы для аккредитации	Критерии оценки	Требования	Что должен дать доклад самооценки (ср.: Секция 3.1.) и что должна проверить аккредитационная команда
1. Потребности, цели и результаты	2	3	4
1.1. Потребности заинтересованных сторон	1.1. Потребности заинтересованных сторон	Идентифицированы ли потребности заинтересованных сторон (студенты, производство, инженерные ассоциации и т.д.)?	Способы и длительность отношений с заинтересованными сторонами. Потребности каждой из заинтересованных сторон
1.2. Образовательные цели	1.2. Образовательные цели	Совместимы ли образовательные цели программы с миссией учебного заведения и с потребностями заинтересованных сторон (студенты, промышленность, инженерные ассоциации и т.д.)?	Соотношение образовательных целей программы с миссией учебного заведения и потребностями заинтересованных сторон. Прозрачность и публикация образовательных целей программы
1.3. Программные результаты	1.3. Программные результаты	Соответствуют ли результаты программы программным результатам, необходимым для аккредитации? (ср.: Секция 1)	Соотношение результатов программы и программных результатов, необходимых для аккредитации (Секция 1).
2. Образовательный процесс	2.1. Планирование	Совместимы ли программные результаты с образовательными целями программы? Обеспечивает ли учебный план достижение результатов программы?	Соотношение программных результатов и программных образовательных целей. Учебный план (программа курса, ECTS кредиты для курсовых работ и индивидуальной программы), его прозрачность и публикация. Определение/описание модульных характеристик (кредиты, содержание, конкретные познавательные результаты, методы оценки индивидуальных модулей), их прозрачность и публикуемость. Интеграция профессиональной практики (внешний практический опыт, лаборатории, проекты и т.д.). Заключительный экзамен, тезис, проект и т.д. Соответствие учебного плана и модульных характеристик программным результатам. Планирование процесса обучения. Методы и приемы обучения (полномасштабный, часть времени, параллельно основной работе или интегрировано в нее, использование мультимедиа или телематики, устройств и т.д.). Меры, способствующие повышению мобильности студентов
2.2. Процесс обучения	2.2. Процесс обучения	Осуществляется ли обучение согласно плану?	Соответствие реального процесса обучения плану. Результаты студенческой оценки модульного обучения. Результаты студенческой и тьюторской оценки практического опыта. Результаты студенческой мобильности.

1	2	3	4
		Достаточно ли объем консультирования и поддержки, предоставляемых студентам, для достижения результатов с учетом специфики модульного обучения?	Число персонала и объем их нагрузки, связанной с консультированием и поддержкой студентов
	2.3. Оценка обучения	Были ли экзамены, проекты и другие оценочные методы предназначены оценить меру демонстрации студентами достижения результатов обучения по единому модулю и соответствующих программных результатов?	Экзамнатационные работы и курсовые (образцы оценки курсовой, продолжающейся оценки, проектных докладов). Прозрачность и публикация стандартов и правил, касающихся оценки студенческого роста
3. Источники и сотрудничество	3.1. Академический и технический персонал	Является ли академический персонал достаточным (адекватным), чтобы достичь программных результатов?	Число, состав, компетентность и квалификация обучающего персонала. Исследовательская (публикации, участие в исследовательских проектах, участие в конференциях и т.д.) и/или профессиональная деятельность и консультационная работа преподавательского состава
		Является ли технический и административный состав адекватным для достижения результатов программ?	Число, состав, компетентность и квалификация административно-технического персонала
	3.2. Оборудование (средства обслуживания)	Классные комнаты (кабинеты) адекватны ли для достижения результатов программ?	Кабинеты и соответствующее оборудование, доступное студентам
		Компьютерное оборудование достаточно ли для достижения результатов программ?	Компьютерное оборудование, доступное студентам
		Лаборатории, мастерские и соответствующее оборудование достаточно ли для достижения результатов программ?	Лаборатории, мастерские и соответствующее оборудование, доступное студентам
		Библиотеки и соответствующее оборудование и услуги адекватны ли для достижения результатов программ?	Библиотеки, соответствующее оборудование и услуги, доступные студентам
	3.3. Финансовые ресурсы	Финансовые ресурсы достаточны ли для достижения результатов программ?	Бюджет обучающего и технического персонала. Бюджет для обслуживания и обновления оборудования. Бюджет для обучения
	3.4. Партнерство	Партнеры учреждения высшего образования и программы участвуют ли в достижении программных результатов и повышении мобильности студентов?	Локальное/региональное/национальное/международное промышленное партнерство и соглашения о сотрудничестве. Локальное/региональное /национальное/ международные партнерство и соглашения о сотрудничестве с исследовательскими институтами. Локальное/региональное/ национальное/ международное соглашения о сотрудничестве, программы или мероприятия,

1	2	3	4
4. Оценка образовательного процесса	4.1. Студенты	Студенты, зачисленные в программу, имеют ли соответствующие познания и положение для достижения результатов в предусмотренное время? Результаты, относящиеся к студенческой карьере, показывают ли достижение программных результатов в предусмотренное время?	совместные с другими высшими образовательными учреждениями Требования к поступающим. Вступительные требования (только для программ <i>masters</i> clauses). Рост студенческой карьеры. Исследование достигнутого уровня. Измерение успешности и время, затраченное на выполнение программы
	4.2. Выпускники	Находят ли выпускники работу, соответствующую их квалификации? Подтверждают ли третьи лица (выпускники, работодатели и др.) достижение образовательных целей программы?	Время, необходимо, чтобы включиться в работу. Соответствие занятости полученному образованию Мнение выпускников о полученном образовании. Мнение работодателей об образовании выпускников
5. Система управления	5.1. Организация и процесс принятия решений	Являются ли организация работы учреждения и процессы принятия решений адекватными для достижения результатов программы?	Документация учреждения высшего образования и организационных структур программы и процессов принятия решений (статусы, устав, управление организационными процессами и т.д.). Позиции ответственности за различные действия по управлению и контролю за образовательным процессом, их связь и взаимозависимость. Существование и использование эффективных механизмов координации процессов принятия решений как по горизонтали, так и по вертикали. Существование и использование надежных источников информации для принятия решений
	5.2. Система обеспечения качества	Являются ли системы обеспечения качества достаточно эффективными, чтобы обеспечить достижение программных целей?	Политика учреждения высшего образования и программ и их процедуры обеспечения качества
		Подлежат ли процесс обучения и результаты студентов и выпускников анализу и используется ли таковой в целях дальнейшего совершенствования программы?	Существование регулируемого и систематического процесса дальнейшего изучения программы, развития и совершенствования, основанного на анализе учебного процесса, результатах студентов и выпускников
		Имеет ли место постоянный пересмотр потребностей, целей и результатов, образовательного процесса, ресурсов и партнерства, системы управления?	Существование регулируемого, систематического и периодического процесса пересмотра потребностей, целей и результатов, образовательного процесса, ресурсов и партнерства, системы управления. Результаты деятельности по пересмотру

2.2. Общие директивы для оценки выполнения индивидуальных требований

Для вынесения решения о достижении индивидуальных требований должна быть использована шкала, содержащая, по крайней мере, три пункта:

1. Приемлемо.
2. Приемлемо с оговорками (рекомендациями).
3. Неприемлемо.

