

НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ
ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
«МОСКОВСКИЙ ИНСТИТУТ СТАЛИ И СПЛАВОВ»
(НИТУ «МИСиС»)

РАЗВИТИЕ СИСТЕМ ОБЕСПЕЧЕНИЯ
КАЧЕСТВА В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ:
ЕВРОПЕЙСКИЙ РАКУРС

(на материалах Европейских форумов по обеспечению качества
высшего образования 2013 – 2016 гг.)

Научные редакторы:

доктор педагогических наук, профессор В.И. Байденко
доктор технических наук, профессор Н.А. Селезнева

Москва 2016

РАЗВИТИЕ СИСТЕМ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ: ЕВРОПЕЙСКИЙ РАКУРС

(на материалах Европейских форумов по обеспечению качества
высшего образования 2013 – 2016 гг.)

Научные редакторы:

доктор педагогических наук, профессор В.И. Байденко

доктор технических наук, профессор Н.А. Селезнева

Ответственные редакторы:
Карачарова Е.Н., Никифоров О.В.

Настоящая работа является некоммерческой. Во всех случаях даны ссылки на авторов статей на языке оригинала и сайты их размещения

- © Байденко В.И., Селезнева Н.А.,
Никифоров О.В., научное
предисловие, 2016
- © Карачарова Е.Н.,
перевод, 2016
- © НИТУ «МИСиС», 2016

СОДЕРЖАНИЕ CONTENTS

Научное предисловие8

..

I. СОВМЕСТНЫМИ УСИЛИЯМИ - К ПОВЫШЕНИЮ КАЧЕСТВА

I. WORKING TOGETHER TO TAKE QUALITY FORWARD

Избранные материалы Восьмого Европейского форума по
обеспечению качества (VIII EQAF)

Переводы отобранных для анализа
авторских работ VIII EQAF

Райан Н. Предисловие и выражение признательности
Norma Ryan. Foreword and Acknowledgements56

Вестерхийден Д. Ф., Кохоутек Я. Анализ реализации
Европейских стандартов и принципов обеспечения качества
на институциональном уровне: итоги проекта IBAR
Don F. Westerheijden and Jan Kohoutek. Analysing the
implementation of the European Standards and Guidelines for
Quality Assurance at institutional level: Outcomes of the IBAR
project58

Веттори О., Лоуккола Т. Проблемы участия – мнение
профессионалов о вовлечении заинтересованных сторон в
процесс обеспечения качества
Oliver Vettori., Tia Loukkola. Dealing with engagement issues – an
examination of professionals’ opinions on stakeholder involvement
in quality assurance70

Грир А.и Райли К. Участие, расширение возможностей,
ответственность – как воспитывать культуру качества
высшего образования
Anca Greere and Catherine Riley. Engagement, empowerment,

ownership – How to nurture the quality culture in higher education.....	80
---	----

<i>Харрисон Т.</i> Создание концепции вовлечения студентов через призму сотворчества <i>Tina Harrison.</i> Conceptualising student engagement: A co-creation perspective	90
---	----

II. ИЗМЕНЕНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ: ОБЕСПЕЧЕНИЕ КАЧЕСТВА И ПЕРЕХОД ОТ ПРЕПОДАВАНИЯ К ОБУЧЕНИЮ

II. CHANGING EDUCATION — QA AND THE SHIFT FROM TEACHING TO LEARNING

Избранные материалы IX Европейского форума по обеспечению качества (IX EQAF)

Переводы отобранных для анализа авторских работ IX EQAF

<i>Гонсалвес И. , Лукас А., Моура Г. , Серену П.</i> Служба тьюторской поддержки: расширение контактов между преподавателями и студентами в высшей школе – это содействие сдвигу от преподавания к обучению? <i>Isabel Gonçalves, Ana Lucas, Gonçalo Moura and Pedro Sereno</i> Tutoring Support Office: increasing teacher-student contact in higher education, promoting a shift from teaching to learning?.	103
---	-----

<i>Колстер Р., Вестерхайден Д.Ф., Фредерикс М.</i> Обучение для трудоустройства: интеграция трудоустройства в программы профессионального бакалавриата и обеспечение качества в четырех системах высшего образования (Нидерланды, Фландрия, Северный Рейн-Вестфалия, Ирландия) <i>Renze Kolster, Don F. Westerheijden, Mark Frederiks.</i> Learning for employability: Integrating employability into professional Bachelor programmes and quality assurance in four higher education systems	118
--	-----

- Харрисон Т.* Эффективное согласование внутренних и внешних методов проверки качества как путь к обеспечению и совершенствованию преподавания и обучения
Tina Harrison. Assuring and enhancing teaching and learning through effective alignment of internal and external review methods90
- Керанен Х., Хольм Э.* Роль студентов в совершенствовании качества: функциональная «глупость» или результат использования принципа «качество как практика»?
Hannele Keränen and Elina Holm. Students' role in quality enhancement – a reflection of functional stupidity or an implication of “Quality as Practice”?143
- Эрикссон С., Хетюнен П., Тейни Ю.-П.* Обратная связь от студентов, получаемая профсоюзами – давно необходимый взгляд на трудоустраиваемость?
Suvi Eriksson, Pirre Hyötynen, Jussi-Pekka Teini. Student feedback gathered by the trade unions – much needed perspective on employability?159
- Хэлфорд Э., Ли Дж.* Как обеспечение качества в высшем образовании Великобритании реагирует на сдвиг от преподавания к обучению: поддерживая культуру совершенствования?
Elizabeth Halford, John Lea. From teaching to learning: how quality assurance in UK higher education has responded to this shift by promoting a culture of enhancement172
- Кажока А., Нордал Э.* Студентоцентрированное обучение и качественное образование: встраивание студентоцентрированного обучения в политику и процедуры обеспечения качества
Asnate Kazoka, Erin Nordal. Student-centred learning and quality education: the implementation of student-centred learning in quality assurance procedures185
- Литц Ф., Кастеллитц Д.* Студентоцентрированное обучение, преподавание, оценивание и внешняя проверка внутреннего управления качеством в вузах: отвечает ли аудит качества

новым условиям?

Friederike Leetz, Dietlinde Kastelliz. Addressing student-centred learning in external quality assurance: are quality audits fit for purpose?197

Ингл С. Обеспечение качества преподавания и обучения:

эволюция и революция

Sarah Ingle. Quality assurance for teaching and learning: evolution and revolution211

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1. Избранные материалы VIII Европейского форума по обеспечению качества (VIII EQAF). Содержание.....224

Приложение 2. Избранные материалы IX Европейского форума по обеспечению качества (IX EQAF). Содержание.....226

Приложение 3. Избранные материалы X Европейского форума по обеспечению качества (X EQAF). Содержание231

Приложение 4. Избранные материалы XI Европейского форума по обеспечению качества (XI EQAF). Содержание.....237

Приложение 5. Анализ участия исследователей в Европейских форумах по обеспечению качества (2006- 2016 гг.)241

НАУЧНОЕ ПРЕДИСЛОВИЕ

Фион Крозье, председатель Руководящего комитета 5-го Европейского форума по обеспечению качества (EQUAF), не раз подчеркивал, что идея проведения форумов была выдвинута Европейской ассоциацией университетов (EUA) еще в 2003 году. Она была вызвана к жизни тем, что диалог между агентствами по обеспечению качества (QA), высшими учебными заведениями и студентами, как правило, осуществлялся на институциональном и национальном уровнях, не сосредотачивая своего внимания на общеевропейских проблемах развития и совершенствования качества высшего образования. Стало очевидно всем, что становится все более актуальным внедрение в практику таких ежегодных общеевропейских мероприятий, которые смогли бы стать «полюсом» для всех действующих лиц в том, что касается вопросов качества и обеспечения качества на пространстве быстро изменяющегося ландшафта высшего образования. В формате Болонского процесса возникло редкое единодушие относительно того, что на европейских форумах предстоит исследовать международные тенденции в области обеспечения качества, а также детально анализировать, в какой мере многообразие аккредитационных практик, принятых в национальных и институциональных контекстах, может быть не только инструментом контроля за соблюдением стандартов (функция соответствия), но и механизмом развития, совершенствования и развертывания инновационных и модернизационных процессов как в страновых системах высшей школы, так и в рамках конкретных вузов.

За период 2006 – 2016 гг. состоялись 11 Европейских форумов по обеспечению качества. Нам представляется оправданным ознакомить отечественную академическую общественность Российской Федерации с некоторыми основными направлениями и концептуально-методологическими проблемами проведенных форумов.

1-й Европейский форум (I EQUAF): (далее римской цифрой обозначается порядковый номер очередного ежегодного форума, с указанием рядом с ней его англоязычной аббревиатуры) **Внедрение культуры качества в высшее образование**, 23-25.11.06, Германия, Мюнхенский технический университет.

II EQUAF: **Реализация и использование обеспечения качества: стратегия и практика**, 15-17.11.07, Италия, Рим, Университет Ла-Сапиенца .

III EQUAF: **Тенденции в обеспечении качества**, 20-22.11.08, Венгрия, Будапешт, Корвинский университет.

IV EQUAF: **Креативность и многообразие: проблемы обеспечения качества после 2010 г.**, 19-21.11.09, Дания, Копенгагенская бизнес-школа.

V EQAF: Выстраивание мостов: осмысление обеспечения качества в европейском, страновом и институциональном контекстах, 18-20.11.10, Франция, Лион, Университет Клода Бернара.

VI EQAF: Качество и доверие в основе всего, что мы делаем, 17-19.11.11, Нидерланды, Университет Антверпена (Университетский колледж Артесис).

VII EQAF: Как процессы обеспечения качества влияют на реальное качество высшего образования, 22-24.11.12, Эстония, Таллиннский университет.

VIII EQAF: Совместными усилиями к повышению качества, 21-23.11.13, Швеция, Гетеборгский университет.

IX EQAF: Изменения в образовании: обеспечение качества и переход от преподавания к обучению, 13-15.11.14, Испания, Барселонский университет.

X EQAF: Подведение итогов (критическая оценка): взгляд в будущее, 19-21.11.15, Великобритания, Лондон, Агентство по обеспечению качества (QAA), Институт образования.

XI EQAF: Качество в контексте – внедрение улучшений, 17-19.11.16, Словения, Союз студентов Словении, Люблянский университет.

В работе семинаров приняли участие более трех тысяч экспертов из многих европейских стран. Сами форумы утвердили за собой роль основной дискуссионной площадки для всех заинтересованных сторон в области обеспечения качества высшего образования. Основные итоги обсуждения многочисленных проблем по каждому из форумов презентировались их оргкомитетами в так называемых избранных материалах. Всего в них опубликовано более 200 статей по широкому кругу вопросов обеспечения качества, в том числе таким, как:

- формирование систем управления качеством;
- современные подходы к пониманию качества высшего образования, его моделей, показателей, критериев;
- категоризация качества через связи с процессами обеспечения качества;
- глобальные и национальные рейтинги высших учебных заведений как нарастающие рыночные механизмы регулирования высшего образования;
- совершенствование систем обеспечения качества высшего образования в Европе;
- сопротивление бюрократизации QA, которой опасаются «как ненасытного зверя бюрократизма»;

- поиск жизнеспособного нестандартного подхода к целям обеспечения качества, его организационным и концептуальным основаниям;
- компетентностный и результаториентированный подходы к оценке эффективности высшего образования;
- методы организации и построения внешнего обеспечения качества (EQA) и внутреннего обеспечения качества (IQA) и их организационные, и методологические проблемы;
- новые требования к процедурам аккредитации и аудита;
- становление современной дидактики высшего образования в ключе парадигмального сдвига «от преподавания к обучению»;
- студенты как субъекты и объекты систем внутреннего и внешнего обеспечения качества;
- придание образовательным программам характера нарастающей актуальности с точки зрения будущих потребностей рынков труда;
- трудоустраиваемость студентов/выпускников как концентрированный критерий качества высшего образования;
- формы и методы анализа локальных, национальных и международных рынков труда;
- усиление студентоцентричности по всем направлениям организации образовательно-исследовательского процесса;
- разработка новых систем оплаты труда профессорско-преподавательских составов, усиливающих ориентацию преподавателей на совершенствование качества;
- формирование соответствующих внутривузовских инфраструктур, заточенных на развитие учебного опыта студентов (тьюторские программы; методики ранней диагностики учебных проблем студентов; формирование конструктивных форм студенческой взаимопомощи в освоении учебных программ и т.п.);
- внедрение в практику вузов Европейских стандартов и принципов обеспечения качества (ESG) в их первый (2005) и второй (2015) версиях;
- соотношение, взаимодействие и взаимовлияние аккредитации, инноваций и креативности.

Среди участников форумов можно встретить имена имеющих международную репутацию исследователей таких, как: Alberto Amaral (I, II, X, XI EQAF)*; Sjur Bergan (VI EQAF); Caty Duykaerts (VIII, X, XI EQAF); Eric Froment (I EQAF); Isabel Gonçalves (IX EQAF); Jon Haakstad (IV, V, VI, IX, X,

* Здесь и далее в скобках указываются публикации названного эксперта в избранных материалах соответствующих форумов, подготовленных их оргкомитетами на английском языке.

EQAF); Tina Harrison (VII, VIII, IX EQAF); Ellen Hazelkorn (III EQAF); Heinz Lechleiter (III, IV, VI EQAF); Linda Messas (IV, VII, X, XI EQAF); Jethro Newton (I, VII EQAF); David O'Sullivan (X, XI EQAF); Anna Prades (I, III, X EQAF); Martin Prchal (II, IV, X, XI EQAF); Andrejs Rauhvargers (IV EQAF); Sybille Reichert (II EQAF); Bjørn Stensaker (I, IV EQAF); Andrée Sursock (V EQAF); Oliver Vettori (I, II, V, VIII, X EQAF); Don F. Westerheijden (VIII, IX, X EQAF);

Мы полагаем, что по материалам 11-ти EQAF было бы полезно разработать понятийно-проблемный словарь* для улучшения коммуникации, с одной стороны, между представителями отечественного академического сообщества, а также последних с международным академическим сообществом – с другой. Это тем более необходимо в ситуации динамичного терминологического обновления высшей школы и ее прежних понятий, изменение их «оптики» и коннотаций, выполняющих дополнительные или стилистические функции, в том числе для выражения эмоциональных и оценочных оттенков. Требование «нового словаря» высшего образования особенно актуализируется в условиях современной «академической революции» (Ф. Альтбах) и «революции качества», развертывающегося на Европейском и глобальном образовательном пространстве, нарастания психолингвистических проблем и тенденций к глобализации, расширения академической мобильности студентов и преподавателей, ускорения концептуально-методологического и теоретического обновления дидактики высшего образования и, наконец, очевидного тренда к англицизму и ИТ-технологиям. В данный словарь можно было бы, прежде всего, внести следующие термины: *академические инфраструктуры поддержки студентов; академическое признание; аккредитация в высшем образовании; актуальность учебных программ; аудит в высшем образовании; бакалаврские, магистерские и докторские (PhD и доктор профессиональный) образовательные программы; внешнее обеспечение качества; внутреннее обеспечение качества; высшее образование и рынки труда как экономическая, социальная и образовательная проблема; демократизация качества высшего образования; диверсификация высшего образования; европейская структура обеспечения качества; европейские и национальные структуры квалификаций; европейские модели обеспечения*

* См., например, издание «Болонский процесс: глоссарий (на основе мониторингового исследования)» / Авт. сост.: В.И. Байденко, О.Л. Ворожейкина, Е.Н. Карачарова, Н.А. Селезнева, Л.Н. Тарасюк / Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И. Байденко и д-ра тех. наук, профессора Н.А. Селезневой. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. – 148 с.