Решение «приемлемо» выносится, когда поставленные требования полностью выполнены, даже если улучшения возможны.

Решение «приемлемо с оговорками» принимается, когда поставленные требования выполнены не полностью, но обсуждается возможность доработки в разумный период времени (как правило, не больше, чем половина срока аккредитации).

Решение «неприемлемо» предъявляется, когда требования не выполнены либо выполнены не в полном объеме и возможность доработки не обсуждается.

2.3. Директивы для критериев аккредитации программы

Аккредитация инженерной программы должна быть подчинена выполнению требований.

Чтобы вынести решение о полном достижении результатов, используется шкала с, по меньшей мере, тремя следующими пунктами:

1. Аккредитована без оговорок.
2. Аккредитована с оговорками.
3. Не аккредитована.

Аккредитация без оговорок, возможно, с конкретными рекомендациями по совершенствованию программы, должна быть присвоена программам, для которых все обсуждаемые требования выполнены («зачтены». В этом случае аккредитация должна быть присуждена на полный период, не превышающий 6 лет).

Аккредитация с оговорками, с конкретизацией требований и времени, в которое предписания могут быть выполнены, присваивается, если одно или несколько требований считаются «выполненными с оговорками». Если программа оценена как «аккредитованная с оговорками», аккредитация может быть предоставлена на более короткий период, после чего проверяется выполнение предписаний.

Если какое-либо из вышеуказанных условий не удовлетворяется, комиссия по аккредитации может рекомендовать приостановить аккредитацию.

3. Процедуры для оценки программ и программной аккредитации

В этом разделе перечислены ступени оценки программы (основанной на самооценке, за которой следует внешняя оценка) и процедуры последующей аккредитации программы. Органы индивидуальной аккредитации могут устанавливать дополнительные требования в целях адаптации к национальным и культурным отличительным чертам высшего образования в инженерной сфере и обеспечения соответствия с национальным законодательством.

3.1 Применение учреждениями высшего образования

К визиту аккредитационной комиссии должны быть подготовлены подробный доклад самооценки и документация (на ознакомление с докладом следует отвести достаточное время).

Таблица в разделе 2.1 может служить руководством для учреждений высшего образования при составлении (а для членов аккредитационной комиссии – при проверке) доклада самооценки и документации. Во всяком случае доклад самооценки должен ответить, по крайней мере, на все вопросы, перечисленные в таблице в разделе 2.1, беря в расчет, как правило, все темы, указанные в последней колонке таблицы.

3.2. Директивы для процедуры оценки программ

3.2.1. Создание аккредитационной команды

Аккредитационная команда должна состоять, по меньшей мере, из двух человек, а предпочтительно – из большего количества, представляющих баланс соответствующего опыта и знаний. Как минимум один член аккредитационной команды должен быть представителем академической среды, не менее одного – из числа практикующих специалистов инженерной сферы. Все члены аккредитационной команды должны пройти соответствующее обучение для ведения аккредитационного процесса. В связи с этим институты аккредитации должны стимулировать организацию краткосрочных курсов.

Чтобы облегчить распространение хорошей практики в аккредитации аккредитационный орган должен предложить возможность включить (в команду) внешних наблюдателей из соответствующего экономического региона.

От каждого члена аккредитационной команды должно быть получено заявление, показывающее, что между институтом, в котором аккредитуются одна или несколько программ, и членами команды (panel members) не существует конфликта интересов. Это заявление должно быть получено прежде, чем будет представлена какая-либо документация.

3.2.2. Длительность аккредитационного визита

Процесс аккредитации должен длиться не менее двух дней, включая предварительные встречи для оценки документации и визит в образовательное учреждение.

3.2.3. Структура аккредитационного визита

Визит должен включать:

- предварительную встречу с аудиторской командой, предваряющую визит с целью определения того, какая информация должна быть получена в ходе визита;
- встречу с главой факультета/университета;
- встречу с преподавательским составом;
- встречу с техническим персоналом;
- встречу со студентами;
- встречу с бывшими студентами;
- встречу с работодателями/представителями производства/представителями профессиональных инженерных организаций;
- знакомство с инфраструктурой (библиотека, лаборатории и т.д.);
- ознакомление с внеаудиторной работой, документацией выпускных экзаменов и другими видами оцениваемой деятельности (с точки зрения стандартов и методов оценки, а также с точки зрения познавательных достижений студентов);
- отзывы аудиторской команды в конце визита.

3.3. Директивы для процедуры программной аккредитации

3.3.1. Проверка и утверждение доклада аккредитационным органом/комиссией

Члены аккредитационной команды готовят аккредитационный отчет (ср.: Документ G 4). Аккредитационный отчет затем представляется в образовательное учреждение с целью проверки фактических ошибок и принятия решения по докладу. Решение образовательного учреждения передается членам аккредитационной команды для обзора аккредитационного доклада и формулировки рекомендаций, касающихся решения об аккредитации.

3.3.2. Решение об аккредитации

Конечное решение об аккредитации должно быть принято специальным советом аккредитационного органа. Аккредитационное решение должно четко определять период действия аккредитации (не превышающий 6 лет), а также начало

и конец этого периода. После истечения срока аккредитации она теряет силу. Далее программу следует представить на перееккредитацию

Решение об аккредитации сообщается в образовательное учреждение.

3.3.3. Публикация

Список аккредитованных программ должен быть доступен общественности каждого аккредитованного института. В следующем разделе (Раздел 4) представлен рекомендованный образец для публикации; он должен быть использован с учетом национального законодательства.

4. Рекомендованный образец для публикации результатов

Учреждение высшего образования (название на языке страны и на английском языке)	
Страна	
Штат/провинция (если нужно)	
Название программы (на языке страны и на английском)	
Присвоенная степень	
Квалификационный уровень (Первый цикл/ второй цикл)	
Цели программы; Профиль (если нужно)	
Длительность программы (Семестры; в случае «периодов» различной длительности указать их и эквивалент в семестрах)	Семестры
Общее число кредитов ECTS	ECTS
Учебный план (% и кредиты): <ul style="list-style-type: none"> • основы инжиниринга • углубленное изучение инженерных дисциплин (включая выпускную работу) • математика /основы естественных наук • междисциплинарные проблемы 	
Краткое описание программы	
Аккредитована с оговорками/без оговорок	
Предписания (если есть)	
Аккредитована ... (кем: орган, страна)	
Аккредитация на срок (с...по)	

Перевод Л.Ф. Пирожковой

6.4. АККРЕДИТАЦИЯ – ОПРЕДЕЛЕНИЯ И ПОДТЕКСТ. КОНФЕРЕНЦИЯ РЕКТОРОВ ВУЗОВ ФРГ. БОЛОНСКИЕ ПРОЕКТЫ: СЕРВИСНАЯ СЛУЖБА ВУЗОВ

AKKREDITIERUNG – BEGRIFFE UND HINTERGRÜNDE.
HRK HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ.
BOLOGNA-PROJEKTE: SERVICE FÜR DIE HOCHSCHULEN

www.hrk.de

АККРЕДИТАЦИЯ – ОПРЕДЕЛЕНИЯ И ПОДТЕКСТ

Оценка против аккредитации:

Под **оценкой (Evaluation)** понимается оценивание и экспертиза достижений, действия, результатов и/или эффективности/экономичности образовательных или других процессов. **Целью** оценки является повышение качества согласно самостоятельно установленным целям по достижению качества.

В отличие от этого **аккредитация** курсов подготовки служит обеспечению стандартов, установленных на основе болонских критериев. **Целью** аккредитации является сопоставимость окончаний.

Аккредитация программ: «Задачей аккредитации (курсов подготовки) является обеспечение предметно-содержательного стандарта, который наряду с контролем концепции курса подготовки и проверкой возможности усвоить предлагаемый учебный материал включает также качество преподавания и контроль актуальности с точки зрения профессии. Она основана на принципе «взаимной профессиональной критической оценки» («peer review»), при этом обязательным является участие представителей практической сферы в проведении экспертизы». (Источник: Qualitätssicherung der Lehre, КМК-Beschluss vom 22.09.2005).

Аккредитация программ подготовки является стандартной формой аккредитации в Германии.

Аккредитация программ пакетами (Cluster-Akkreditierung) – аккредитация, при которой несколько курсов подготовки аккредитуются в ходе единой процедуры. Это могут быть, например, все курсы подготовки одного вуза или все курсы подготовки определенного направления/отделения (Fach/Fachbereich). Аккредитация программ пакетами дает возможность сразу проконтролировать определенные, касающиеся всех программ подготовки, сквозные позиции или позиции по определенному направлению. Это позволяет рационализировать процесс и сэкономить расходы.

Процедура **реаккредитации** отличается от аккредитации тем, что по курсу подготовки, подлежащему реаккредитации, уже в течение определенного времени осуществлялась подготовка (неясная формулировка: в Эрфурте по некоторым программам

уже проводилась подготовка еще до того, как они были аккредитованы), – поэтому она скорее проводится с целью измерения результатов и контроля хода реализации программы (эмпирические данные) по курсу подготовки после завершения предыдущей процедуры. Оценка качества в ходе реаккредитации должна это соответствующим образом учитывать.

Критерии реаккредитации

При реаккредитации по сравнению с первичной аккредитацией должно быть уделено особое внимание следующим моментам:

- оценка результата обучения, в том числе посредством опроса выпускников и продолжающих обучение,
- контроль расчетов нагрузки студентов по отдельным модулям,
- анализ результатов оценки (Evaluation),
- оценка статистических данных, касающихся нагрузки, результатов экзаменов, отсева, приема, доли иностранных студентов,
- оценка результатов предыдущей аккредитации.

Под **системой аккредитации** Постоянная конференция министров образования понимает систему обеспечения качества и процедуры обеспечения качества в вузах. По нашему представлению, это своего рода «аудит качества». В то время как в других государствах уже введены процедуры, в Германии – так же, как и при аккредитации процессов, – еще не утвердилась действующая система методов аккредитации.

В ходе **аккредитации процессов** оценивается, существуют ли постоянно процессы обеспечивающие, контролирующие и повышающие качество программ подготовки вуза. (Источник: Leitfaden der Prozessakkreditierung, Version 1.0, Beschluss der Akkreditierungskommission von ACQUIN vom 08.12.2006).

Под процессом следует понимать методы нахождения решений, а также выработки решений, принимаемых в сфере преподавания и обучения.

Методы **аккредитации процессов** разрабатываются в настоящее время в рамках пилотного проекта. Эти методы выглядят следующим образом: на первом этапе устанавливается и контролируется наличие качества процесса при организации преподавания и обучения (основой для этого служат, например, справочники), на втором этапе это качество процесса проверяется посредством выборочной аккредитации программ.

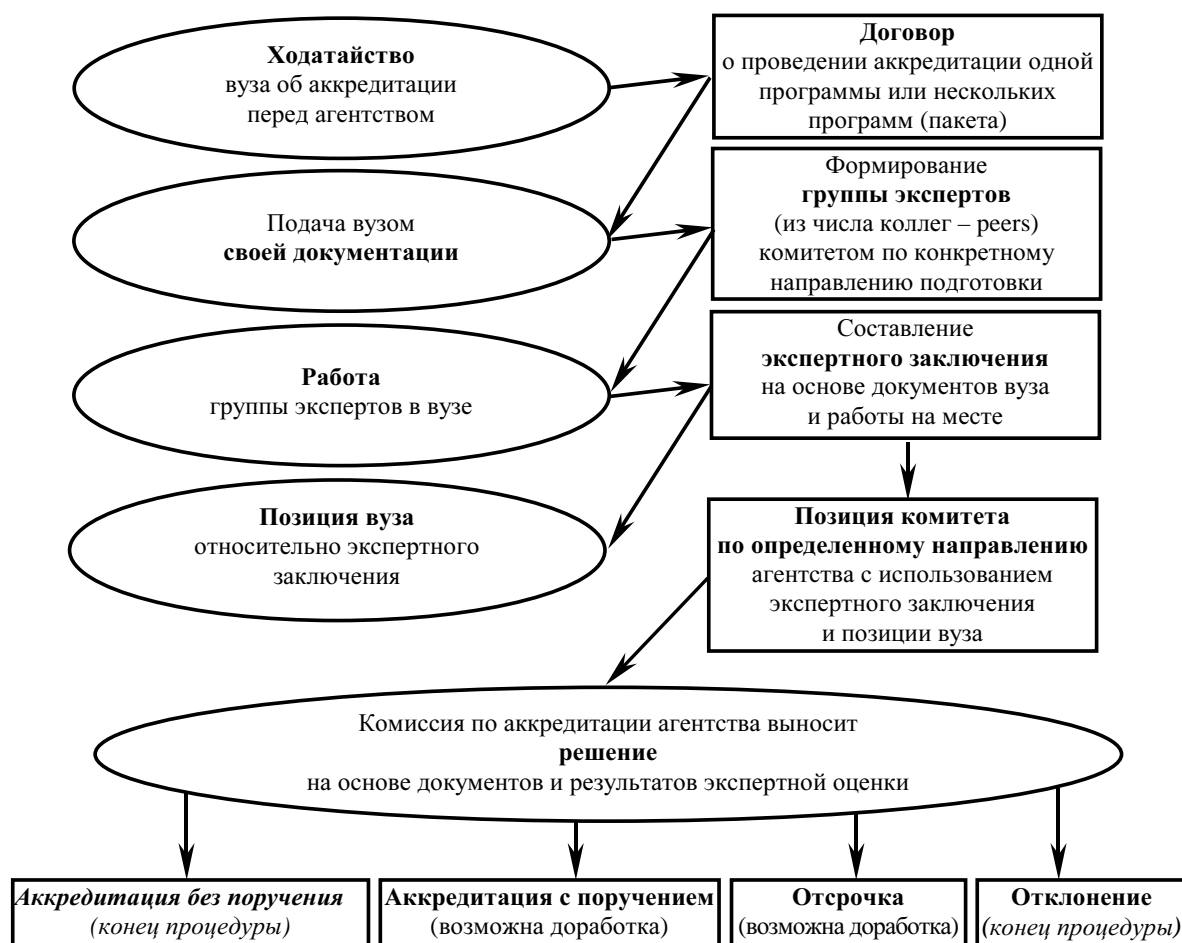
Фокус метода аккредитации процессов расположен в КАЧЕСТВЕ процесса, которое вуз систематически и постоянно обеспечивает в сфере обучения и преподавания. В соответствии с этим аккредитация процесса служит обеспечению, подтверждению и прозрачности качества процесса в сфере преподавания и обучения. В ходе аккредитации процесса контролируются меры, которые предпринимает вуз для создания функционирующей системы менеджмента качества в сфере преподавания и обучения и формирования культуры качества, которая предполагает широкое осознание качества в вузе. Таким образом, предметом аккредитации процесса являются процессы, происходящие в вузе, с целью регулярного, систематического и надежного обеспечения высокого качества всех вновь появляющихся и вводимых курсов подготовки. Чтобы

непосредственно проверить качество курсов подготовки, в процедуре аккредитации процессов предусмотрена выборочная аккредитация программ.