качества; Европейские стандарты и принципы обеспечения качества; инновации в обеспечении качества; институциональная культура качества; институциональное многообразие; институциональный менеджмент обеспечения качества; интернационализация вузов и обеспечение качества; качество высшего образования; качество учебных программ; коммерциализация высшего образования и ее воздействие на качество высшего образования; компетентностный подход в современном высшем образовании; креативность; массификация высшего образования и ее влияние на качество высшего образования; международный пул экспертов; методы оценивания; мониторинг студентов и выпускников; направления повышения качества высшего образования; национальная структура обеспечения качества; новые провайдеры высшего образования; обеспечение качества и качество высшего образования; обеспечение качества и компаративистские исследования; оценка качества научных исследований; парадигмальная перезагрузка высшего образования: от обучения к учению; показатели качества высшего образования; политические стратегии в обеспечении качества; привлечение, участие и вовлечение студентов в процессы обеспечения качества; прогнозирование будущего высшего образования; профессиональное высшее образование; профессиональное признание; региональные механизмы обеспечения качества; результаты образования; рейтинги вузов (уровня мирового класса); саморазвитие академического персонала; сетевая структура вузов; службы тьюторской поддержки; совместные образовательные программы: межвузовские и международные; современная профессорско-преподавательская (педагогическая) компетенция; современные методологии оценивания; социальное измерение обеспечения качества; социологические методы исследования студентов и выпускников; стандарты и качество; студентоцентрированный подход; студенты как объекты оценки; студенты как субъекты оценки; суммативное оценивание студентов; трансграничное внешнее обеспечение качества; трудоустраиваемость; управление качеством высшего образования; факторы качества высшего образования; формативное оценивание студентов и др.;

Если попытаться сгруппировать проблемные и концептуально-методологические «зоны внимания» состоявшихся 11-ти Европейских форумов по обеспечению качества, представив их как своего рода аналитическую реорганизацию сквозных тем дискуссий, то, по нашему мнению, они могли бы выглядеть следующим образом: аккредитация – соответствие – инновация – креативность; аккредитация/аудит; Европейские стандарты и принципы обеспечения качества; институциональная культура

качества; качество высшего образования; компетентностный подход; новая образовательная парадигма; обеспечение качества (внутреннее и внешнее); равновесие подотчетности и совершенствования; революция качества – политика качества – деконструкция качества – управление качеством – демистификация качества – гарантии качества; результаториентированный подход; студентоцентрированный подход; труоустраиваемость студентов; формы нарастающей студентоцентричности (теория – опыт – проблемы).

Напомним читателям, что русские переводы избранных материалов первых шести ежегодных европейских форумов (I EQAF – VI EQAF) опубликованы в изданиях: «Новая парадигма обеспечения качества высшего образования: По материалам Европейских форумов по обеспечению качества высшего образования: 2006-2011 гг.»: В 2 ч. Ч. 1 / Науч. ред. В.В. Минаев, Н.А. Селезнева; Отв. ред. О.Л. Ворожейкина, Я.Л. Мелкова и др.; Пер. с англ. Л.Ф. Пирожковой, Е.Н. Карачаровой и др. – М.: РГГУ, 2013. 414 с. Ч. 2 / Науч. ред. В.В. Минаев, Н.А. Селезнева; Отв. ред. О.Л. Ворожейкина, Я.Л. Мелкова и др.; Пер. с англ. Л.Ф. Пирожковой, Е.Н. Карачаровой и др. – М.: РГГУ, 2013. 421 – 971 с. Русскоязычные переводы официальных публикаций седьмого Европейского форума по обеспечению качества размещены на сайте <http://fgosvo.ru/> (VII EQAF).

Задачей настоящего исследования явилось последовательное ознакомление российской академической общественности и отечественного менеджмента всех уровней (от федерального до институционального) с отдельными материалами восьмого, девятого и десятого европейских форумов (VIII, IX, X EQAF). Избирательный характер осуществленных переводов прежде всего был вызван крайней скудностью ресурсов, едва ли не собранных самими авторами научного предисловия при содействии проректора Национального исследовательского университета «МИСиС», д.т.н., профессора Петрова Вадима Леонидовича, - за что члены самосозданной «инициативной бригады» (Селезнева Н.А., Карачарова Е.Н., Никифоров О.В., Байденко В.И.) выражают ему свою искреннюю признательность.

Этот ограничивающий фактор, тем не менее, не освобождал нас от необходимости обосновать наш подход к «отсечению» (образного говоря к «проблемно-семантической секвенции»). Мы взяли в расчет два соображения. Первое: осуществить прежде всего перевод именно тех выступлений экспертов – участников форумов, которые представляют интерес с точки зрения происходящих в настоящее время процессов в высшей школе России. Второе: продолжить ознакомление с концептуально-методологическими изысканиями представителей европейской высшей

школы, включая динамичное наращивание и обогащение *опыта практических решений*. Это казалось нам достаточно убедительным уже в силу того, что нынешняя (после 2010 г.) преобразовательная (перестроечная, перенастраивающая) практика Болонского процесса центрируется на институциональном уровне (в конкретных высших учебных заведениях), что и определяет проблемно-тематическую направленность как самих последних форумов, так и отбор презентуемых официальных отчетов.

VIII EQAF

Восьмой Европейский форум по обеспечению качества высшего образования собрал участников из почти 50 стран – преподавателей, менеджеров по внутреннему обеспечению качества (IQA), студентов, представителей агентств по обеспечению качества, чиновников государственных органов и межправительственных организаций, экспертов в области качества высшего образования и научных исследований. Собственно, с подобным составом, с теми или иными вариациями обсуждались теоретические и практические проблемы на всех 11-ти европейских форумах.

Две темы, по нашему мнению, главенствовали в проблемно-тематическом поле VIII EQAF: во-первых, анализ реализации Европейских стандартов и принципов по обеспечению качества высшего образования (ESG, версия 2005 г.) и, во-вторых, достижения реального *viribus unitis* (объединенными усилиями) в том, что касается общеевропейского и институционального понимания роли и значения обеспечения качества (QA). В последнем случае центрирующим фактором должно стать развитие *институциональной культуры качества*.

Среди приглашенных можно было видеть известных экспертов весьма авторитетных общеевропейских организаций: Центра по изучению политики высшего образования (CHEPS) Университета Твенте (Нидерланды), Центра по изучению высшего образования в Праге, Департамента по управлению программами и качеством Венского университета экономики и бизнеса, Агентства по обеспечению качества Великобритании, Европейской ассоциации университетов (проблемы институционального развития), Школы международных исследований Университета Тренто (Италия), исследовательских подразделений Эдинбургского университета и т.д.

В статье Дона Ф. Вестерхийдена и Яна Кохоутека отмечается: «Внедрение Европейских стандартов и принципов по обеспечению качества... считается одним из главных достижений Болонского процесса. ESG были приняты на Конференции министров в Бергене (2005 год) с целью введения сопоставимых критериев и методов обеспечения качества, которое

реализуется во всех странах Европейского пространства высшего образования (ЕПВО) на основе набора недирективных рекомендаций, обеспечивающих условия для институционального разнообразия и автономии. При разработке ESG соблюдались три основных принципа: заинтересованность студентов, работодателей и общества в целом в получении высшего образования надлежащего качества; важнейшая роль институциональной автономии при понимании того, что автономия предполагает подотчетность; применение принципа «пригодность для цели» к внешнему обеспечению качества без излишнего обременения вузов». Авторы сосредотачивают свое внимание на I части ESG, то есть на принципах использования которых для IQA вузов позволят обеспечить качеству сопоставимость на всем Европейском пространстве высшего образования. Но именно в этом аспекте практика применения ESG не нашла своего развития. Более того, дал о себе знать дефицит научных исследований в части стандартов и принципов, относящихся к обеспечению качества на институциональном уровне. В 2011-2013 гг. был реализован проект Европейского Совета «Выявление барьеров в продвижении Европейских стандартов и принципов по обеспечению качества на институциональном уровне» (IBAR). Разумеется, как и во всяком эмпирическом исследовании, в основу проекта IBAR были положены несколько теоретических тезисов: 1. Качество – сложное и многогранное понятие, которое может оспариваться (политически, эмпирически), поэтому, как заметили Беннан и др. еще в 1992 году, дефиниций качества высшего образования, как минимум, столько же, сколько имеется категорий заинтересованных сторон. 2. Действия по обеспечению качества проводятся в многоуровневой и многосубъектной среде, при этом позиции и интересы субъектов влияют на то, как они понимают, используют и внедряют ESG. 3. Вузы сами по себе являются сложными организациями с децентрализованной структурой и различающейся внутренней логикой, что не в последнюю очередь обусловлено профессиональной автономией и свободой действий преподавательского состава. 4. Болонские принципы подразумевают международный процесс принятия согласованных политических решений, ведущей аксиомой которого выступает признание разнообразия европейского высшего образования его очевидной сильной стороной, а стало быть, делает необходимой определенную гибкость при реализации ESG на практике. Отсюда следуют посылка, что реализация программных целей Болонского процесса *сама по себе выступает процессом принятия решений*. Это, как утверждают авторы, означает, что в ходе Болонского процесса можно ожидать изменений, задержек, оптимизаций и других отступлений от

первоначальной цели в силу очень многих причин, в последнее время, особенно экономического характера. Здесь заметим от себя, что и в российской высшей школе, как и в европейской, в последние годы усилились риски в том, что касается перевода программных целей Болонского процесса в реалии институционального уровня. В высшем образовании Европы и России не стало характерным дружное и одноуровневое достижение болонских идеалов (это то, что выражается метафорой «лестница реализаций»).

Здесь авторы научного предисловия (далее – АНП) считают необходимым обратиться более обстоятельно к понятию качества высшего образования (рассматриваемому в рамках предшествовавших форумов). Уже на первом общеевропейском форуме по обеспечению качества высшего образования Дж. Ньютон (декан по учебному процессу, профессор высшей школы, директор института учебного процесса в университете Честра, Великобритания) высказал следующую мысль: «Проследивая развитие концепций качества в течение 1990-х гг., мы отмечаем смещение акцента с формальных значений на ситуационные. Этот сдвиг был выявлен при исследовании того, как преподаватели вузов «справляются» с проблемами систем и методов качества и как реагируют на них». Далее он пишет: «По всей Европе развернулись настоящие дебаты вокруг понятия качества и того, как оно должно быть определено... Питер Скотт был весьма ясен в своем суждении: «никакое авторитетное определение качества в высшем образовании невозможно»... Те, кто в 1990-х гг. читал книгу «Дзен и искусство ухода за мотоциклом» Роберта Пирсинга, поняли, что, даже если «качество нельзя определить... вы знаете, что это такое, когда с ним сталкиваетесь». В дальнейшем Дж. Ньютон рассматривает вопрос категоризации качества через связи с процессами обеспечения качества. Он выделяет несколько категорий. Первая: качество как отличительный уровень связано с отличительностью или стандартами. Это может подразумевать, например, рейтинги, эталоны, проверку стандартов или даже «золотой стандарт» академических достижений. Он считает: «Обеспечение осуществляется с помощью внешних экспертов аккредитации или аудита». Вторая связывается с понятием качества как совершенства, что предполагает переход от измерения стандарта результата к измерению стандарта процесса. Ньютон замечает: «Это является относительным понятием качества, более применимым к организационным и сервисным стандартам, чем академическим». Третья: по свидетельству Ньютона: «Понятие качества как пригодности для цели резко контрастирует с элитистскими понятиями. Акцент делается на том, соответствуют ли данный продукт или услуга

заявленной цели, например, миссии университета. Это перекликается с требованием органа аккредитации или агентства по обеспечению качества - соответствовать установленным стандартам, или как в Великобритании, предметным эталонам. В свою очередь, стандарты ENQA*, например, обеспечивают основу для типовых заключений или суждений, которые делаются по поводу организационных стандартов». Далее Дж. Ньютон продолжает: «Четвертая из категорий, по Л. Харви и Д. Грину, – качество как соотношение цена/качество – обращается к качеству, оцененному на основе денежной стоимости, и рассматривается заинтересованными сторонами как отдача от инвестиций... Пятая, заключительная категория – качество как преобразование – относится к расширению возможностей и развитию студентов через процесс обучения, или к институциональным изменениям, которые могли бы преобразовать обучение студентов. В данном случае применимы различные механизмы обеспечения качества: например, при аккредитации может исследоваться конкретная практическая польза от расширения доступа. Основной механизм оценки – аудит постоянного улучшения, который направлен на перспективу, задает программу действий и сосредотачивается на преобразовании». В заключении своих оригинальных доводов Ньютон высказывается следующим образом: «Весь смысл, однако, заключается в том, чтобы дать определение понятию, которое в действительности никто не хочет определять! К тому же для этих определений, по-видимому, не существует никакого твердого теоретического основания. Реально, самый конструктивный путь для продвижения вперед состоит в том, чтобы принять подход, признающий относительную природу качества: относительно заинтересованных сторон, контекста и конкретных механизмов обеспечения таких, как оценка, аудит, аккредитация. Качество является также существенно зависимым от того, как оно понимается и используется на практике преподавателями и другими лицами, на кого воздействуют механизмы обеспечения качества».

Однако вернемся к статье Дона Ф. Вестерхийдена и Яна Кохоутека, которые делают заключительные замечания по результатам проекта IBAR в части преодоления препятствий по реализации Европейских стандартов и принципов. Они свидетельствуют: «Во всех тематических областях видно, что высшие учебные заведения уделяют внимание вопросам, которым

* ENQA – это Европейская ассоциация по обеспечению качества высшего образования. Она выступила вместе с Европейской ассоциацией университетов (EUA), Европейским союзом студентов (ESU) и Европейской ассоциацией высших учебных заведений (EURASHE) с идеей проведения ежегодных Европейских форумов по обеспечению качества.

посвящена часть I ESG, при этом прямое воздействие ESG практически незаметно. Мы не сталкивались с тем, чтобы политика или практика обеспечения качества в вузах в последние годы изменилась с явной целью реализовать ESG, в некоторых областях, таких как доступ, управление обеспечением качества, включая место заинтересованных сторон, правила назначения и продвижения сотрудников, национальная политика действует как некий «фильтр». Государственное «фильтрование» может дать побудительные мотивы для проведения политики, согласующейся с ESG (национальные власти, через критерии аккредитации «принуждают» вузы следовать определенным правилам), однако влияние государства распространяется и в других направлениях. Большинство вузов, участвовавших в процессе IBAR, убедительно свидетельствовали о растущей вовлеченности внешних заинтересованных сторон не из академического сообщества. Вероятно, *координирующий механизм медленно движется в сторону рынка* (курсив наш – АНП).

Одной из стратегически важных особенностей высшего образования является его погруженность в среду многих заинтересованных сторон, находящихся как бы во вне по отношению к высшему образованию, то есть, и с точки зрения целеполагания (постановки целей), и с точки зрения контроля и оценивания (различные сторонние субъекты аккредитационных и подобных им процессов). Иными словами, происходит уплотнение и расширение социума вокруг высшей школы, особенно на современной стадии ее многоплановой диверсификации. Это ведет к тому, что у ряда главных заинтересованных сторон, которые, с одной стороны, должны выиграть от систем обеспечения качества, с другой – внести свой вклад в их развитие. Известные эксперты Оливер Веттори (Венский университет экономики и бизнеса) и Тиа Лоуккола (Европейская ассоциация университетов) в статье «Проблемы участия – мнения профессионалов о вовлечении заинтересованных сторон в процесс обеспечения качества» с удовлетворением отметили, что более 60 % обследованных вузов при подготовке Доклада Европейской ассоциации университетов «Тенденции 2010» считают введение внутреннего обеспечения качества одним из наиболее важных изменений за последние десять лет. «Тем не менее, - пишут они, - такое развитие ситуации не нашло большого отклика у ряда заинтересованных сторон. Критикуемое за чрезмерное администрирование и формализм, обеспечение качества встречается с явным отсутствием энтузиазма со стороны академического сообщества. В таком контексте обеспечение качества воспринимается как навязанное извне бремя... а не как путь к совершенствованию преподавания или даже к «трансформаторному

обучению», по сути, обеспечение качества – очень проблемная сфера с разными точками зрения, представлениями о норме и с конкурирующими, а иногда противоречащими друг другу интерпретациями природы качества и функцией его обеспечения».

Еще на II EQAF (2007 г.) Сибила Райхерд высказалась в том смысле, что «обеспечение качества является повсеместным, а его словарь сегодня настолько распространен в политике и дискурсе высшего образования, что можно забыть, сколь недавно термин «качество» воцарился в нашей жизни. Вот почему, прежде чем попытаться проследить основные пути и вызовы, перед которыми обеспечение качества будет стоять в ближайшие годы, может быть полезным ввести проблему обеспечения качества высшего образования в некоторый контекст. Конечно, это будет не просто исторический экскурс: *мы должны подчеркнуть, что развитие качества высшего образования – это гораздо больше, чем формальные процессы обеспечения качества, на которых политики любят сосредоточить свое внимание, когда говорят о качестве высшего образования*». Далее С. Райхерд подчеркивает многоаспектный характер совершенствования качества, к которому относятся конкурсные процедуры приема студентов и преподавателей, создание возможностей финансирования, облегчение связей между дисциплинами, содействие новаторским инициативам с помощью соответствующего стимулирования.

О. Веттори и Т. Лоуккола обращают внимание на то, что обеспечение качества имеет как *структурный аспект* (справочники по управлению качеством, описание процессов, опросы и др.) и *ценностный аспект организации* (приверженность ее членов, основные ценности, умения, позиции). И здесь авторы обращаются к *концепции культуры качества*, возлагая надежды на то, что институциональная культура качества сделает процедуры и механизмы обеспечения качества главной ценностью вузов, а не навязанной извне тяжелой повинностью.

Уместно напомнить, что проблемам внедрения культуры качества в высшее образование практически полностью был посвящен I EQAF (См. I EQAF: О. Веттори, М. Люгер, М. Кнассмюллер «Рассмотрение двойственных ситуаций: к вопросу о стратегиях формирования культуры качества в преподавании и обучении»; К. Фишер-Блум «Инструменты повышения культуры качества в сети университетов; А. Хунге, И. Скалбергс «Развитие культуры качества в международном сотрудничестве: акцент на совместные программы»; А. Ковалькевич «Воздействие культуры качества на качество преподавания на примере высшего образования в области бизнеса в Польше»; Л. Харви «Культура качества, обеспечение качества и

оказываемый эффект. Обзор дискуссий»; II EQAF: М. Люгер, О. Веттори «Стандарты становятся «более гибкими»? Роль стандартов качества в партисипативной культуре качества»; V EQAF: Д. Бергинс, З. Бертен, В. Хулпьяу, П. Ферешн «Культура качества в высшем образовании: от теории к практике»; VII EQAF в книге «Новая парадигма обеспечения качества высшего образования: По материалам европейских форумов по обеспечению качества высшего образования: 2006 – 2011 гг.: В 2 ч.» Ч. 1 / Науч. ред. В.В. Минаев, Н.А. Селезнева; Отв. ред. О.Л. Ворожейкина, Я.А. Мелкова и др.; Пер. с англ. Л.Ф. Пирожковой, Е.Н. Карачаровой и др. – М.: РГГУ, 2013. – 414 с.).

В своем выступлении на I EQAF О. Веттори, М. Люгер, М. Кнассмюллер утверждали, что качество глубинным образом связано с культурой данной организации (высшего учебного заведения). «Поэтому, - приходят они к выводу, - понятие качества должно быть рамочным, предполагающим специфическое восприятие его отдельными образовательными учреждениями. Как таковые, эти учреждения должны испытывать влияние этих концепций (массовость и диверсификация высшего образования, проблемное состояние ресурсов, потребительский взгляд на университеты, возрастание общественных и политических требований подотчетности вузов и др. – АНП), 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 многомерность качества как неизменную реальность, позволяя лицам, принимающим решения, уклониться от более конкретного определения. Скорее, важно ориентироваться на внутреннюю гетерогенность значений и действий, обращаясь к различным сферам, не теряя из вида связность и последовательность решений, стратегию в целом».

В статье О. Веттори и Т. Лоуккола упоминается концепция культуры качества, принятая Европейской ассоциацией университетов, в которой «...качество рассматривается не как процесс, осуществляемый с помощью одних лишь процедур оценки и измерения, но как ценности и применяемые

практики, разделяемые всем вузовским сообществом и поддерживаемые на многих уровнях (например, внимание к субкультурам соответствующих академических подразделений) самыми разными путями. Такой подход требует участия многих внутренних и внешних заинтересованных сторон. Концепция культуры качества не может быть реализована сверху, тем не менее для запуска и стимулирования процесса необходимо, в первую очередь, сильное руководство». В статье предлагается комплекс решения проблемы участия и развития сопричастности, так как «культура качества означает, что ответственность за качество организации лежит на всех, а не только на тех, кто занимается им по должности» (П.Б. Кросби).

В заключении статьи авторы задаются вопросом как преодолеть проблемы участия? Их ответ сводится к следующему:

- создать представительные структуры, которые обладают правом и поощряются взять на себя ведущую роль в определении характеристик системы обеспечения качества;
- вступить в реальный диалог с действующими субъектами, стремясь к тому, чтобы им были известны точки зрения друг друга;
- изменить лексику, которая используется для презентации и обсуждения процессов обеспечения качества; попытаться воплотить основные концепции в лексике и в соответствующих структурах субъектов, к которым эти концепции обращены;
- позволить субъектам действовать в тех областях, где они уже имеют разносторонний опыт (например, не каждый должен знать технические компоненты обеспечения качества наизусть).

Анка Грир (Anca Greere), Кэтрин Райли (Catherine Riley), в свою очередь, обращаются к Стандартам и принципам по обеспечению качества в Европейском пространстве высшего образования (ESG). В новой версии ESG вузы имеют право формировать собственные стратегии обеспечения качества, а также разрабатывать свои конкретные механизмы и методологии, демонстрирующие, насколько хорошо они отвечают внешним критериям. Авторы констатируют, что «на практике принятые методы внутреннего обеспечения качества часто превосходят внешние требования и становятся примерами надлежащего передового опыта для других. После внедрения этих методов планка обеспечения качества повышается, а критерии, которым нужно соответствовать, становятся более строгими и объемлющими. Амбициозные и конкурентоспособные университеты примут вызов и будут развивать такие механизмы, которые имеют все признаки надлежащего опыта. Значит, цикл качества с его преимущественно аналитическим и

рефлексивным характером превращается в виртуальную спираль, которая с каждым циклом развития переходит к более высокому уровню».

Официальную публикацию изданных материалов VIII EQAF завершает статья Тины Харрисон «Создание концепции вовлечения студентов через призму сотворчества». Статья преследует своей целью предложить концепцию вовлечения студентов и определить ее в соответствии с некоторой схемой. «Основываясь на целостном подходе, - свидетельствует автор, - предлагаемая схема концептуализирует вовлечение студентов как процесс сотворчества, который включает в себя ряд ключевых аспектов, составляющих круг вовлечения студента. Концептуальная схема предполагает, что студенческое вовлечение:

- отражает психологическое состояние в ответ на интерактивный опыт с объектом вовлечения;
- является в свою очередь многогранным понятием;
- представляет собой динамичный, интерактивный и повторяющийся процесс;
- происходит в системе отношений;
- действует в широких ситуационных условиях и контекстах.

В переведенных на русский язык материалах VIII EQAF приоритетной стала тема обновления Европейских стандартов и принципов по обеспечению качества с усилением в Части I ESG принципов, использование которых для внутреннего обеспечения качества в вузах позволяет сделать его сопоставимым на всем Европейском пространстве высшего образования. Само же внутреннее обеспечение качества не может развиваться вне новой философии высшего образования – усиления его студентоцентричности, то есть внедрения во все составляющие образовательного процесса форм, методов, инструментария, характерных для студентоцентрированного обучения.

IX EQAF

В качестве вступительного замечания хотелось бы высказаться в весьма позитивном ключе о практико-ориентированном и прикладном характере переведенных материалов девятого Европейского форума по обеспечению качества. Даже беглое знакомство с основными проблемами и вопросами, нашедшими свое отражение на IX EQAF, поражает многосторонностью оптики, в которой видится сегодняшняя панорама Болонского процесса, и это, надо заметить, при том, что в итоговом докладе о

15-тилетний Болонского процесса* эксперты высказываются с очевидной тревогой по ряду важнейших обстоятельств и рисков, с которыми сталкивается эта, недавно еще столь оптимистически начатая (1999 г.) самая глубокая и всеохватывающая общеевропейская реформа высшего образования.

Приведем несколько свидетельств: 1. «... Годы после публикации доклада Тенденции 2010 были менее благополучными. Негативные демографические тенденции и финансово-экономические условия серьезно сказались на многих системах высшего образования. Углубляющийся экономический кризис оказал негативное воздействие на недавно обретенную институциональную автономию и на бюджеты вузов, особенно Южной, Восточной и Центральной частях Европы» [р. 11]. 2. «Слабые экономические перспективы Европы в целом и рост безработицы молодежи во многих ее частях побудили правительства, Европейскую комиссию и ОЭСР добиваться того, чтобы высшее образование отвечало экономическим и социальным потребностям, а также способствовало востребованности выпускников на рынке труда, в том числе благодаря повышенному вниманию к навыкам предпринимательской и инновационной деятельности, и к укреплению партнерских отношений между университетами и бизнесом» [р.11]. 3. «Приверженность Европейскому пространству высшего образования может *быстро исчезнуть, а положительные тенденции смениться на отрицательные* (курсив наш – АНП). Из-за политики, которая не в полной мере поддерживается вузами... Тенденции 2015... также показывают разрыв *между целями высшего образования и вузовскими реалиями*» (курсив наш) [там же]. 4. «В условиях снижения финансирования и появления дополнительных требований к отчетности, возрастает роль вузовской бюрократии, ограничиваются возможности высших учебных заведений вырабатывать собственный курс и подрываются основы коллегиального принятия решений» [р. 12]. 5. «Высшие учебные заведения также сообщают о заметном сдвиге в сторону профессионального образования. Возможно, это связано с серьезным акцентом, который и образовательная политика, и студенты делают на перспективах трудоустройства. Есть основания полагать, что подобный сдвиг может *привести к закрытию факультетов (департаментов) естественных и гуманитарных наук, что уже отмечается, например, во Франции, Германии*

* Trends 2015: Learning and Teaching in European Universities by Andrée Sursock
http://www.eua.be/Libraries/publications-homepage-list/EUA_Trends_2015_web

и Соединенном Королевстве» [р. 13]. 6. «Результаты обследования для доклада 2015, показывают, что в сравнении с прошлыми годами сегодня национальная политика является первостепенной в определении курса действий, тогда как общеевропейские политические инициативы может быть сложнее сформулировать и распространить, нежели прежде. Тот факт, что Европа сталкивается с серьезными проблемами, безусловно, одна из причин этого...» [р. 16]. 7. «Ситуация часто складывается не в лучшую сторону для академического и административного персонала, перед которым встала сложнейшая задача - реализовать множество изменений в условиях, когда коллегиальное принятие решений было ослаблено развитием управленческих процессов и усилением требований к внешней и внутренней отчетности... К сожалению, для многих вузов годы после 2010 были менее благополучными и даже мрачными» [р. 18].

Сама риторика многих мест доклада Тенденции 2015 свидетельствует о том, что «дивный новый мир высшего образования» далеко еще не воцарился на Европейском пространстве высшего образования, о создании которого объявлялось еще пять лет тому назад. Авторы прибегают к выражениям типа «напряженный период реформ», констатируют необходимость глубокого изучения факторов успеха и риска в процессах реформирования, и важность выявления причин национальных и институциональных различий в понимании целей и приоритетов Болонского процесса, отмечают разрозненность в принятии решений в Европе и неустойчивость приверженности идее Европейского пространства высшего образования.

В аспекте центральной темы IX EQAF «Изменения в образовании: обеспечение качества и переход от преподавания к обучению» вызывает восхищение то проблемное и предметное разнообразие, нередко в сочетании с методическим остроумием, с которым энтузиасты (и реалисты!) из европейских университетов работают над решением практических вопросов на локальных институциональных сценах, то есть в рамках конкретных вузов в их конкретных контекстах. На самом же деле все эти индивидуальные находки и обретения «здесь и сейчас» служат не только, так сказать, *ad usum internum* – «для внутреннего пользования», но составляют реальную ткань современного Болонского процесса, достижение его целей и задач. Обратим внимание на панораму университетов и различных, как принято говорить в России, общественно-государственных органов управления образованием: Лиссабонский/ Португалия; Твенте/ Нидерланды; Эдинбургский/ Великобритания; Лапландский и Тампере/ Финляндия; Кентерберийский/ Великобритания; Дублинский/ Ирландия совместно с Германским советом по аккредитации, Австрийским агентством по обеспечению качества и

аккредитации, Европейским союзом студентов, Агентством по обеспечению качества высшего образования Великобритании, Финской ассоциацией выпускников бизнес-школ, Студенческим союзом Финляндии, Обществом академических инженеров и архитекторов Финляндии, Аккредитационной организации Нидерландов и Фландрии. И это, заметьте, только касается авторов и экспертов переведенных на русский язык материалов (9 из вошедших в официальное издание – 25). Среди прочих, можно встретить университеты: Люксембурга, Римского, Катании/ Италия, Хайфы/ Израиль, Дуйсбург-Эссен/ Германия, Ирландского технологического, Princess Sumaya/ Ирландия, Хашимистского, Ярмука, Ягеллонского университета/ Польша, Магдебургского, Бременского/ Германия, прикладных наук Magdeburg-Stendal/ Германия, Ольденбургского/ Германия.

Осматривая всю обойму найденных за последние годы конкретных реформаторских решений, и нередко в негативных финансово-экономических условиях реализации болонских преобразований, хочется выразиться по поводу жизнеспособности Болонского процесса известным восклицанием: «*errip si tuove!*» («а все-таки она вертится»).

В статье авторов – представителей Лиссабонского университета – речь идет о формирующейся новой внутривузовской институции – сопровождении любой образовательной *программы тьюторской поддержки студентов*, с тем, чтобы обеспечить конкретные меры по содействию успешности учебной деятельности студентов, развитию академического персонала, прежде всего, по актуальным вопросам современной дидактики высшего образования, построению активной и актуальной коммуникации между преподавателем и обучающимся. В аннотации к статье говорится: «Особое внимание уделено таким стратегиям, как тренинг для тьюторов и их подопечных, коучинг, сочетание тьюторства и *мягких навыков**, вырабатываемых у студентов в ходе вводного курса на первом году обучения. Представлена также система выявления низких академических результатов (LAOS – Low Academic Outcome Identification System), позволяющая на раннем этапе идентифицировать студентов, имеющих проблемы в учебе и избежать периода низкой успеваемости, который обычно отмечается у студентов, пока они не обратятся за помощью». Статья сосредотачивает внимание на практических вопросах развития тьюторской культуры в университетской

* К «мягким навыкам» относятся такие, как управление временем, работа в команде, способность к коммуникации, в том числе навыки письменной речи, презентации. Их формирование имеет сильный профилактический эффект, поскольку позволяет студентам с самого начала самостоятельно и конструктивно управлять своим временем, работой в команде и выполнением заданий (примечание авторов научного предисловия).