Несмотря на выборочность, аккредитация системы и процессов дополняют аккредитацию (учебных) программ (аккредитация каждой программы и пакетов программ).

ИЗОБРАЖЕНИЕ ПРИМЕРНОЙ ПРОЦЕДУРЫ АККРЕДИТАЦИИ ПРОЦЕССА

(аккредитация программы и пакета)



Действующие лица, принимающие активное участие в процессе аккредитации:

Агентство по аккредитации: представительство агентства (референты), члены комитета по конкретному направлению (представители направления и профессиональной практики) и комиссии по аккредитации (представители вузов, профессиональной практики и студенчества).

Вуз: представительство учебного направления, подлежащего оценке (включая руководство факультета), руководство вуза, представители студентов, уполномоченные по аккредитации.

Эксперты: представители направления (коллеги – peers), представительство профессиональной среды, представительство студентов, возможно представительство земельного министерства.

Временные рамки (с момента подачи своей документации):
около 9–15 месяцев в зависимости от объема аккредитации

Перевод О.Л. Ворожейкиной

6.5. ФОНД АККРЕДИТАЦИИ ПРОГРАММ ПОДГОТОВКИ В ГЕРМАНИИ

ОБЩИЕ ПРАВИЛА ПРОВЕДЕНИЯ АККРЕДИТАЦИИ И РЕАККРЕДИТАЦИИ АГЕНТСТВ ПО АККРЕДИТАЦИИ

(приняты на 48 заседании Совета по аккредитации
22 июня 2006 г.)

STIFTUNG ZUR AKKREDITIERUNG VON STUDIENGÄNGE IN DEUTSCHLAND

ALLGEMEINE REGELN ZUR DURCHFÜHRUNG VON VERFAHREN ZUR AKKREDITIERUNG UND REAKKREDITIERUNG VON AKKREDITIERUNGSAGENTUREN

(beschlossen auf der 48. Sitzung des Akkreditierungsrates
am 22. Juni 2006)

www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/Beschluesse_AR/b_Verfahren_Akkreditierung_Agenturen.pdf

Совет по аккредитации в соответствии с §2 абз. 1 Закона о создании «Фонда по аккредитации программ подготовки в Германии» проводит по заявлению учреждения процедуру аккредитации учреждения в качестве агентства по аккредитации.

При проведении аккредитации действуют следующие общие правила:

1. Совет по аккредитации при проведении процедуры аккредитации и принятии решения связан решением «Критерии аккредитации агентств по аккредитации» от 15.12.2005, данным решением и дополняющими или заменяющими их решениями, которые включают также стандарты и принципы по гарантии качества на Европейском пространстве высшего образования (ESG).

2. Заявитель должен направить обоснованное заявление. Обоснование должно включать представление учреждения и фиксировать соблюдение критериев аккредитации агентств по аккредитации.

3. Совет по аккредитации для проведения экспертизы формирует экспертную группу, состоящую минимум из 5 человек, в нее входят:

2 члена Совета по аккредитации;

2 представителя вузов;

2 международных эксперта в области аккредитации;

1 представитель студентов;

1 представитель производственной сферы.

4. Для проведения экспертизы эксперты получают поддержку от правления фонда. К ней относятся также подготовка к процедуре и разъяснение экспертного задания.

5. Экспертиза основывается на:

- анализе обоснования заявления;
- посещении компетентного органа агентства, на заседании которого было принято последнее решение об аккредитации;
- индивидуальных беседах с руководством агентства, сотрудниками и экспертами или представителями вузов, уже прошедшими аккредитацию в агентстве;
- участия в осмотре агентства в рамках процедуры аккредитации;
- учете результатов оценок Совета по аккредитации, осуществляемых после последней аккредитации.

6. Перед принятием решения Совет по аккредитации заслушивает агентство.

7. Перед вынесением решения агентство получает отчет экспертов, в котором не содержатся рекомендации, касающиеся решения.

8. В заключение процедуры Совет по аккредитации публикует решение, обоснование заявления и результаты экспертизы.

Перевод О.Л. Ворожейкиной

6.6. БОННЕР ДЭВИД

(ДИРЕКТОР ПО ОБЕСПЕЧЕНИЮ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ
АКАДЕМИЧЕСКОГО КАЧЕСТВА)

ПРОЕКТИРОВАНИЕ, АТТЕСТАЦИЯ И ОЦЕНКА ПРОГРАММ

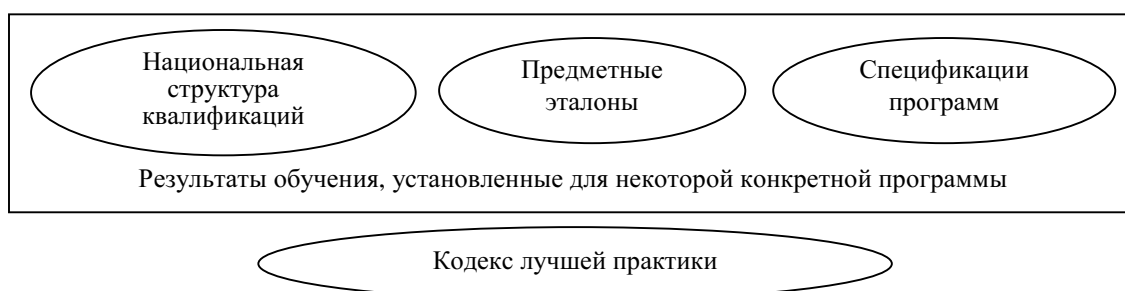
BONNER DAVID

(DIRECTOR OF ACADEMIC QUALITY ASSURANCE AND ENHANCEMENT)

PROGRAMME DESIGN, VALIDATION AND REVIEW

www.qaa.ac.uk/

1. Академическая инфраструктура



2. Структура квалификаций высшего образования

- Описывает в широких терминах общие качества и характеристики, связанные с присуждаемыми квалификациями – уровневые дескрипторы.
- Применима для всех документов и степеней высшего образования – от свидетельства до степени доктора.

3. Присуждение квалификаций

Высшие учебные заведения должны гарантировать, что:

- Результаты, установленные для каждой из их квалификаций, ясно определены.
- Достижение этих результатов продемонстрировано до присуждения квалификации.
- Процедуры оценивания, допускающие компенсацию, применяются таким образом, чтобы исключить присуждение квалификации, если не было продемонстрировано достижение всех результатов.

4. Позиционирование квалификации в структуре

Вузы должны быть способны продемонстрировать, что каждая из их квалификаций помещена на надлежащий уровень в структуре.