среде, а именно, на основных направлениях программы тьюторства: практическая подготовка (саморегулируемое обучение и мягкие навыки для студентов и практические тьюторские модели для преподавателей); сопровождение (встречи и коучинг для преподавателей и студентов); мониторинг (рамка показателей успеваемости и критические точки академического курса); распространение (общевузовская презентация, домашняя страница на сайте, facebook, листовки); оценивание (внутреннее и внешнее). В статье говорится: «В начале каждого учебного года персонал планирует (вместе с координаторами учебной программы) тьюторскую деятельность на предстоящий год с учетом результатов оценивания, нужд и предпочтений конкретного курса обучения и предметной методической комиссии, а также исходя из рекомендаций педагогического совета на данный учебный год». Надо заметить, что в соответствии с «семью золотыми правилами тьюторства и наставничества», тьюторские программы ясно определяют цели и роли наряду с критериями оценки, при этом большое значение придается четкому представлению о целях программы тьюторства:

- сопровождать студентов в период их обучения;
- содействовать переходу от общего среднего образования к высшему;
- направлять и формировать академический потенциал студентов;
- способствовать улучшению качества преподавания;
- поддерживать меры по координации образовательной программы.

В условиях диверсифицированных студенческих контингентов и порой заведомо заниженных требований к приему студентов, особенно на коммерческие маршруты, в российских вузах могла бы представлять интерес система выявления низких академических результатов или система критических точек учебного курса (в Португалии апробируется с 2010 г. с целью раннего обнаружения студентов, испытывающих проблемы в учебе и во избежание периода низкой успеваемости). В своей основе LAOS представляет собой информационно-технологический инструмент, интегрированный в систему вузовского интранета (Phenix). Система позволяет выявлять студентов группы риска в установленные последовательные моменты времени, которые определяются конкретными периодами. Пять моментов возникает в течение только двух временных периодов: три момента одновременно в марте, два одновременно в июле. Мы полагаем, что российский читатель сумеет по достоинству оценить опыт, представленный Изабель Гонсалвес (Isabel Goncalves), Ана Лукас (Ana Luskas), Гонсалу Моура (Goncalo Moura), Педру Серену (Pedro Sereno) из Высшего технического института Лиссабонского университета (Португалия).

Переходя к презентации статьи Рензе Колстера (Renze Kolster), Дона Ф. Вестерхайдена (Don F. Westerheijden), Марка Фредерикса (Mark Frederiks), мы хотели бы подчеркнуть ее основную мысль: *«Трудоустраиваемость выпускников – это, возможно, самая главная проверка любой программы профессионально-ориентированного бакалавриата. Как программы обучения, хорошо зарекомендовавшие себя с точки зрения трудоустраиваемости, связаны с профессиональной областью?»*. И далее они пишут: *«Трудоустраиваемость описывает степень обученности и подготовленности человека, которые обеспечивают ему возможность получить и сохранить работу. Трудоустраиваемость является отражением общей обстановки и производственной среды, создаваемой работодателями (то есть то, в какой мере они стимулируют и поддерживают личное развитие обучения). Однако большинство факторов трудоустраиваемости относятся к отдельному человеку, это компетенции, взгляды и готовность к труду... Трудоустраиваемость – это совокупность достижений: навыков, представлений и личных качеств выпускников, которые дает им больше шансов получить работу и быть успешными в выбранной профессии, идут на пользу им самим, трудовому коллективу, обществу и экономике»*. В числе выводов о трудоустраиваемости, обеспечиваемой программами профессионального бакалавриата, указываются следующие: во-первых, профессиональная область должна быть серьезно учтена в образовательных программах; во-вторых, следует использовать определенные подходы к включению трудоустраиваемости в структуру учебных программ (*проведение внутренних консультаций*: преподаватели с профессиональным опытом, экспертный совет по профессиональной области, привязка к профилю вуза; *организация внешних консультаций*: коммуникация с работодателями региона, с национальными представительными органами профессиональной области, обмен мнениями с международными консультативными органами; разработка стандартов на предметно-специализированные результаты обучения с учетом национальных квалификационных рамок и инновационных стратегий).

Понимая всю значимость достижения того, чтобы отечественный тип практико-ориентированного и профессионального бакалавриата, как степени крайне актуальной для российской экономики, мы посчитали целесообразным обратиться к общим выводам и рекомендациям Международного семинара в Бледе (Словения), который был проведен 21-23 октября 2004 г. Мы сосредоточили свое внимание на первых пяти тезисах:

«1.1. Семинар подтвердил, что *обеспечение трудоустраиваемости выпускников высших учебных заведения является краеугольным камнем*

Болонского процесса. Трудоустраиваемость – одна из основных целей создания единого Европейского пространства высшего образования. Это тот аспект Болонского процесса, где могут объединить свои усилия самые разные заинтересованные круги.

1.2. Поскольку сам термин ‘трудоустраиваемость’ пока является несколько нечетким, а иногда даже спорным, участники семинара сосредоточили свое внимание – в тесной связи с различными целями Болонского процесса – на его уточнении. На данном этапе обсуждений наиболее полным было признано толкование термина, предложенное на семинаре Координационной группой по обеспечению трудоустраиваемости студентов (ESECT) Англии. *Трудоустраиваемость – это совокупность достижений – навыков, пониманий и личных характеристик – которая расширяет перспективы выпускников вузов с точки зрения трудоустройства и успешности в выбранной профессии и которая служит на пользу самим выпускникам, рабочей силе, сообществу и экономике.* В различных программах трудоустраиваемости придается различное значение.

1.3. Общество, рынок труда и частные лица требуют от высшего образования внести существенный вклад в обеспечение устойчивой трудоустраиваемости, включая постоянное саморазвитие. Устойчивую трудоустраиваемость не следует считать противопоставлением обучению в течение всей жизни, напротив, обучение в течение всей жизни должно рассматриваться как важный способ расширения возможностей трудоустройства.

1.4. Сближение академического обучения и профессиональной деятельности, установление тесных связей между ними способствует улучшению трудоустраиваемости. Существенный вклад в достижение этой цели вносит создание всеобъемлющей структуры квалификаций*, охватывающей высшее образование, а также профессиональное образование и подготовку во всех странах-участницах Болонского процесса.

* См. «Болонский процесс: европейские и национальные структуры квалификаций (книга приложение 2) / Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. – 218 с.; Официальный болонский семинар «Трудоустраиваемость: взгляд работодателей и его значение» Люксембург, 6-7 ноября 2008 г. // «Болонский процесс: 2007-2009 год. Между Лондоном и Левеном /Лувен-ла-Невом» / Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. – с. 120 – 123.; Болонский семинар «Согласование национальных структур квалификаций с общеевропейской структурой квалификаций: принципы самоидентификации // «Болонский процесс: 2007-2009 год. Между Лондоном и Левеном /Лувен-ла-Невом» / Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. – с. 128 – 157.

Рекомендуемым элементом программ на соискание степеней являются стажировки (интернатура). Работодатели и высшие учебные заведения должны создать условия для стажировок, гарантируя при этом соответствие программе.

1.5. Важным вкладом в трудоустраиваемость следует считать расширение возможностей и гибкости с точки зрения структуры, содержания, ориентации и профиля обучения, а также обеспечение различных траекторий обучения. Интерпретация трудоустраиваемости как директивы и норматива, а также жесткое регулирование затрудняют разработку личных и институциональных профилей и ограничивают гибкость программ. В этих условиях следует в полной мере использовать ту гибкость, которая обеспечивается новой двухцикловой структурой».

Исследователи Университета Твенте делают вывод о проведенном ими изучении проблемы трудоустраиваемости и разработки учебных программ профессионального бакалавриата: «Наше изыскание свидетельствует, что и учебные программы, и руководящие круги на уровне системы сталкиваются с серьезными проблемами в отношении трудоустраиваемости. Во-первых, хотя установленные на национальном уровне предметно-специализированные результаты обучения предполагают внимание к трудоустраиваемости, некоторые респонденты опасаются, что программы рискуют стать слишком единообразными, а дифференциации и профильности не останется места. Во-вторых, механизмы трудоустраиваемости на этапе входа были в основном адаптированы к региональному или национальному рынкам труда (например, консультации с национальными представительными органами профессиональной области) и в условиях растущей значимости международного рынка труда могут утратить свою актуальность. В-третьих, программы должны принимать во внимание все больше заинтересованных сторон на разных уровнях. Эти заинтересованные стороны имеют разные, а иногда и противоречивые требования, которым в учебных программах должен быть найден правильный баланс (то есть не все можно включить в программу объемом в 180–240 кредитов ECTS). К сожалению, неверный баланс может иметь серьезные последствия для трудоустраиваемости студентов, для репутации вуза и реализуемой в нем программы обучения. И последнее, в условиях неопределенности, вызванной секторальной динамикой занятости, необходимы новые стратегические подходы к разработке программ с прицелом на трудоустройство».

Думается, что каждый из отмеченных выводов – *особенно последний* – весьма значим для российской системы высшего профессионального образования. Заметим, к сожалению, что первый массовый выпуск

российскими вузами бакалавров в 2015 г. остался без надлежащего анализа со стороны Министерства образования и науки, Министерства труда и социального развития, профсоюзных органов федерального и отраслевого уровней и Российского союза ректоров. Невольно вспоминаешь известное стихотворение А.С. Пушкина «Осень» с прерванным текстом, словами: «Куда ж нам плыть?». Разве позволительно обходиться без общенациональной обратной связи?

В своей статье известный эксперт Тина Харрисон (Эдинбургский университет, Великобритания) рассматривает весьма тонкий вопрос: отражают ли процессы обеспечения качества тот парадигмальный сдвиг, которым характеризуется современная академическая революция – переход «от преподавания к учению/обучению»? Для того, чтобы ввести читателей настоящего научного предисловия в более широкий контекст проблем, мы посчитали необходимым кратко остановиться на обосновании *причин необходимости обеспечения качества*. Для этого приведем соображения известного эксперта, директора CIPES и бывшего ректора Университета Порту Альберто Аморала. В статье «Высшее образование и оценка качества: обоснование причин необходимости обеспечения качества» (I EQAF) он отмечал: «За последние несколько десятилетий существенно изменились условия функционирования высшего образования, что продиктовано рядом причин, таких как становление рыночных механизмов в роли инструментов государственной политики, возникновения новой политики государственного управления, расширения глобализации и увеличения вмешательства... в высшее образование». А. Аморал ссылается на мнение Уильяма Мэсси, который считает, что «... реакция вузов на вызовы рынка в данный момент и попытки повысить собственную эффективность не идут на пользу общественному благу».

Использование рынка в рол инструмента государственной политики тесно связано с появлением Нового государственного управления (New public management – NPM), которое рассматривает государственных менеджеров как антрепренеров нового, более рационального и экономного, и все более приватизированного управления, ориентированного не только на практику, но и на ценности бизнеса. А. Аморал отмечает: «Одним из последствий такой политики... стало сильное агрессивное воздействие на определенные профессии, включая профессию преподавателя. Университетская среда больше не пользуется престижем, опираясь на который вузы могли бы требовать политической автономии. Постепенная пролетаризация академических профессий – размывание их соответствующих... статусных преимуществ идет рука об руку с

возникновением академического капитализма, что превращает преподавателя из профессионала своего дела в обычного работника, открытие которого рассматривается как результат работы по найму... Теория нового государственного управления выступает за новые ценности и предъявляет новые требования к оценке качества с точки зрения экономики, коммерции, эффективности, выгоды, подотчетности и так далее, которые вынуждают вузы использовать технологии контроля и управления на всех уровнях, включая систему измерения эффективности исследовательской и преподавательской... деятельности...». Именно в этих условиях возникает необходимость создавать системы обеспечения качества в их внутренней и внешней направленностях. Внутренние системы связаны с самоанализом, внешние – с контролем (аккредитацией, аттестацией, лицензированием и т.п.). В свое время авторы научного предисловия отмечали, что Европейские стандарты и принципы обеспечения качества обеих версий 2005 и 2015 гг. предусматривали внешние и внутренние системы обеспечения качества. Что касается ESG (2015 г.), то ими предусматривается расширение роли и функций систем внутреннего обеспечения качества.

Тина Харрисон справедливо замечет, что «системы обеспечения качества являются сложными и многоуровневыми. Высшие учебные заведения взаимодействуют с многочисленными группами мониторинга качества и здесь основная задача – понять пределы конкретных методов, в частности, специфические роли внешних и внутренних методов обеспечения качества». Автор останавливает свое внимание на вопросах согласования внутренних и внешних проверок качества, рассматривает понятие «согласования», выделяя три их вида – линейное, вложенное и сопряженное, приводит иллюстрации вложенных согласований и приходит к следующему заключению: «Перенося центр внимания с преподавания на обучение, мы должны задуматься о том, насколько наши методы и практика обеспечения качества реально воздействуют на улучшение качества обучения и качество преподавания». В статье показано, что сегодня наиболее приемлемым способом обеспечения качества выступает тщательное согласование внутренних и внешних методов проверки. Внешние методы, особенно на уровне учебного заведения, обязательно направлены на определение стандартов, обеспечение качества преподавания и некоторые аспекты обучения студентов. В свою очередь, внутренние проверки, особенно проводимые на уровне программы или предмета, в большей мере могут сосредоточиться на обеспечении качества учебных процессов и качества результатов обучения».

Актуальная роль студентов в совершенствовании качества, особенно при использовании принципа «качество как практика», рассмотрены в соответствующей статье сотрудников Лапландского университета прикладных наук (Финляндия) Ханнеле Керанен (Hannele Keranen), Элины Хольм (Elina Holm). Статья посвящена роли студентов в совершенствовании качества высшего образования. Основное внимание уделено обратной связи, получаемой от студентов, необходимость которой оценивается по шкале от «абсолютно необходимое» до «пустая трата времени». Здесь снова мы сталкиваемся с методологической проблемой определения «категории качества». Л. Харви и Д. Грин предлагают понимать качество как 1) исключительную безупречность, 2) оптимальное соотношение цены и качества, 3) соответствие целям, 4) способность к трансформации. Л. Харви и его последователи отмечают, что в системе высшего образования истинность качества применительно к заинтересованным сторонам является относительной, «из-за этого оценивать качество особенно сложно, так как заинтересованные стороны обычно верны собственному пониманию того, что такое качество. Некоторые ученые *определяют качество как процесс совершенствования качества*. Например, К. Арджирис и Д. Шён уже в начале 1970-х гг. ввели двухконтурный процесс, в котором первый контур побуждается вопросом: «Мы делаем все правильно?», а второй – вопросом: «Мы делаем правильные вещи?». Далее в статье на двух примерах иллюстрируется роль студентов в совершенствовании качества и влиянии обратной связи от студентов на оценку и менеджмент качества. В первом примере вопрос рассматривается на национальном уровне, а во втором – на вузовском.

В заключении публикации приводятся некоторые суждения по поводу роли студентов в совершенствовании качества и предлагается подход с заметным участием основных сторон, заинтересованных в качестве высшего образования: студентов и преподавателей.

Необходимость обратной связи получаемой от студентов, но уже в аспекте трудоустраиваемости с участием профсоюзов, выступает предметом анализа в публикации Суви Эрикссон (Survi Eriksson), Пирре Хетюнен (Pirre Hyotynen), Юсси-Пекка Тейни (Jussi-Pekka Teini). На что особенно хотелось бы обратить внимание российских читателей, так это на практику привлечения профессиональных союзов Финляндии к участию в формировании в финских университетах специалистов, компетенции которых центрируются вокруг трудоустраиваемости. Последняя рассматривается как «совокупность достижений, навыков, понимания и личных качеств – которые дают выпускникам больше шансов получить

работу и быть успешными в выбранной профессии, приносящие пользу им самим, трудовым ресурсам, обществу и экономике» (Манц Йорк и Питер Т. Найт). Тематами опросов студентов, по свидетельству авторов статьи, являются: ситуация с трудоустройством; сформированные обучением компетенции; опыт работы во время учебы; общая удовлетворенность и мнения выпускников по поводу деятельности университетов. Обследованию подлежат: ситуация с трудоустройством; соответствие трудовых функций уровню образования и направленности обучения; насколько хорошо должностные требования соответствуют вашему образовательному уровню; насколько хорошо рабочие задания соответствуют вашему образовательному уровню; были ли у вас прежде отношения с организацией, где вы работаете; как вы вошли в контакт с вашим нынешним работодателем. Поражает многосторонность, многонаправленность обратной связи с оценкой по пятибалльной шкале: уверенности в себе; навыков поиска работы; навыков LLL; навыков аналитического мышления; навыков критического мышления; креативности; самосознания; навыков социальных отношений; навыков работы в команде; навыков руководства; навыков устной коммуникации; навыков письменной коммуникации; навыков управления проектами; этического сознания; навыков поиска информации; навыков решения проблем; предпринимательских навыков; навыков основ ведения бизнеса; навыков, связанных с работой на международном уровне, навыков в иностранных языках; навыков практического применения теорий; навыков и знаний исследований в своей области обучения; математических и естественно-научных навыков. Авторы приходят к выводу: «*Трудоустроиваемость* выпускников должна стать одним из основных элементов обеспечения качества в высшем образовании».

Статья Элизабет Хэлфорд и Джона Ли «Как обеспечение качества высшего образования Великобритании реагирует на сдвиг от преподавания к обучению, поддерживая культуру совершенствования» особый интерес представляет рядом с упомянутой выше публикацией Тины Харрисон «Эффективное согласование внутренних и внешних методов проверки качества как путь к обеспечению и совершенствованию преподавания и обучения». В статье акцент делается на необходимости эффективного развития навыков *независимого* студента, а это требует структурированных программ обучения и надлежащей академической поддержки на каждом этапе с тем, чтобы студент мог прогрессировать и демонстрировать соответствующие результаты. По мысли П. Кэнди, самостоятельное обучение – это метод и философия образования, когда студенты принимают больше ответственности за свою учебу и приобретают знания сами, развивая

способности к изысканиям и критическому мышлению. В этом определении ответственность за обучение в высшей школе возлагается на студентов, но при этом учебная программа играет важную роль в формулировании целей и результатов обучения, а преподавательский состав активно направляет и регулирует его. Другим аспектом самостоятельного обучения является представление о студентах как о производителях знания, а не как о простых его потребителях. Именно в целях формирования такого студента следует развивать внутриуниверситетские инфраструктуры для поддержки перехода от пассивных учащихся в преподавательской культуре к активным участникам в культуре, ориентированной на обучение. А это зависит от понимания того, что представляет собой качество обучения и как его можно определить.

«В контексте высшего образования, - как полагают Элизабет Хэлфорд и Джон Ли, - качество – это создание среды, которая обеспечивает студентам возможность быть успешными в учебе. Это, по своей сути, носит субъективный характер и обычно оценивается качественными, а не количественными методами, с помощью ряда факторов, среди которых:

- поддержка потребностей и прав физических лиц;
- объем качества и своевременность обратной связи по оцениваемой работе;
- прозрачность критериев оценивания;
- доступ к учебным площадям и ресурсам, таким как библиотеки, лаборатории, студии проектирования;
- доступность информационно-коммуникационных технологий в помощь обучению;
- степень, в какой учебное заведение учитывает обратную связь от студентов при принятии решений об улучшении предоставляемого обучения.

В высшем образовании Великобритании используются самые разные подходы к обучению и преподаванию. Эта гибкость и разнообразие позволяет тем, кто реализует образовательные программы: учитывать интересы как отдельных студентов, так и групп студентов; принимать во внимание последние достижения исследований и технологий образования; организовывать курсы обучения наиболее подходящим для дисциплины или области практики образом; обеспечивать различные режимы предоставления обучения с помощью современных технологий.

В статье описываются два примера.

Пример первый. Университет Рединга (2013 г.): университет предлагает сотрудникам прекрасную мультимедийную среду и интернет-ресурсы для целей оценивания и обратной связи.

Пример второй. Университет Линкольна (2012 г.): влияние инициативы «студент как производитель знаний» на расширение вовлеченности студентов на всех уровнях, а также на практику обучения и преподавания в университете.

Вывод авторов таков: переход от преподавания к обучению с фокусом на активную и самостоятельную учебу студентов сопровождался аналогичным сдвигом в обеспечении качества, когда высшие учебные заведения становятся более активными и самокритичными участниками процессов оценки деятельности.

На Девятом форуме несомненной ведущей идеей выступает идея студентоцентрированного обучения. (См. переводы публикаций Аснате Кажока (Asnate Kažoka), Эрин Нордал (Erin Nordal) «Студентоцентрированное обучение и качественное образование: встраивание студентоцентрированного обучения в политику и процедуры обеспечения качества» и Фредерике Литц (Friederike Leetz), Дитлинде Кастеллитц (Dietlinde Rastelliz) «Студентоцентрированное обучение, преподавание, оценивание и внешняя проверка внутреннего управления качеством в вузах: отвечает ли аудит качества новым условиям?»).

Как отмечают эксперты из Бельгии, что в своей статье они рассматривают *студенческую концепцию качественного образования* (курсив наш – АНП) и практическое определение студентоцентрированного обучения, предложенное Европейским союзом студентов, а также приводятся рекомендации по дальнейшей реализации студентоцентрированного образования в политике и процедурах обеспечения качества. Авторы представляют ESU и поэтому они обращаются к проекту t4SCL (реализован в 2010 г.): «Время новой парадигмы в образовании: студентоцентрированное обучение». Здесь мы снова раздвинем рамки EQAF и обратимся более обстоятельно к основным выводам упомянутого проекта.

Наиболее полная, как нам представляется, интерпретация студентоцентрированного обучения (СЦО) изложена в так называемом «Справочном руководстве для студентов, сотрудников и высших учебных заведений», которое является частью проекта под названием «Время новой парадигмы в образовании: студентоцентрированное обучение» (t4SCL), выполненном за счет финансов ЕС Европейским союзом студентов (ESU) и организацией «Education International» (EI).

«Цель проекта t4SCL, – как об этом говорят сами авторы, – помочь в разработке устойчивых стратегий и методов студентоцентрированного обучения и предоставить соответствующим организациям студентов и преподавателей больше возможностей стать активными партнерами в

распространении СЦО в высших учебных заведениях по всей Европе. Проект направлен на то, чтобы обеспечить полное представление о необходимых инструментах, проблемах СЦО как фундаментальной основы образования в течение всей жизни. Проект также призван внести конкретный политический вклад – в ходе и после своей реализации – в ведущуюся дискуссию ... о следующем этапе Болонского процесса».

В России некоторые (если не очень многие) «сжимают» временные параметры «биографии» СЦО, связывая его с Болонским процессом. Верно, что студентоцентрированное образование возведено в ранг приоритетов при современном реформировании высшего образования. Но истоки его усматриваются в начале XX века (Ф.Х. Хейворд, 1905) с последующим идейным и концептуальным продвижением в трудах Д. Дьюи, Карла Роджерса, Жана Пиаже (развивающее обучение) и Мальколма Ноулза (самонаправляемое обучение) (об этом речь пойдет ниже – в разд. 4).

В «Справочном руководстве ...» кратко описывается концепция СЦО:

- «– *Опора на активное, а не пассивное обучение;*
- *акцент на глубокое изучение и понимание;*
- *повышение ответственности и подотчетности со стороны студентов;*
- *развитое чувство самостоятельности у учащегося;*
- *взаимозависимость между преподавателями и учащимися;*
- *взаимное уважение в отношениях между учащимися и преподавателем;*
- *рефлексивный подход к учебному процессу со стороны и преподавателя, и учащегося».*

На первый взгляд, каждая из сформулированных составляющих СЦО (разве кроме последней), смотрится едва ли не как банальность, известная выпускникам провинциального педучилища (ныне – колледжа). Лингвистическое узнавание – это еще только вербально-визуальный акт. Тут есть проблема другого толка. Это вопрос языка. «Справочное руководство...», как и подавляющая часть болонских материалов европейского формата, используют английский язык. Применительно к Европейским стандартам и принципам по обеспечению качества высшего образования (ESG) Ли Харвей отмечает, что они «... написаны на английском ... Термины в разных языках имеют различные коннотации (при переводе); например, guideline в немецком в большей мере носит характер требования, чем в английском. Поскольку используются английские термины, существует иллюзия общего языка. Однако в действительности термины отягощены местными культурными смыслами. Важно добиться

того, чтобы переводы отражали культуру в различных средах, но избегали любых проявлений “культурного империализма”» (Заметим, что это лишний раз подтверждает обоснованность высказанного нами пожелания о разработке современного русского словаря высшего образования – АНП).

Присоединяясь к предостережениям и глубоким методологическим суждениям Петера Вильямса (в прошлом президента ENQA и исполнительного директора Агентства по обеспечению качества высшего образования Соединенного Королевства), и в известном смысле оперируя его аргументацией относительно национального использования ESG, мы применительно к концепции СЦО, могущей показаться довольно тривиальной, хотели бы отметить следующее.

Во-первых, принципы СЦО должны применяться внутри российского контекста и адаптироваться к имеющей свои немалые традиции образовательной культуре и практике, к тому же в условиях своеобразной отечественной юрисдикции (здесь П. Вильямс отмечает два взаимосвязанных фактора: проблема локальной интерпретации и проблема языка).

Во-вторых, как пишет П. Вильямс относительно общеевропейского применения ESG, «прочтение ... возможно только изнутри конкретного культурного контекста. Читатели будут понимать и интерпретировать термины в свете их собственного опыта, а также способа организации и управления их систем высшего образования. Это приведет к очень разному пониманию вещей в 47-и странах, ныне присоединившихся к Болонскому процессу».

Естественно, эти разумные рекомендации надо учитывать, но без абсолютизации языковых и национальных контекстов.

Однако продолжим разговор о концептах СЦО. В «Справочном руководстве...» подчеркивается, что «основой СЦО является (и это центральная смысловая точка – АНП) конструктивизм как теория, которая предполагает, что для эффективного обучения необходимо конструировать знание. При этом учение наиболее продуктивно, когда в рамках некоторой деятельности, учащийся осуществляет создание осмысленного продукта (помните, у Конфуция: «То, что я слышу – я забываю; то, что я вижу – помню; то, что я делаю – я понимаю». Или у Аристотеля: «Вещам, которые мы выучили до того, как мы их сделали, мы учимся, делая их» – АНП) СЦО выступает также родственным *трансформативному обучению*, которое рассматривает процесс качественных изменений в учащемся как непрерывный процесс трансформации, нацеленный на придание нового импульса и расширение возможностей учащегося, на развитие их *критической* (курсив наш – АНП) способности».

Вскользь заметим, что в отечественной педагогике, психологии и философии давно ведется спор об основаниях педагогики Дьюи в части его «метода проектов», который, по мнению отечественных исследователей, основан на философии инструментализма и прагматизма, а не на деятельностном подходе.

С другой стороны, собственно деятельностную педагогику (андрогогику) развивают последователи Выготского, реализуя ее через замену сенсуалистического принципа наглядности принципом рефлексии, переходом от воспроизводства опыта к воспроизводству деятельности и развитию мышления (см. Всемирная энциклопедия: философия / Главн. науч. ред. и сост. А.А. Грицанов. – М.: АСТ, Мн.: Харвест, Современный литератор, 2001. – 1312 с., с. 295). Но отдадим эти философско-образовательные дискурсы представителям соответствующих областей знания. Здесь мы говорим (не вступая в полемику) о тех теоретико-концептуальных основаниях, которые лежат, если можно так выразиться, в «болонской линии» реформирования высшего образования. Наиболее полное свое раскрытие СЦО получает через свою систему девяти принципов. Кратко процитируем их.

«Принцип I: студентоцентрированное обучение требует постоянного рефлексивного процесса. Основополагающая часть философии СЦО состоит в том, что ни в одном контексте невозможно иметь один стиль СЦО, который все время оставался бы применимым...

Принцип II: СЦО не имеет одного решения, подходящего для всех случаев. Основой СЦО является понимание того, что все высшие учебные заведения различны, как различны все преподаватели и студенты. Они функционируют в самых разнообразных контекстах и имеют дело с различными предметными дисциплинами. Поэтому СЦО – это подход к обучению, требующий структур поддержки, адекватных конкретным условиям, и стилей преподавания и обучения, которые подходят тем, кто осуществляет преподавание и обучение.

Принцип III: студенты придерживаются различных стилей обучения. СЦО признает, что студенты имеют различные педагогические потребности. Одни учатся лучше путем проб и ошибок, другие – на практическом опыте. Одни учащиеся получают много из чтения литературы, другие должны анализировать и обсуждать теорию, для того чтобы понять ее.

Принцип IV: студенты имеют различные вопросы и интересы. У всех студентов имеются потребности за пределами аудиторий. Одни интересуются культурными мероприятиями, другие спортом или участием в

представительных организациях. Студенты могут находиться в различающихся обстоятельствах, будь то наличие детей, психологические проблемы, болезнь или инвалидность.

Принцип V: Выбор имеет важнейшее значение для эффективности СЦО.

Студенты хотят узнавать разные вещи и поэтому любое предложение должно предусматривать разумный выбор. Обучение может быть организовано в свободной форме, например, как в колледжах свободных искусств, либо выбор может предлагаться в более традиционном, дисциплинарном формате.

Принцип VI: студенты обладают разным опытом и базовыми знаниями. Обучение должно быть адаптировано к жизненному и профессиональному опыту соответствующего лица. Так, если студенты уже имеют значительный опыт использования ИТ, нет смысла учить их тому же самому. Если они уже обладают серьезными исследовательскими навыками, возможно, будет лучше помочь им с теорией. Личный опыт можно также использовать для мотивации студентов, скажем, позволяя им делиться личной историей в качестве иллюстрации к какой-либо теме.

Принцип VII: студенты призваны контролировать свое обучение. Они должны иметь возможность участвовать в проектировании курсов, учебных программ и в их оценке. Необходимо рассматривать студентов в качестве активных партнеров, которым небезразлично, как функционирует высшее образование. Лучший способ добиться большей сфокусированности обучения на студентах – это привлекать самих студентов к определению того, как должно строиться их обучение.

Принцип VIII: СЦО означает “создание возможностей”, а не “информирование”. При простой передаче студентам фактов и знаний (информирование) инициатива, подготовка и содержание исходят от преподавателя. Студентоцентрированный подход возлагает на студента большую ответственность, побуждая его думать, обрабатывать, анализировать, синтезировать, критиковать, применять, решать проблемы и т.д.

Принцип IX: обучение требует сотрудничества между студентами и преподавателями. Очень важно, чтобы студенты и профессорско-преподавательский состав сотрудничали в выработке общего понимания проблем, возникающих в процессе обучения, и проблем, с которыми они сталкиваются как основные заинтересованные стороны. Необходимо искать совместные решения, работающие для обеих групп. В аудитории такое сотрудничество дает положительный эффект, так как обе

группы все больше будут видеть друг в друге партнеров. Это партнерство является центральным элементом философии СЦО, согласно которой обучение должно проходить в конструктивном взаимодействии между этими двумя группами».