5. Степени с отличием

Выпускники должны быть способны:

- демонстрировать логически последовательное и подробное знание предмета;
- формулировать и отстаивать аргументы;
- управлять своим обучением;
- инициировать и выполнять проекты;
- критически оценивать аргументы;
- ставить вопросы для решения проблемы;
- выявлять ряд возможных решений проблемы;
- общаться как с аудиторией специалистов, так и с аудиторией неспециалистов;
- проявлять инициативу и принимать решения.

6. Предметные эталоны

Предметный эталон обеспечивает основу для описания характера и основных особенностей программ на степень бакалавра с отличием и определяет общие ожидания относительно их стандартов для некоторого конкретного предмета.

Это ключевой ориентир при проектировании программы.

7. Предметные эталоны

- Первоначально 42 предметных эталона.
- Разработаны сообществом специалистов по предмету.
- Определяют знание и характеристики выпускников по некоторому предмету.
- Имеют пороговый уровень.

8. Спецификация программы

Для некоторой конкретной программы:

- дает сжатое описание установленных результатов обучения;
- описывает средства достижения этих результатов;
- формулирует результаты обучения в терминах знания, понимания, навыков и других характеристик.

9. Кодекс лучшей практики

Разделы:

1. Последипломные исследовательские программы.
2. Совместное предоставление программ.
3. Студенты с ограниченными возможностями здоровья.
4. Внешняя экспертиза.
5. Академические апелляции и жалобы студентов на академические проблемы.
6. Оценивание студентов.
7. Утверждение, мониторинг и оценка программ.
8. Подготовка к трудовой деятельности, информирование и профессиональная ориентация.
9. Обучение с получением практического опыта работы.
10. Набор и прием.

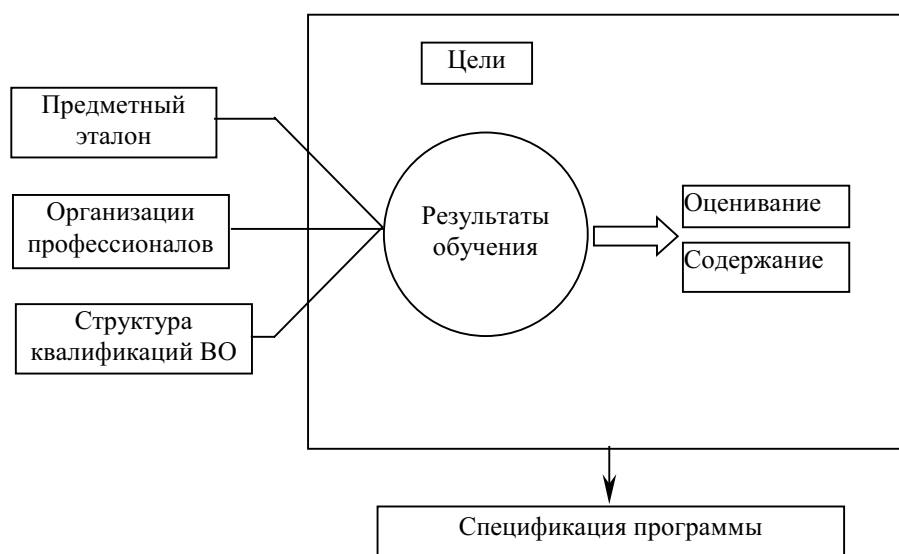
10. Кодекс лучшей практики

Например, Проектирование, утверждение, мониторинг и оценка программ (раздел 7):

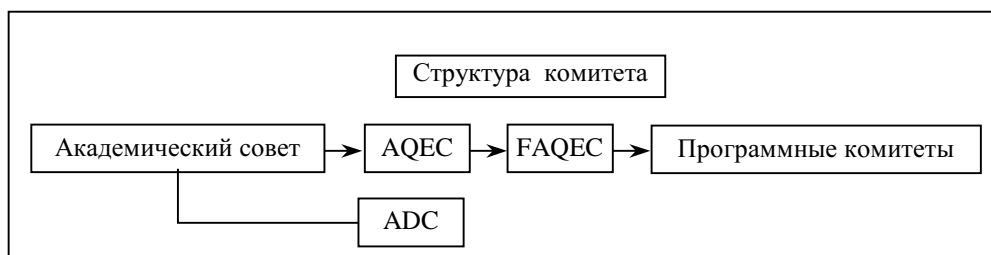
Указание 5: Институты публикуют принципы, которые должны быть приняты во внимание при проектировании и разработке программ...

Включая: предметные эталоны, европейские контрольные ориентиры, национальную структуру квалификаций, требования профессиональных организаций/работодателей.

12.



14. Система качества в Хертфордширском университете



где: AQEC – Комитет по совершенствованию академического качества; F – факультет; ADC – Комитет по академическому развитию.

15. Механизмы обеспечения и совершенствования качества

- Программы
 - Аттестация и периодический пересмотр.
 - Ежегодные отчеты по мониторингу и оценке.
 - Программные комитеты.
- Сотрудники
 - Анкетирование студентов.
 - Педагогические наблюдения.
 - Оценка работы.
 - Товарищество преподавателей университета.
- Школы университета
 - Ежегодные отчеты.

16. Внешние аспекты

- Назначение и подготовка внешних экзаменаторов.
- Внешние члены экспертных групп по аттестации и пересмотру.
- Внешний контроль учебной деятельности студентов и работы по оцениванию.
- Группы по взаимодействию с работодателями.
- Обучение на рабочем месте.

17. Качество: активная работа

- Подача модуля

➤ Подход	Вклад персонала
➤ Материалы	
➤ Ресурсы	
➤ Оценивание и обратная связь	
➤ Анкетные опросы студентов	Реакция студентов
➤ Достижения студентов	
➤ Экспертиза	
➤ Оценка	Отклик персонала
➤ Наблюдения коллег	

- Ежегодный мониторинг и оценка.

18. Процесс аттестации

- Подготовка документов.
- Созыв группы экспертов.
- Проведение аттестации.
- Условия.
- Утверждение.

19. Основные требования к процессу аттестации

Гарантировать, что программы:

- согласуются со стратегическими целями университета;
- являются ясными и логически последовательными;
- имеют адекватные результаты обучения, отвечающие предметным эталонам;
- находятся на адекватном уровне в структуре квалификаций высшего образования;
- отвечают потребностям работодателя;
- может быть предложены для обучения.

20. Но перед этим:

Проектирование программы

Перевод Е.Н. Карачаровой

6.7. ПРОГРАММА ПРИСУЖДЕНИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ ПРЕМИИ ПО КАЧЕСТВУ МАЛЬКОЛЬМА БОЛДРИДЖА

MALCOLM BALDRIGE NATIONAL QUALITY AWARD

www.quality.nist.gov

Сотрудничество государственного и частного секторов

Создание условий для активного сотрудничества в частном секторе и между частным сектором и всеми уровнями правительства очень важно для успеха Программы присуждения национальной премии по качеству Малькольма Болдриджа, имеющей целью совершенствование национальной конкурентоспособности. Поддержка Программы частным сектором в виде фондов, усилий добровольцев и участия в передаче информации продолжает расти.

Для обеспечения непрерывного роста и успеха подобного сотрудничества каждая из нижеперечисленных организаций играет важную роль.