В проекте t4SCL сформулировано определение СЦО: «Студентоцентрированное обучение представляет собой *тип мышления и культуру* некоторого высшего учебного заведения, а также *метод* обучения, который во многом связан с *конструктивистскими теориями обучения и подкрепляются ими*. Для СЦО характерны *инновационные методы преподавания*, которые стимулируют обучение, осуществляемое во *взаимодействии* между преподавателями и учащимися, и *серьезно* воспринимают студентов как *активных* участников своего собственного образования, формирующего переносимые навыки (универсальные, ключевые компетенции – АНП), такие как решения проблем, *критическое мышление и рефлексивное мышление*» (всюду курсив наш – АНП).

В описываемом проекте изображена целостная конструкция СЦО:

- *его преимущества для студентов и преподавателей;*
- *роль в изменении мышления*, включая описание шести стадий политического цикла (анализ проблемы; определение ролей различных субъектов; идентификация движущих сил изменений; рекомендации к выбору стратегий преодоления препятствий для изменений; реализация изменений; оценка воздействия изменений);
- *реализация СЦО преподавателями* (мотивация студентов; знание студентов преподавателями; выбор методов преподавания и обучения; выбор методов оценивания студентов; применение оценки курса в студентоцентрированном обучении; использование информационных технологий для совершенствования СЦО);
- *реализация СЦО учебным заведением* (конструкция учебных программ и использование результатов обучения; внутренняя оценка качества методов оценивания; непрерывное профессиональное развитие академического персонала; использование информационных систем для поддержки СЦО);
- *поддержание культуры студентоцентрированного обучения* (изменение в работе студентов с информацией в учебной группе; рекомендации по систематическому развитию СЦО и др.).

СЦО нередко сопровождается неверными и предвзятыми представлениями. В проекте обстоятельно обсуждаются многие из них, в том числе и такие, как:

- СЦО не имеет серьезного значения на практике;

- СЦО требует огромных ресурсов;
- СЦО не подходит для обучения большого и многообразного контингента студентов;
- СЦО подрывает престиж профессии преподавателя высшей школы;
- при СЦО студенты должны больше работать;
- СЦО требует от преподавателей значительной подготовительной работы;
- проблемно-ориентированное обучение – это то же, что СЦО;
- СЦО подходит не для всех предметных областей;
- СЦО дает студентам лишь ограниченное знание учебной дисциплины;
- не все преподаватели могут перестроиться на студентоцентрированный подход;
- СЦО требует владения технологиями (электронное и дистанционное обучение и т.п.).

Можно только желать, чтобы с материалами проекта t4SCL ознакомилось как можно больше представителей российского академического сообщества. СЦО должно стать объектом глубокой научной и профессиональной дискуссии, которая обогатит отечественным контекстом это получающее широкое распространение в мире и в Европе направление реформирования высшего образования. Нам уже не раз доводилось «задискуссировать» важнейшие инновации в образовании и топить их в схоластике доводов, в нарциссическом угаре лучших в мире педагогических традиций и первопроходческих амбиций.

Надо признать, что СЦО открывает дополнительные возможности активного реформирования учебного процесса с участием студентов.

Новые ракурсы студентоцентрированного обучения раскрыты на состоявшейся в феврале 2011 г. Международной конференции Болонского процесса, а именно:

- СЦО все шире включается в нормативно-правовую базу;
- содействует сдвигу в нормативной культуре: от «мягкого» права к «твердому» праву.

Под «жестким» правом понимаются:

- Лиссабонская конвенция о признании (1997 г.);
- Болонская декларация (1999 г.);
- Лиссабонская стратегия (2000 г., переработана в 2010 г.);
- Копенгагенский процесс в сфере VET (профессионального образования и подготовки).

«Мягкое» право включает в себя:

- Кодекс надлежащей практики в обеспечении транснационального образования, 2002 г.;
- Основные принципы надлежащей практики в области обеспечения качества высшего образования, 2003 г.;
- рекомендация Совета, касающаяся основных принципов обеспечения качества в трансграничном высшем образовании, 2005 г. (П.3.5).

Вопросник по СЦО

Если в высшем учебном заведении отсутствуют все или многие из нижеприводимых элементов, то последующие главы помогут определить пути реализации СЦО. В частности, в главе 4 рассматриваются те изменения, которые необходимо осуществить для перехода к СЦО.

Если же, напротив, многие из указанных ниже элементов в вузе присутствуют, это означает, что учебное заведение находится на правильном пути, но все равно чтение последующих глав принесет пользу, поскольку основной принцип СЦО – стремиться к улучшению применяемых методов.

	Консультации со студентами [Поставьте значок в нужном месте]	да	нет
.1	Имеются ли процедуры получения обратной связи от студентов по качеству образовательного процесса?		
.2	Проводятся ли обсуждения со студентами содержания учебных программ?		
.3	Ведутся ли консультации со студентами по методам преподавания и оценивания?		
.4	Участвуют ли студенты в систематическом анализе качества программ?		
.5	Являются ли студенты полноправными членами комитетов, занимающихся вопросами учебы студентов на всех уровнях (например, на уровне департамента, факультета, университета и т.д.)		
.6	Имеются ли для студентов прямые процедуры апелляции решений по их		

	академическим достижениям?		
.	ECTS (Европейская система переноса и накопления кредитов) и результаты обучения [Поставьте значок в нужном месте]	да	нет
.1	Организуются ли консультации со студентами при проектировании результатов обучения?		
.2	Учитываются ли потребности студентов и разнообразие студенческого контингента при проектировании результатов обучения?		
.3	Информируются ли студенты об ожидаемых результатах обучения до начала изучения ими курса или программного компонента?		
.4	Связаны ли кредиты ECTS с запланированными результатами обучения?		
.5	Возможен ли перенос кредитов между курсами и между учебными заведениями?		
.6	Измеряются ли кредиты трудоемкостью работы студентов независимо от контактных часов?		
.7	Назначаются ли кредиты за деятельность студентов, помогающую им достичь установленных результатов обучения, если она осуществляется вне вуза?		
.8	Соотносит ли ваш вуз присуждаемые квалификации со Структурой квалификаций?		
.	Обеспечение качества [Поставьте значок в нужном месте]	да	нет
.1	Проводятся ли консультации с преподавательским составом и студентами по процессу обеспечения качества в учебном заведении?		
.2	Участвуют ли представители преподавателей и студентов как полноправные члены в комиссиях, занимающихся проверками обеспечения качества в учебном заведении?		
	Включают ли принципы и контроль		

.3	обеспечения качества все элементы преподавания и обучения?		
.4	Принимает ли во внимание контроль качества программ использование результатов обучения?		
.5	Учитывает ли контроль качества программ используемые методы оценивания?		
.6	Относится ли внешняя оценка обеспечения качества к учебному процессу?		
.	Мобильность, признание и предшествующее обучение [Поставьте значок в нужном месте]	да	нет
.1	Признаются ли в вашем вузе периоды обучения, пройденные студентами в других вузах по различным схемам мобильности?		
.2	Предусмотрены ли в вашем вузе меры поддержки прибывающих по мобильности студентов, помогающие им освоиться в новой культурной и языковой среде?		
.3	Обсуждается и распространяется ли на институциональном уровне передовой опыт преподавания и обучения, полученный профессорско-преподавательским составом в периоды мобильности?		
.4	Осуществляет ли ваш вуз признание предшествующего обучения (в неформальной учебной среде) для поступления на образовательные программы?		
.5	Является ли процесс признания простым?		
.6	Может ли признание предшествующего обучения быть обеспечено без особых финансовых затрат и излишнего бюрократизма?		
.	Социальное измерение [Поставьте значок в нужном месте]	да	нет
.1	Осуществляются ли специальные меры по поддержке студентов, находящихся в		

	невыгодном положении?		
.2	Можно ли считать учебные траектории достаточно гибкими, чтобы студенты могли совмещать работу, учебу и семейную жизнь?		
.	Методы преподавания и обучения [Поставьте значок в нужном месте]	да	нет
.1	Применяются ли в вашем вузе взаимооценка и взаимообучение?		
.2	Имеются ли в вашем вузе программы, в которых предусмотрено деятельностное обучение?		
.3	Находит ли метод групповой работы должное место в учебном процессе в вашем вузе?		
.4	Признается ли внепрограммная деятельность студентов в качестве неотъемлемой части учебного процесса?		
.5	Выступает ли развитие трансверсальных (переносимых) навыков у студентов одной из целей учебного процесса в вашем вузе?		
.	Методы оценивания студентов [Поставьте значок в нужном месте]	да	нет
.1	Обеспечивается ли согласование целей учебного процесса между преподавателями и студентами?		
.2	Используются ли взаимооценка и самооценка в качестве одного из методов оценивания студентов?		
.3	Используются ли в оценивании студентов проекты?		
.4	Учитываются ли при оценивании студентов имитационные модели задач и ситуации «реальной жизни»?		
.	Учебная среда [Поставьте значок в нужном месте]	да	нет
.1	Обеспечен ли студентам доступ к необходимым исследовательским и академическим мощностям на территории		

	учебного заведения и за ее пределами?		
.2	Находят ли применение в учебном процессе информационные технологии?		
.3	Обеспечено ли сотрудничество библиотекарей и преподавателей с целью улучшения учебного опыта студентов?		
.4	Участвует ли ваш вуз в продвижении национальной/региональной культуры студентоцентрированного обучения?		
.	Профессиональное развитие профессорско-преподавательского состава [Поставьте значок в нужном месте]	да	нет
.1	Имеются ли в вашем вузе какие-либо руководящие положения по преподаванию и обучению?		
.2	Имеется ли в вашем вузе постоянно действующая программа профессионального развития преподавательского состава?		
.3	Если да, предусматривает ли эта программа конструктивную дискуссию по методам преподавания?		
.4	Отражается ли в этой программе студентоцентрированный подход для подготовки по инновационным методам преподавания и по разработке студентоцентрированных учебных программ?		

Источник:

Student-Centred Learning. Toolkit for students, staff and higher education institutions

ESU. Brussels, October 2010

http://www.esib.org/documents/publications/SCL_toolkit_ESU_EI.pdf

Аснате Кажока и Эрин Нордал справедливо замечают, что «выработка общей концепции качества высшего образования остается сложной проблемой в силу отсутствия у заинтересованных сторон единой точки зрения на качество... В восприятии студентов концепция качества намного шире, чем просто совокупность различных характеристик. В основе ее лежат доверие, вовлеченность и чувство причастности. Основные требования студентов к качеству касаются учебного процесса и содержания образования.

Затем идут среда и условия, необходимые, чтобы реализовать ожидания студентов: оборудование и инфраструктура для учебы, академическое окружение и культура».

Мы уже неоднократно упоминали, что в 2015 г. были пересмотрены Европейские стандарты и принципы по обеспечению качества высшего образования. Это было связано в том числе и с парадигмальным обновлением высшего образования в формате Болонского процесса – перенесением центра внимания с преподавания на обучение. Фокус ориентации на студента воплощается в повышении студентоцентричности Европейского пространства высшего образования. Авторы согласны, что пока нет единого ответа на вопрос, что такое студентоцентрированное обучение, однако есть общее мнение, что переход от преподавания к обучению является одной из его предпосылок. Авторы высказывают мысль о том, что «ставящая целью дать студентам основательную, прочную и современную квалификацию, обучение должно пониматься как динамичный, партисипативный процесс, в рамках которого студенты совместно с преподавателями активно создают условия для успеха в учебе. С лежащей в основе конструктивистской парадигмой, студентоцентрированное обучение акцентирует необходимость учитывать подготовку и стили учения студентов при формировании базиса для дидактических концепций, педагогических методов и поддержки студентов. Это выходит за рамки однонаправленной передачи знания и информации в аудитории и способствует развитию таких форматов обучения и преподавания, которые стимулируют в студентах способность рефлексировать и брать на себя ответственность за свою учебу».

В процессе комментариев к публикациям Европейских форумов по обеспечению качества высшего образования отмечалось, что сами процедуры обеспечения качества в Европе не являются ни единообразными, ни статичными, происходило движение от процедур и механизмов в большей мере обеспечивающих подотчетность к методам, ориентированным на совершенствование. И аккредитационные процедуры по обеспечению качества делали студентов главным приоритетом своих методов и проверок.

Понятно, что роль университетских структур обеспечения качества изменялась прежде всего применительно к преподаванию и обучению, особенно в условиях развития и расширения онлайн-ового и дистанционного образования.

Сара Ингл эту сторону эволюции рассматривает в публикации «Обеспечение качества преподавания и обучения: эволюция и революция» на основе институционального опыта Городского университета Дублина. В университете регулярный мониторинг программ ведется в двух формах:

ежегодной проверке программ, которая дает возможность для самооценки, саморефлексии, анализа, выявления на уровне программ результатов, как положительных, так и отрицательных; *периодической проверке программ*, имеющей целью, с помощью точного и эффективного мониторинга качества, подтверждать приверженность Городского университета Дублина надежному и прозрачному обеспечению качества в преподавании и обучении.

Таким образом, IX EQAF, по существу, охватывает концептуально-методологический формат составляющий сущность Болонского процесса на современном его этапе, который характеризуется, по нашему мнению, двумя особенностями. Во-первых, происходит ухудшение финансово-экономической ситуации на пространстве европейского образования. С другой стороны, наблюдается, во многих конкретных сегментах высшего образования Европы *энергичное практическое продвижение* в части реализации целей, задач и ценностей Болонского процесса. Нам видится, что реформирование высшего образования в болонском формате становится господствующей линией практических преобразований высшей школы Европы, и в этом смысле носит непреходящий характер.

X EQAF

Проблемно-тематическое разнообразие избранных материалов, представленных к публикации оргкомитетом форума, позволяет говорить о возрасте совершеннолетия Европейского форума. Во-первых, очевидно превалирует перспективная (стратегическая) направленность рассматриваемых проблем:

- роль **прогнозирования** в обеспечении качества: использование данных мониторинга студентов и выпускников для выработки стратегии;
- применение ESG 2015 для **развития** национальной культуры качества;
- педагогическая компетенция как **стратегическая** цель качества: восемь вызовов для вузов;
- 15 лет студенческому аккредитационному пулу в Германии: достижения, неудачи и **будущие вызовы**;
- **будущее** обеспечения качества: до и после Ереванского саммита*;
- **новая** модель внешнего обзора качеств в многообразном пространстве высшего образования;
- как **прогнозировать будущее?** различные источники для сбора информации по **будущим потребностям** работодателей.

* Состоялся весной 2015 г.

Во-вторых, получают дальнейшее развитие практики получения обратной связи от студентов и выпускников для корректировки реальной практики и выработки будущей стратегии. См. статьи Karl Ledermüller and Oliver Vettori (Венский университет экономики и бизнеса), Sophie Fuhrmann, Mélanie Glayre, Véronique Kobel (Университет Лозанны), Thomas Bach (Германский студенческий аккредитационный пул), Fabienne Tissot, Ulla Kleinberger (Цюрихский университет прикладных наук), Beate Treml, Asnate Kažoka (Европейский союз студентов).

В-третьих, усилено внимание трансграничным вопросам высшего образования:

- **международная** деятельность как один из путей поддержки качества: на примере высшего музыкального образования;

- **трансграничное** внешнее обеспечение качества: практический опыт и рекомендации;

- **сравнение** серьезных внутренних факторов, влияющих на процессы аккредитации в вузах Нидерландов и Нидерландских Карибских островов: барьеры и движущие силы.

Karl Ledermüller and Oliver Vettori считают, что с теоретической точки зрения обеспечение качества ориентировано на настоящее или прошлое, но не на будущее (ретроспективный подход). В своей статье они выступают в защиту представлений о необходимости использования инструментов и процессов обеспечения качества *как средства предсказания будущего развития событий и таким образом вклада в стратегическое и проактивное (действующее в упреждающем режиме) принятие решений*. Рассматривая кейс комплексного мониторинга студентов и выпускников (система комплексных обследований студентов и выпускников на разных стадиях обучения в сочетании с другими источниками информации), авторы показывают, как инструменты обеспечения качества могут быть использованы для целей прогнозирования, при условии, что они выстроены определенным образом.

В статье «О чем говорят показатели?» Jon Haakstad высказывает справедливое мнение, что вкладываемые факторы всегда были и остаются важным элементом в оценке образования. Другой подход – упор на получаемые результаты*. Есть и третий: оценка курсов и программ

* Эта проблема получила оригинальное освещение на V EQAF: Д. Бергинс, З. Берген, В. Хулупьяу, П. Ферешн «Культура качества в высшем образовании: от теории к практике» и VI EQAF: Я. Скотт, Ю. Мартин «Чтобы понять и успешно использовать результаты обучения в высшем образовании, должны ли мы сначала разрушить их?» // «Новая парадигма обеспечения качества высшего образования: По материалам европейских

студентами. В идеале соответствие между этими тремя перспективами должно вылиться в логически последовательную картину ситуации: то, что вложено; то, что получено в результате; оценка качества со стороны студентов должна дать достаточную информацию, позволяющую делать разумную оценку качества предоставляемого образования. Но до какой степени на практике мы имеем такое соответствие? Другими словами, можем ли мы опираться на показатели, на которые так часто ссылаемся в наших спорах о качестве? Исследование бакалаврских и магистерских программ в Норвегии (имеющих отношение к биологии, медицине и политическим наукам) обнаруживает, что показатели результатов деятельности говорят об эффективности деятельности, но отнюдь не о качестве.

Европейский союз студентов во все годы Болонского процесса настаивает на усилении социального измерения высшего образования. Авторы из университета Ньюкасла и университета Хельсинки констатируют, что сегодня, когда с момента введения ESG прошло десять лет, а с момента создания Европейского пространства высшего образования – пять лет, обеспечение качества высшего образования стала важной темой повестки дня для политиков и представителей широкой общественности. До сих пор внимание уделялось системообразующим направлениям образовательной деятельности – преподаванию и научным исследованиям. Ныне же особую важность приобретают вопросы интернационализации и разнообразные вспомогательные функции. С увеличением разнородности студенческого контингента приходится все больше внимания уделять тому, являются ли традиционные структуры обеспечения качества в высшем образовании адекватными сегодняшнему дню и приемлемыми с моральной точки зрения.

В статье Anca Prisacariu (Университет Хельсинки), Emilia Todorova (ICS Learn) and Mahsood Shah (Университет Ньюкасла, Австралия) анализируется, каким образом различные структуры обеспечения качества высшего образования в разных странах мира решают вопросы, связанные с развитием и приоритетизацией социального измерения в секторе высшего образования. Статья обосновывает необходимость для органов государственного управления и высших учебных заведений признать важность социального измерения высшего образования и необходимость для структур обеспечения качества шагать в ногу со временем.

David O’Sullivan отмечает, что обеспечение качества в отдельно взятом вузе за последние 15 лет претерпело значительные изменения, ориентируясь

на европейские стандарты, примеры лучшей практики и обратную связь от ключевых стейкхолдеров. В 2001 г. процесс обеспечения качества был сосредоточен главным образом на экспертной оценке, то есть оценке коллегами, и предполагал широкую презентацию информации. Он характеризовался как защитный/ профилактический процесс, нацеленный на то, чтобы убедить различные группы стейкхолдеров, что обеспечение качества приносит выгоду. В 2015 г. экспертная оценка не является единственным элементом расширенного процесса обеспечения качества, который выступает сегодня значительно более содержательным, опирающимся на накопленный опыт и нацеленным на повышение качества. Этот более широко понимаемый процесс обеспечения качества сегодня включает различные виды деятельности: бенчмаркинг, ежегодное оперативное планирование, управляемые стратегии и процедуры, а также оценку результатов. Культура обеспечения качества стала необходимым элементом повышения качества и широко одобряется ключевыми стейкхолдерами. Публикация показывает эволюцию культуры качества на примере отдельно взятого крупного университета, эволюцию, которая вела к неуклонному повышению рейтинга университета.

В статье Beate Trembl и Asnate Kažoka вспоминается, что 2015 г. - это не только десятая годовщина Европейских стандартов и принципов по обеспечению качества и Европейских форумов по обеспечению качества, но после конференции министров, ответственных за высшее образование в странах Болонского процесса (2015) – это также время нового издания обзора Европейского союза студентов под названием «Болонский процесс глазами студентов». В статье описывается общая картина студенческих представлений о ходе событий за последние десять лет и предоставляет весьма полезную информацию по поводу обеспечения качества, полученную в опросе 2015 г. Авторы выявляют наиболее животрепещущие вопросы для студентов в том, что касается улучшения обеспечения качества высшего образования в *будущем*, дают рекомендации по активизации вовлечения студентов в процессы обеспечения качества и по поддержке национальных союзов студентов в их работе по обеспечению качества в деятельности должностных лиц высших учебных заведений и различных учреждений, причем одним из решающих вопросов для студентов в ближайшие годы является освоение студентоцентрированного обучения.

В оригинальной статье авторов, представляющих датскую систему высшего образования, рассматривается взаимодействие различных сторон и высших учебных заведений с целью получения информации о будущих потребностях работодателей в плане компетенций. Корректировка

действующих и создание новых учебных программ предполагает получение необходимой и достаточной информации в отношении компетенций, которые выпускники должны будут в состоянии применять в своей профессиональной деятельности по окончании вуза и успешного освоения учебной программы. Датские политики проявляют возрастающее внимание к этой стороне дела с начала XXI века. Они предъявляют большие требования в том, что касается способности образовательных учреждений заглянуть в будущее и предсказать, какие именно навыки и компетенции могут быть востребованы. Это позволит сделать обоснованный прогноз на кадровый заказ выпускников, обладающих необходимыми компетенциями.

Авторы статьи пишут, что политики предприняли несколько различных инициатив, чтобы помочь актуализировать учебные программы в целях улучшения занятости выпускников. Летом 2013 г. министр Дании по вопросам высшего образования и науки Østergaard высказался следующим образом: «Я полагаю, что сектор датского высшего образования имеет тенденцию различать качество и актуальность. Но бизнес не делает этого различия, для него актуальность важнее качества или необходимое имманентное ему свойство. Образовательные учреждения не должны акцентировать внимание только на заключительных аттестационных процедурах, но на первом месте работы выпускников».

В статье Martin G. Erikson («Педагогическая компетенция как стратегическая цель качества: восемь вызовов для вузов») педагогическая компетенция рассматривается в аспекте долгосрочной стратегической проблемы качества. Автор высказывает мнение, что в организации систем оплаты профессорско-преподавательских составов очень редко присутствуют четко сформулированная политика в отношении педагогической компетенции. Многие вузы и учреждения, занимающиеся вознаграждением, видимо, не сочли нужным установить критерии и определяют преподавательские умения как то, что не подлежит описанию в общих чертах. Поскольку в центре внимания находится вознаграждение отдельных преподавателей, то очевидно, что соотношение между педагогической компетенцией и стратегическим развитием применительно к качеству образования в принципе игнорируется. Автор пишет: «...Если наша общая цель состоит в том, чтобы сохранять и развивать качество академического образования, оно, естественно, должно предполагать, что определение, развитие, оценка и вознаграждение педагогических компетенций следует рассматривать в рамках долгосрочной перспективы стратегического повышения качества образования».

Вместо заключения

Авторы еще, что называется, не успели завершить анализ отдельных материалов VIII, IX, X EQAF, как состоялся XI EQAF в Люблянском университете в Словении (17-19 ноября 2016 г.) по теме «Качество в контексте – внедрение улучшений». К сожалению, нам удалось только осуществить перевод на русский язык самих названий 21-ной публикации, выставленных на сайте <http://eua.be/activieties-services/events/event/2016/11/17/default-calendar/11th-european-quality-assurance-forum>. Читатели могут ознакомиться с ними в приложении 4.

Здесь же нам хотелось бы подчеркнуть, по крайней мере, три обстоятельства, которыми можно, по нашему мнению, охарактеризовать проблемно-тематическую направленность официальной версии XI EQAF.

Во-первых, четко просматривается связь публикаций данного форума с материалами предшествующих десяти:

- первая статья по существу продолжает темы, обсужденные на I EQAF (А. Хунге и И. Скалбергс), VII EQAF (А.В. Вебра, Х. Шойтле; Ж. Кузьминых, Л. Мессас);
- вторая ведет речь о философском и парадигмальном обновлении обеспечения качества V EQAF (Й. Хаакштадт);
- мысли третьей статьи тесно связаны с публикацией III EQAF (К. Шнайдерберг; М.Р. Кун);
- восьмая статья развивает подходы и идеи II EQAF (Э.А. Кодина, Э.Г. Хименес), X EQAF (М.Г. Эрикссон);
- в девятой статье усматривается связь с III EQAF (М. Йорк), VI EQAF (Я. Скотт, Ю. Мартин);
- десятая статья соотносится с публикациями I EQAF (А. Прадес, С. Родригес), V EQAF (Ф.М.Э. Мон, Ф.М.Г. Паломарес, М.К.П. Валкарсель), VII EQAF (Х. Шмидт, К. Джосефсон; Т. Харрисон);
- двенадцатая статья тесно корреспондируется с IX EQAF (Т. Харрисон; С. Ингл);
- в пятнадцатой можно встретить тематическую созвучность I EQAF (Д. Лиллис), VIII EQAF (О. Веттори, Т. Лоуккола; Т. Харрисон);
- семнадцатая статья тематически восходит к II EQAF (А. Аморал, М.Ж. Роза);
- восемнадцатая статья в тематической обойме V EQAF (О. Веттори, М. Люгер);
- девятнадцатая статья обращает нас к II EQAF (Л. Харви); VIII (Д.Ф. Вестерхийден, Кохоутек);

- двадцатая статья перекликается с VIII EQAF (А. Грир, К. Райли);
- двадцать первая дополняет богатый опыт I EQAF (Э.Гиббс, К. Эштон; С. Брус, Я. Комльенович, Д.М. Ситай, Г. Нуп, К. Тук) V EQAF (К. Штральман) IX (Х. Керанен, Э. Хольм; Э. Хэлфорд, Дж. Ли; Ф. Литц, Д. Кастеллитц).

Во-вторых, можно легко заметить широкую географию вузов, представляющих высшее образование Европы и национальные традиции немецкой, шведской, австрийской, ирландской, бельгийской, голландской высших школ.

В-третьих, убедительно освещаются примеры позитивной практики в конкретных высших учебных заведениях (университет Граца, Гетеборгский университет, университет города Борас (Швеция), Лейденский университет прикладных наук и др.).

Мы также обратили внимание, с какой безупречной ритмичностью проводятся форумы ежегодно в ноябре в университетах самого различного профиля и типа: от классических, исследовательских до университетов прикладной направленности, что позволяет наблюдать как многообразные цели, задачи и линии действия Болонского процесса совершенно по-разному решаются в контекстах институциональных культур качества, формирующихся в конкретных академических коллективах.

Приходится сожалеть, что во всех официальных презентациях избранных материалов Европейских форумов по обеспечению качества нам не удалось встретить имена российских участников. Думается, что это скорее проявление того, что мы называли «синдромом иноязычной среды»: достаточно увидеть сколь оригинальные находки российских академических деятелей в вопросах квалиметрии высшего образования и обеспечения качества публикуются в журнале «Высшее образование в России», чтобы признать, что отсутствие навыков англоязычной презентации оригинального опыта, рожденного в отечественных вузах, ограничивает возможности его популяризации на Европейском пространстве высшего образования.

В заключение авторы выражают глубокую признательность старшему преподавателю Института качества высшего образования Национального исследовательского технологического университета «Московский институт стали и сплавов» (НИТУ «МИСиС») Елене Николаевне Карачаровой, чьи высокопрофессиональные переводы, точные по смыслу и оригинальные по стилистике, уже на протяжении многих лет (наряду с переводами Людмилами Федоровны Пирожковой) знакомят российских читателей с теоретико-концептуальными, методологическими и рамочно-нормативными подходами, вырабатываемыми в формате Болонского процесса на

протяжении 1999 – 2015 гг. Просим обратить свое внимание, что при поддержке проектора НИТУ «МИСиС» В.Л. Петрова и по просьбе главного редактора журнала «Высшее образование в России» М.Б. Сапунова в 2015 г. Е.Н. Карачарова осуществила перевод доклада Trends 2015 (объемом 130 с.), в котором содержится глубокий анализ проблем, достижений и современных рисков осуществления болонских реформ (перевод можно найти на сайте <http://fgosvo.ru/>).

I. СОВМЕСТНЫМИ УСИЛИЯМИ - К ПОВЫШЕНИЮ КАЧЕСТВА

I. WORKING TOGETHER TO TAKE QUALITY FORWARD

Избранные материалы Восьмого Европейского форума по обеспечению качества (VIII EQAF)

Гетеборгский университет, Швеция, 21-23 ноября 2013 г.

Переводы отобранных для анализа
авторских работ VIII EQAF

http://www.eua.be/Libraries/publications-homepage-list/EUA_EQAF_Publication_web

Н. Райан

ПРЕДИСЛОВИЕ И ВЫРАЖЕНИЕ ПРИЗНАТЕЛЬНОСТИ

Norma Ryan

Председатель Оргкомитета Форума

Европейский Форум по обеспечению качества (EQAF) проводится Группой E4 (ENQA, ESU, EUA и EURASHE) с 2006 г. Состоявшийся в Гетеборгском университете (Швеция) Восьмой форум вновь подтвердил важность общения специалистов в области обеспечения качества с коллегами из разных стран и организаций.

Участники мероприятия из почти 50 стран – преподаватели, администраторы, занимающиеся внутренним обеспечением качества, студенты, представители агентств по обеспечения качества, государственных органов и межправительственных организаций, а также эксперты в области качества высшего образования и научных исследований – обменивались мнениями, дискутировали и вели полемику в русле темы нынешнего года «Совместными усилиями - к повышению качества».

На заседаниях и секциях Форума обсуждалось, что нужно для того, чтобы люди и организации лучше понимали роль обеспечения качества в своей жизни, включились в него и стали работать вместе. Особое внимание в ходе дискуссий было уделено «культуре качества» и формированию соответствующих установок и ценностей.

Настоящее издание подготовлено по материалам Форума и, надеемся, будет полезно всем, кто занимается обеспечением качества.

От имени Руководящего комитета Форума выражаю благодарность Гетеборгскому университету за гостеприимство и замечательную

организацию Форума; специалистам в области обеспечения качества, представившим более 80 докладов и предложений по семинарам; основным докладчикам; сотрудникам Отдела менеджмента качества Европейской ассоциации университетов, а также команде, возглавившей проведение мероприятия по поручению Группы Е4.

Дискуссии будут продолжены на следующем Форуме по обеспечению качества, который состоится в Университете Барселоны (Испания) 13-15 ноября 2014 г.

До новой встречи!