Фонд присуждения национальной премии по качеству Малькольма Болдриджа

Фонд присуждения национальной премии по качеству Малькольма Болдриджа был создан, чтобы способствовать успеху Программы. Основная задача фонда – сбор средств для материального обеспечения Программы присуждения премий. Выдающиеся лидеры организаций США работают в качестве попечителей Фонда, чтобы гарантировать выполнение его задач. Широкая сеть организаций по всей стране обеспечивает финансовую поддержку Фонда.

Национальный институт стандартов и технологии

Министерство торговли США отвечает за Программу присуждения национальной премии по качеству Малькольма Болдриджа. Национальный институт стандартов и технологии (NIST), Агентство Управления Министерства по технологии осуществляют управление Программой Болдриджа. NIST способствует экономическому росту США, работая с промышленностью с целью разработки и выпуска высококачественных измерительных инструментов, данных и услуг, необходимых для технологической инфраструктуры государства. NIST также участвует в уникальном партнерстве правительственного и частного секторов в целях ускорения разработки технологий высокого риска, которые обещают значительные коммерческие и экономические выгоды. Через сеть центров распространения

технологии и периферийных офисов, работающих во всех 50 штатах и Пуэрто Рико, NIST помогает малому и среднему бизнесу получать доступ к информации и специальным знаниям, которые им требуются для улучшения своей конкурентоспособности на глобальном рынке.

Американское общество для качества

Американское общество для качества (ASQ) помогает в управлении Программой присуждения наград по контракту для NIST. ASQ ориентировано на продолжающееся развитие, продвижение и совершенствование концепций качества, принципов и приемов. ASQ стремится быть признанным в мире поборником и ведущим авторитетом во всех вопросах, относящихся к качеству. ASQ признает, что постоянное совершенствование качества поможет благоприятному позиционированию американских товаров и услуг на международном рынке.

Комиссия инспекторов

Комиссия инспекторов консультирует Министерство торговли по вопросам, касающимся Программы присуждения национальной премии по качеству Болдриджа. Комиссия назначается Министром торговли и состоит из выдающихся лидеров из всех секторов экономики США.

Комиссия инспекторов оценивает все аспекты Программы, включая адекватность критериев и процедур для определения получателей премии. Важной частью обязанностей Комиссии является оценка того, насколько хорошо Программа служит национальным интересам. Соответственно, Комиссия дает рекомендации Министру торговли и Директору NIST, касающиеся изменений и улучшений Программы.

Комиссия экспертов

Комиссия экспертов оценивает заявления на присуждение премий и готовит доклады по результатам оценки. Судейская Коллегия, являясь частью Комиссии экспертов, дает рекомендации по присуждению премий Директору NIST. Комиссия включает ведущих экспертов США в области бизнеса, образования, здравоохранения. NIST отбирает членов посредством конкурсной процедуры по заявлениям. В 2005 году Комиссия включала примерно 540 членов. Из них 10 (назначенных Министром торговли) служат в качестве судей и около 110 выполняют функции старших экспертов. Оставшиеся имеют статус экспертов. Все члены Комиссии должны пройти обучение по курсу подготовки экспертов.

Кроме рассмотрения заявлений члены Комиссии играют важную роль в обмене информацией о Программе Болдриджа. Их членство в сотнях профессиональных, торговых, общинных и государственных организациях помогает им распространять эту информацию.

Получатели премии

Получатели премии должны обмениваться информацией о своей успешной деятельности и стратегиях в области качества с другими организациями США. Однако они не обязаны обмениваться приватной информацией, даже если такая информация составляла часть их заявления на получение премии. Основным механизмом обмена информацией – это ежегодная конференция «Поиск совершенства».

На протяжении 17 лет присуждения премии получатели были чрезвычайно отзывчивы и преданы делу совершенствования конкурентоспособности США и дальнейшему стремлению страны к достижению совершенства. Они делились информацией с сотнями тысяч организаций здравоохранения, образования, компаний, правительственных агентств и др. Такой обмен намного превзошел ожидания и требования Программы. Усилия получателей премии вдохновили многие другие организации во всех секторах экономики США предпринять собственные усилия для совершенствования своей деятельности.

Программы присуждения национальной премии по качеству Малькольма Болдриджа

<i>Кому:</i>	Образовательному сообществу США
<i>От кого:</i>	Гарри С. Герц, Директор Программы присуждения национальной премии по качеству Малькольма Болдриджа
<i>Предмет:</i>	примите вызов Болдриджа и отличитесь

Образовательные критерии совершенствования деятельности Болдриджа касаются улучшения деятельности студентов. Они (критерии) также имеют отношение к организации, которая достигла высоких показателей деятельности и характеризуется этическим поведением студентов, преподавателей и сотрудников.

Критерии помогают образовательным учреждениям решать текущие проблемы и справляться со всеми сложностями на пути достижения результатов и эффективной подготовки к будущей работе. Критерии 2005 г. были обновлены, с тем чтобы преодолевать трудности, связанные: с специфической нагрузкой, которая ложится на лидеров высшего звена; с потребностью в организационных, а не только технологических инновациях; с содействием в решении проблем долгосрочной жизнеспособности и устойчивого развития в качестве организации, имеющей высокие показатели деятельности. Критерии более непосредственно касаются вопроса исполнения: быть подвижным и исполнять быстро. Как ваша организация справляется с этими и общими образовательными вызовами?

Независимо от того, большая ваша организация или маленькая, занимается она начальным, средним или высшим образованием, располагается в одном месте или имеет много площадок – образовательные критерии представляют ценную

схему, которая может помочь вам оценить свою деятельность и планировать в условиях неопределенности. Критерии могут помочь вам: выстроить в один ряд ресурсы и подходы, например, «планируй – делай – изучай – действуй»; разработать сбалансированную апробационную карточку; провести самообследование при аккредитации; улучшить достижения студентов, связь, продуктивность и эффективность; достичь стратегических целей.

Как приступить к первой оценке Болдриджа? Потратьте несколько минут и просмотрите вопросы – «Организационный профиль». Обсуждение ответов на эти вопросы могло бы стать вашей первой оценкой Болдриджа. Для получения дальнейшего руководства обратитесь к нашему бесплатному буклету «Как начать работать с критериями Болдриджа для достижения совершенства деятельности?»

Вам надо знать, что думают ваши преподаватели, служащие и старшие менеджеры? Вы считаете, что достигли успехов, но хотели бы ускориться или лучше сфокусировать свои усилия? Попробуйте использовать наши простые вопросники «Мы делаем успехи?» и «Мы делаем успехи в качестве лидеров?» Построенные в соответствии с семью категориями критериев Болдриджа, они помогут вам проверить, как вы продвигаетесь на пути достижения ваших организационных целей, и могут улучшить взаимодействие между вашими преподавателями, служащими и членами руководящей группы.

Даже если вы не ожидаете, что выиграете награду Болдриджа, представление заявки на премию уже имеет ценные преимущества. Каждый заявитель получает подробный доклад, составленный по результатам рассмотрения заявки на основе независимой внешней оценки, проведенной группой специально подготовленных и признанных экспертов.

Критерии в ваших руках, также как и невероятные возможности. Почему не воспользоваться этими возможностями? Когда вы перевернете эти страницы, вы приблизитесь к достижению совершенства вашей деятельности. Если вам нужна дополнительная информация, свяжитесь по адресу nqr@nist.gov.

Вам нужен полезный инструментарий, чтобы ответить на вызов Болдриджа? Попробуйте воспользоваться:

- «Как начать работать с критериями Болдриджа для достижения совершенства деятельности?»
- «Организационный профиль» E – Болдридж, можно найти на веб-сайте [www.baldrige.nist.gov/e Baldrige/Step-One.htm](http://www.baldrige.nist.gov/e/Baldrige/Step-One.htm)
- «Мы делаем успехи?» и «Мы делаем успехи в качестве лидеров?»

Свяжитесь с Национальной программой Болдриджа по качеству или посетите наш Веб-сайт, чтобы получить эти и другие образовательные материалы.

Резюме стандартов хорошей практики

Стандарты выплаты жалованья и компенсации

1. Адъюнкт-профессора и преподаватели, работающие неполное время, должны получать заработную плату, пропорциональную той, которая выплачивается штатным преподавателям, работающим полное время, имеющим ту же квалификацию и выполняющим ту же работу. То, как рассчитывается пропорциональная выплата, это вопрос выбора вуза, зависящий от характера колледжа или университета. В целом, однако, эти стандарты организованы в соответствии с принципом попарного сопоставления полностью соразмерных профессиональных обязанностей с полностью соразмерной компенсацией.
2. Адъюнкт-профессора и преподаватели, работающие неполное время, должны получать пропорциональный отпуск по болезни, а также оплачиваемый отпуск и отдых.
3. Адъюнкт-профессора и преподаватели, работающие неполное время, должны получать пропорциональное пособие по медицинскому обслуживанию и пенсионное обеспечение.
4. Адъюнкт-профессора и преподаватели, работающие неполное время, должны получать плату за рабочие часы, потраченные на консультирование студентов. Полная пропорциональная оплата решит эту проблему, если пропорциональный расчет включает рабочие часы. В случае отсутствия пропорциональной оплаты, однако, адъюнкт – профессора и преподаватели, работающие неполное время, должны получать дополнительную компенсацию за рабочие часы.
5. В случае отсутствия полной пропорциональной оплаты адъюнкт-профессора и преподаватели, работающие неполное время, которые участвуют в работе комитетов вуза, должны получать за это компенсацию.
6. Адъюнкт-профессора и преподаватели, работающие неполное время, должны иметь страховку по безработице в случае увольнения.

Стандарты найма на работу

1. Адъюнкт-профессора и преподаватели, работающие неполное время, должны первоначально приниматься на работу с таким же вниманием и должны проходить собеседование, как и любые другие кандидаты. Надежная процедура найма на работу обеспечивает необходимую основу для финансовой и профессиональной беспристрастности.
2. Испытательный период должен быть установлен для оценки адъюнкт – профессоров и преподавателей, работающих неполное время, после чего они будут иметь гарантию работы. Критерии оценки, стандарты и процедуры, соответствующие профессиональным обязанностям, должны быть сравнимы с теми, что применяются к преподавателям, работающим полное время.
3. После успешного завершения испытательного периода адъюнкт-профессора и преподаватели, работающие неполное время, будут иметь возможность продвигаться по службе в зависимости от стажа.

4. Когда право продвижения по службе получено, адъюнкт-профессора и преподаватели, работающие неполное время, не должны назначаться повторно только в двух случаях – если преподаваемые курсы не предлагаются или по причине использования всех надлежащих средств защиты процедуры.
5. Адъюнкт-профессора и преподаватели, работающие неполное время, должны иметь разрешение заказывать свои собственные тексты и разрабатывать свои собственные курсы, если только это не решение факультетов, и в этом случае адъюнкт-профессора и преподаватели, работающие неполное время, должны приглашаться для участия в разработках.
6. Квалифицированным адъюнкт-профессорам и преподавателям, работающим неполное время, которые успешно прошли испытательный период, должно отдаваться предпочтение при рассмотрении заполнения вакансий на штатные должности в соответствии с требованиями к этим должностям, потребностями факультетов и порядком старшинства среди адъюнкт-профессоров и преподавателей, работающих неполное время.

Стандарты профессиональной ответственности и поддержки

1. После первоначального назначения адъюнкт-профессора и преподаватели, работающие неполное время, должны быть введены в курс дел института, факультета, учебного плана и служб обеспечения, вузовского управления и структуры и ожиданий факультета, касающихся успешного выполнения обязанностей.
2. Для обеспечения необходимого времени на подготовку должны составляться классные задания, когда это возможно, с использованием такого же календаря и графика, что и для штатных преподавателей.
3. Адъюнкт-профессора и преподаватели, работающие неполное время, должны обеспечиваться рабочим местом и должны иметь оплачиваемые рабочие часы для встречи со своими студентами.
4. Адъюнкт-профессора и преподаватели, работающие неполное время, которые получили право продвижения по службе и обеспечения безопасности работы, должны приглашаться участвовать в собраниях факультетов и других комитетов с правом голоса и должны получать за это компенсацию.
5. Адъюнкт-профессора и преподаватели, работающие неполное время, должны иметь доступ к секретарским службам и службам технической поддержки, необходимым для выполнения их обязанностей, а также к необходимому обеспечению, к библиотеке и другим возможностям кампуса.
6. Адъюнкт-профессора и преподаватели, работающие неполное время, должны иметь возможности и финансовую поддержку для участия в конференциях и семинарах в целях своего профессионального развития, чтобы подавать заявки на гранты и участвовать в институциональной программе поддержки преподавания.

Гарантирование профсоюзами полных прав для адъюнкт-профессоров и преподавателей, работающих неполное время

1. Национальные профсоюзы, стремящиеся охватить адъюнкт-профессоров и преподавателей, работающих неполное время, должны вести активную кампанию в кампусе и поставить себе приоритетную задачу по их вовлечению в профсоюз в национальном масштабе.
2. Там, где штатные преподаватели и преподаватели, работающие неполное время, являются членами одного профсоюза в кампусе, адъюнкт-профессора и преподаватели, работающие неполное время, должны иметь полное право голоса по всем вопросам профсоюза, включая выбор должностных лиц и ратификацию контрактов. Адъюнкт-профессора и преподаватели, работающие неполное время, часто расцениваются как второсортные граждане на работе, к ним не должно быть подобного отношения в профсоюзе.
3. Там, где штатные преподаватели и преподаватели, работающие неполное время, являются членами одного профсоюза в кампусе, преподаватели, работающие неполное время, должны активно вовлекаться во все дела профсоюза.
4. Там, где штатные преподаватели и преподаватели, работающие неполное время, являются членами одного профсоюза в кампусе, адъюнкт-профессора и преподаватели, работающие неполное время, имеют право ожидать, что их профсоюз, включающий штатных преподавателей, будет добиваться полного выполнения стандартов хорошей практики в этом докладе.
5. Там, где штатные преподаватели и преподаватели, работающие неполное время в институте, не являются членами одного профсоюза, должна быть налажена регулярная связь и обмен информацией между представителями этих групп.
6. Принимая во внимание выгоду от развития эффективного профсоюза, членские взносы для адъюнкт-профессоров и преподавателей, работающих неполное время, должны быть установлены на достаточно высоком уровне, чтобы местный профсоюз был сильным, и в то же время следует учесть ограниченную компенсацию, получаемую этой группой преподавателей.
7. Все профсоюзы преподавателей в кампусе должны взять на себя ответственность по инициированию программ, имеющих целью усиление понимания между штатными преподавателями и преподавателями, работающими неполное время.
8. Профсоюзы высшего образования на уровне федеральном, штатов и местном должны представлять информацию и отстаивать интересы адъюнкт-профессоров и преподавателей, работающих неполное время, которые подают заявки на получение страховки по безработице в тот период, когда они не преподают.

Американская федерация преподавателей (AFT)

Высшее образование

Подразделение Американской федерации преподавателей

Edward J. Mc Elroy, президент

Nat La Cour, секретарь-казначей

Antonia Cortese, исполнительный вице-президент

Совет по программам и политике в высшем образовании

Председатель: *William E. Scheuerman*, Вице-президент AFT, Объединенные университетские профессии, Государственный университет Нью-Йорка

Вице – председатель: *Sandra Schroeder*, Вице-президент AFT, AFT Вашингтон

Barbara Bowen, Вице – президент AFT, Конгресс профессиональных служащих, городской университет Нью-Йорка

Tom Auxter, Объединенный факультет Флориды

Jason Blank, Филиал колледжа Род Айленд AFT

Ora James Boney, Объединенные университетские профессии, Сани Стоуни Брук

Perry Buckley, Профсоюз преподавателей колледжей графства Кук

Bob Congdon, Федерация преподавателей общественных колледжей Аляски

William Cutler, Ассоция университетских профессионалов Темпл

Daniel Georgianna, Федерация профессорско-преподавательского состава университета Массачусетс

Chris Goff, Федерация преподавателей аспирантуры

Martin Hittelman, Совет общинных колледжей Федерации преподавателей Калифорнии

Susan Kaufman, университетские профессионалы Иллинойса

John Mc Donald, общинный колледж Генри Форда Федерации преподавателей

Derryn Moten, Союз профессорско-преподавательского состава – служащих государственного университете Алабамы

Larry Oveson, профессорско-преподавательский состав государственного колледжа Миннесоты

Mark Richard, объединенный профессорско-преподавательский состав общинного колледжа Майами-Дейд

Sam Russo, объединение адъюнкт – преподавателей

Karen Schermerhorn, Федерация профессорско-преподавательского состава и служащих общественного колледжа Филадельфии

Ellen Schuler Mauk, Ассоциация профессорско-преподавательского состава в общинном колледже Суффолка

Curtis Smeby, Федерация преподавателей колледжа Северной Монтаны

Louis Stollar, объединение служащих колледжей Технологического института моды

Donna Swanson, Федерация служащих TVI

Roy Vestrich, Объединенные профессии Вермонта

Nicholas Yovannello, Совет государственных местных колледжей Нью Джерси

Консультативный комитет профессиональных служащих

Iris Delutro, Конгресс профессиональных служащих, городской университет Нью-Йорка

Kevin Fahey, Ассоциация профессиональных служащих университета Коннектикут

John J. Marino, Объединенные университетские профессии, государственный университет Нью-Йорка

Julliette Romano, объединение служащих колледжей Технологического института моды

Elinor Sullivan, университетские профессионалы Иллинойса

Nick Yovannello, Совет государственных местных колледжей Нью-Джерси

Администрация

Lawrence N. Gold, AFT высшее образование, директор

Craig P. Smith, AFT высшее образование, помощник директора

Lindsay Albert, AFT высшее образование, старший помощник

Американская федерация преподавателей, январь 2006.

Резюме стандартов хорошей практики

Стандарты по процедурам и требования

1. Профессиональным служащим должно быть гарантировано право голоса при принятии решения посредством тесного и открытого сотрудничества с университетской администрацией.
2. Принятие на работу профессиональных служащих – на основе процедур, согласованных с администрацией и представителями профессиональных служащих, – должно проводиться как открытый процесс, включающий собеседование с кандидатом. Собеседование должно осуществляться на факультетском или эквивалентном ему уровне с участием представителей профессиональных служащих и с учетом рекомендаций, представленных колледжу или университету для окончательного решения.
3. При приеме на работу профессиональным служащим должно быть предоставлено точно составленное и отвечающее современному положению описание должности, которое было проверено и одобрено как колледжем, так и его профессиональными служащими. Описания должностей должны быть составлены факультетами при участии профессиональных служащих, работающих на этих факультетах, и с учетом проведенных консультаций с отделом кадров или отделом людских ресурсов. Они долж-

ны соответствовать определенным ожиданиям, требованиям к рабочей нагрузке, правилам распределения времени и требованиям к умениям.

4. Должна быть установлена ясная система оценки деятельности, основанная на описаниях работ. Оценка должна включать обсуждение рабочих условий, профессионального развития, возможностей продвижения и других ключевых элементов для данной должности.
5. После завершения испытательного периода профессиональные служащие имеют право на обеспечение гарантий, а оценочный комитет должен проверить его или ее деятельность и дать рекомендации. Служащему должен быть выдан контракт на несколько лет или дано время на исправление. Как минимум, профессиональные служащие должны иметь сравнимую систему по типу штатного расписания, включающую долгосрочные контракты, своевременное уведомление о невозобновлении контрактов, систему продвижения по службе в зависимости от стажа работы и свободу критиковать систему управления без последующих санкций.
6. Профессиональные служащие должны иметь ясно определенный рабочий график, построенный по согласованию с администрацией и представителями профессиональных служащих, предусматривающий возможность работы по скользящему графику. После определения графика должна быть установлена система, касающаяся необходимых компенсаций и льгот в отношении тех, кто должен работать по вызову, ночью и сверхурочно.
7. Если должностные обязанности профессиональных служащих существенно меняются, они должны иметь возможность подать заявление о пересмотре своего должностного положения.
8. Процедура рассмотрения апелляций должна быть открыта и доступна профессиональным служащим для разбора любых споров, от повышения по службе до отказа в возобновлении контракта. Должна быть установлена ясно определенная и справедливая процедура рассмотрения апелляций для разрешения любых споров по трудоустройству и предоставляющая необходимые гарантии.

Стандарты по компенсации

У профессиональных служащих должна быть справедливая и беспристрастная классификационная структура заработной платы для каждого наименования должности, основанная на процедурах, взаимно согласованных администрацией и представителями профессиональных служащих. Чтобы признать их многочисленные и разнообразные обязанности и уровни ответственности, учебное заведение должно ясно определить систему классификации и заработной платы для различных наименований должностей. Структура заработной платы должна основываться на годах опыта и включать пункты о согласованном минимуме заработной платы, ступеньках роста и категориях заработной платы.

Перевод Н.М. Амбросимовой

Научное издание

**БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС:
КОНЦЕПТУАЛЬНО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ
КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
(книга-приложение 3)**

*Под научной редакцией
доктора педагогических наук,
профессора В.И. Байденко*

Компьютерный набор и верстка
Ответственные за выпуск:

*С.Н. Яковлевой
Г.М. Дмитриенко,
Т.А. Подкопаева,*

Печатается с готового оригинал-макета

Подписано в печать 29.05.09
Бумага офисная. Формат 60x84/16. Гарнитура Times New Roman.
Усл. печ. л. 17,67. Тираж 500 экз. Заказ № 923

Издательство: Исследовательский центр проблем качества
подготовки специалистов,
105318, Москва, Измайловское шоссе, 4.
тел. (095) 369-42-83, 369-42-84, fax: (095) 369-58-13
E-mail: rc@rc.edu.ru