Дон Ф. Вестерхийден¹, Ян Кохоутек²

АНАЛИЗ РЕАЛИЗАЦИИ ЕВРОПЕЙСКИХ СТАНДАРТОВ И ПРИНЦИПОВ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА НА ИНСТИТУЦИОНАЛЬНОМ УРОВНЕ: ИТОГИ ПРОЕКТА IBAR

Don F. Westerheijden and Jan Kohoutek

Analysing the implementation of the European Standards and Guidelines for Quality Assurance at institutional level: Outcomes of the IBAR project

Введение

Внедрение Европейских стандартов и принципов по обеспечению качества (ESG*) (ENQA, 2005) считается одним из главных достижений Болонского процесса. ESG были приняты на Конференции министров в Бергене (2005 г.) с целью введения сопоставимых критериев и методов обеспечения качества, которые реализуются во всех странах Европейского пространства высшего образования (ЕПВО) на основе набора недирективных стандартов и рекомендаций, обеспечивающих условия для институционального разнообразия и автономии (Westerheijden *et al.*, 2010). При разработке ESG соблюдались три основных принципа: заинтересованность студентов, работодателей и общества в целом в получении высшего образования надлежащего качества; важнейшая роль институциональной автономии при понимании того, что автономия предполагает подотчетность; применение принципа "пригодность для цели" к внешнему обеспечению качества без излишнего обременения вузов (Williams, 2007). Часть 1 ESG посвящена принципам, использование которых для внутреннего обеспечения качества в вузах позволяет сделать его сопоставимым на всем Европейском пространстве высшего образования. Части 2 и 3, касаются, в основном, внешнего обеспечения качества и не являются предметом настоящего исследования.

¹ Старший научный сотрудник Центра по изучению политики высшего образования (CNEPS), Университет Твенте, Нидерланды

² Научный сотрудник Центра по изучению высшего образования, Прага, Чехия

* Русский перевод опубликован в книге Болонский процесс: 2007-2009 годы. Между Лондоном и Левеном / Лувен-ла-Невом \ Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. – 302 с. (с.232 – с. 272). В Ереванском коммюнике конференции министров, ответственных за высшее образование (14-15 мая 2015 г.) приняты в числе стратегических решений переработанные стандарты и принципы по обеспечению качества высшего образования в Европейском пространстве высшего образования.

С 2005 г. основное внимание при реализации ESG фокусировалось на национальных агентствах по обеспечению качества (Hopbach, 2006; Langfeldt *et al*, 2010; Stensaker *et al*, 2010), а не на стандартах и рекомендациях, относящихся к качеству в высших учебных заведениях (см. Loukkola & Zhang, 2010). Как ответ на недостаток научных исследований по обеспечению качества на институциональном уровне (Pratasavitskaya, Stensaker 2010) в нашей работе рассматривается внедрение Части 1 ESG для структурированной выборки из четырех вузов в каждой из семи стран, подписавших Болонскую декларацию*: Латвии, Нидерландах, Польше, Португалии, Словакии, Великобритании и Чехии. Данная статья подготовлена в рамках финансируемого ЕС проекта "Выявление барьеров в продвижении Европейских стандартов и принципов по обеспечению качества на институциональном уровне "(IBAR) (www.ibar-llp.eu), который выполнялся в 2011-2013 гг. Прежде чем перейти к факторам успеха и барьерам, следует рассмотреть концептуальные и методологические принципы, лежащие в основе Части 1 ESG.

Смысл Части 1 ESG с концептуальной и методологической точек зрения

Часть 1 ESG содержит семь стандартов³ обеспечения качества в высших учебных заведениях и соответствующие рекомендации по выполнению каждого из них (ENQA, 2005). Для целей нашего исследования Часть 1 ESG была разбита на шесть тематических областей: качество и доступ к высшему образованию; качество и студенты; качество и управление/ руководство; качество и заинтересованные стороны; качество и профессорско-преподавательский состав; качество и информация (см. рис. 1).⁴ Такая конструкция позволяет не ограничиваться содержанием Части 1 ESG как таковой, а провести исследования в более широком контексте и в связи с областями, типичными для исследований высшего образования (см Tight, 2003).

* В настоящее время в Болонский процесс включены 48 стран

³ К ним относятся: политика и процедуры обеспечения качества; утверждение, мониторинг и периодическая аттестация программ и присуждаемых квалификаций; оценивание студентов; обеспечение качества преподавательского состава; учебные ресурсы и поддержка студентов; информационные системы; информирование общественности.

⁴ IBAR также содержит рабочие пакеты по системам внутреннего обеспечения качества и связям между средним и высшим образованием.

Рис. 1: Соответствие между тематическими областями IBAR и Частью 1 ESG

Тематическая область	Часть 1 ESG
Качество и доступ	ESG 1.1 – <i>Политика и процедуры обеспечения качества</i> ESG 1.6 – <i>Информационные системы</i>
Качество и оценивание студентов	ESG 1.3 – <i>Оценивание студентов</i>
Качество и управление/руководство	ESG 1.1 – <i>Политика и процедуры обеспечения качества</i> ESG 1.2 – <i>Утверждение, мониторинг и периодическая аттестация программ и присуждаемых квалификаций</i> ESG 1.5 – <i>Учебные ресурсы и поддержка студентов</i>
Качество и заинтересованные стороны	ESG 1.1 – <i>Политика и процедуры обеспечения качества</i> ESG 1.2 – <i>Утверждение, мониторинг и периодическая аттестация программ и присуждаемых квалификаций</i>
Качество и преподавательский состав	1.4 – <i>Обеспечении качества преподавательского состава</i>
Качество и информация	ESG 1.6 – <i>Информационные системы</i> ESG 1.7 – <i>Информирование общественности</i>

Взято из: Rosa, M.J., Amaral, A. (2013)

Эмпирическое исследование опиралось на совокупность теоретических посылок о реализации процессов обеспечения качества в учебной среде. 1) Качество – сложное и многогранное понятие, которое может оспариваться (политически, эмпирически), поэтому дефиниций качества высшего образования (как минимум) столько же, сколько имеется категорий заинтересованных сторон (Brennan *et al.*, 1992). 2) Последовательность

событий между принятием ESG как курса действий в рамках Болонского процесса и воплощением ESG в практику вузов в области качества рассматривается как процесс реализации этого курса. 3) Курс действий осуществляется в многоуровневой, многосубъектной среде, при этом позиции и интересы субъектов влияют на то, как они рассматривают, используют и внедряют ESG. 4) Вузы сами по себе являются сложными организациями с децентрализованной структурой и разной внутренней логикой, что не в последнюю очередь обусловлено профессиональной автономией и свободой действий преподавательского состава. 5) Болонские принципы подразумевают международный процесс принятия политических решений. Одна из его аксиом – разнообразие является силой европейского высшего образования - означает определенную гибкость при реализации ESG. Отсюда следует шестая посылка: реализация программных целей Болонского процесса само по себе выступает процессом принятия решений. Это значит, что в его ходе можно ожидать изменений, задержек, оптимизаций и других отступлений от первоначальной цели, особенно если реализация зависит от взаимодействия субъектов в условиях децентрализации (Pölzl, Treib, 2007; Scharpf, 1997; Winter, 2003). По этой причине следует говорить о переводе программных целей в реалии институционального уровня, а не о реализации сверху вниз (см Westerheijden *et al.*, 2007). Эти же идеи можно выразить метафорой «лестница реализации» (как в Trowler, 2002).

Эмпирические исследования Части 1 ESG должны привести к выявлению движущих сил и барьеров (внешних, внутренних), которые могут способствовать или мешать переносу стандартов и рекомендаций Части 1 ESG в вузовское окружение. Основной упор мы делаем на практику, т.е. на реально существующие процессы и структуры, а не только на служебные инструкции. Существенные в этом смысле практики – это преподавание и связанные с ним процессы: от предоставления необходимых для преподавания ресурсов (персонал, лекционные залы, оборудование и т.д.) до оценивания студентов, присвоения дипломов или степеней, обеспечения качества, совершенствования процесса преподавания.

Методологически исследование опирается на качественный подход, сочетающий в себе подробный анализ ряда политических документов (законов, подзаконных актов, нормативных актов, правил, отчетов, кодексов практики и др.) и полуструктурированные интервью. Последние иногда дополнялись качественной информацией, полученной другими путями

(например, обследованием фокусных групп), были проведены по всем тематическим областям с несколькими категориями субъектов (преподавательский состав, менеджеры, студенты, администраторы, консультанты по вопросам политики) в выборке из 28 вузов. Интервью строились на основе заранее сформулированных вопросов исследовательского характера. В среднем, по каждой тематической области в каждом вузе из выборки было опрошено от 15 до 20 респондентов (имели место повторные интервью одного и того же лица (лиц); при необходимости добавлялись интервью, проведенные на национальном уровне).

Реализация Части 1 ESG: Основные эмпирические выводы

Для большинства вузов – участников исследования – высшее образование является сферой, «принадлежащей» государству. Именно оно обладает полномочиями регулировать численность и состав студенческого контингента и затраты на систему, добиваясь повышения вклада высшего образования в экономическую конкурентоспособность страны. И здесь некоторые из обследованных вузов (Великобритания, Нидерланды, Португалия) указали на системные ограничения их автономии в плане выработки собственной стратегии и принятия самостоятельных решений по набору студентов. Так, в португальских университетах отход от количественных показателей к диверсифицированному предложению программ и более многообразному студенческому контингенту сократил возможности для отбора студентов в конкретных предметных областях. Для некоторых вузов в Центральной и Восточной Европе (Чехия, Словакия) обеспечить равенство доступа студентам из этнических меньшинств и нижних социально экономических слоев стало проблемой, особенно из-за недостатка законодательных мер и отсутствия финансовых ресурсов для устранения дисбаланса (вузы в Польше). И наконец, последствия финансового кризиса в Великобритании и Латвии существенно повлияли на возможность высших учебных заведений принимать новых абитуриентов, что привело к некоторой нестабильности в вузах из-за сокращения персонала и реорганизации.

В отличие от вопросов доступа процедуры оценки студентов делегированы на институциональный уровень и регулируются самими вузами. Тем не менее, в некоторых высших учебных заведениях Великобритании и Нидерландов отмечается тенденции к формализации и централизации оценивания. Это обусловлено растущей необходимостью прозрачности и подотчетности, например, для целей Национального обследования студентов

Великобритании. Вузы Португалии сообщили о наличии формализованных положений по оценке студентов с особым режимом обучения, например, работающих студентов (посещение занятий, освобождение от некоторых заданий, подлежащих оценке). Данное исследование свидетельствует, что в отношении формативного (текущего) и суммативного (итогового) оцениваний вузы разделились на те, которые считают более значимыми формативные методы (вузы в Португалии, Латвии, Словакии), и те, которые предпочитают итоговое оценивание, в основном, из-за давления массивификации высшего образования (некоторые вузы Великобритании, Нидерландов и Чехии). Отобранные для исследования вузы существенно различаются с точки зрения институционализации учебных программ и методов оценки на основе результатов обучения. Здесь дальше других продвинулись вузы Великобритании, тогда как вузы в Нидерландах и Польше находятся на середине пути, а в вузах Латвии, Словакии, Чехии процесс только начался. В португальских вузах институционализация оценки на основе результатов обучения затруднена языковыми проблемами.

Переходя к вопросам управления, можно сказать, что все обследованные высшие учебные заведения обладают собственной политикой обеспечения качества. Вполне предсказуемо, что в вузах из нашей выборки подходы к качеству, реализуемые снизу вверх, не являются преобладающими. Напротив, большинство вузов применяют комбинацию нисходящих и гибридных методов обеспечения качества (Латвия, Нидерланды, Польша, Чехия). Лишь в Великобритании преобладает подход сверху вниз. В Португалии нередко используют гибридные принципы обеспечения качества, а в Словакии возникает культура качества, сочетающая в себе восходящие и гибридные методы. Что касается структур руководства обеспечением качества, исследование показало проблемы с согласованностью действий, возникающие из-за противоречий между центральной администрацией и «низовым» уровнем. Например, в некоторых чешских вузах возросла роль топ-менеджмента в вопросах качества: принятие решений в области качества идет сверху вниз, что мешает развитию инициатив снизу. Все опрошенные в рамках исследования вузы постоянно совершенствуют свою инфраструктуру, улучшают материально-техническую базу, обеспечивая новым оборудованием учебные помещения, лаборатории, библиотеки и т.д. В этой связи вузы в странах Центральной и Восточной Европы (Латвия, Польша, Словакия, Чехия) особо акцентировали значимость структурных фондов ЕС.

Во всех 28 вузах заинтересованные стороны (наряду с преподавательским составом) участвовали в деятельности по обеспечению качества. Как оказалось, главным "фильтром" для представительства разных заинтересованных сторон являются государственные нормы и правила. Опрошенные вузы придерживаются их и довольно редко разрабатывают внутренние положения, выходящие за национальные нормативные рамки. И для внутреннего, и для внешнего обеспечения качества самую большую группу заинтересованных лиц составляют студенты (во всех вузах выборки). Однако в университетах Великобритании существенно недопредставленными остаются иностранные студенты, студенты старшего возраста, а также студенты, которые обучаются неполное время. Нередко участие студентов в обеспечении качества является чисто символическим и не имеет реального влияния (Великобритания, Нидерланды); в Португалии подобные замечания высказываются в отношении представленности работодателей. Участие преподавательского состава остается значительным, даже с учетом прочих коллег из числа "заинтересованных лиц" (типичный пример – словацкие вузы, где более половины внешних заинтересованных лиц составляют представители других высших учебных заведений). В то же время данные по большинству вузов убедительно свидетельствуют о растущей вовлеченности внешних заинтересованных сторон не из академического сообщества, так что, вероятно, координирующий механизм медленно движется в сторону рынка (Clark, 1983). Важно отметить, что большинство обследованных вузов указали на неосведомленность внутренних заинтересованных сторон (преподавательский состав, администраторы, студенты) о Части 1 ESG. Исключение составляет весьма ограниченный круг управленческого персонала высшего уровня (как, например, в Чехии).

Более подробное исследование статуса академического персонала показывает некоторое различие подходов к его набору. Вузы в странах Центральной и Восточной Европы (Латвия, Польша, Словакия, Чехия), как правило, следуют национальным законам и критериям аккредитации, связанным, прежде всего, с научными степенями, тогда как в западных вузах (Великобритания, Португалия, Нидерланды) при наборе академического персонала определяющими являются стратегические потребности учебного заведения /факультета/ департамента. Имеется также различие и в стратегиях мотивации персонала. Западноевропейские высшие учебные заведения (Великобритания, Португалия, Нидерланды) отмечают рост внутренней мотивации, исходящей из того, что преподаватели мотивированы по своей

природе. Напротив, вузы в странах Центральной и Восточной Европы указывают на эффективность внешних, в особенности, финансовых, стимулов. В отношении подготовки кадров вузы проводят разную политику: обязательное регулярное повышение квалификации персонала (Великобритания, Нидерланды, Португалия, Латвия); несистематическая деятельность, осуществляемая при наличии целевого финансирования (Польша); разовые мероприятия (Чехия, Словакия). Проблемы, связанные с усилением роли исследовательской деятельности, актуальны для всех опрошенных вузов, однако особо отмечаются работниками вузов в Центральной и Восточной Европе.

И наконец, исследование показало дополнительные различия между вузами в том, что касается работы с информацией. Все вузы в выборке обладают системами сбора, анализа и предоставления данных, но степень развитости этих систем различна. В Великобритании и Нидерландах вузы добились наибольших показателей участия студентов во внутренних обследованиях качества и продемонстрировали более развитые системы отслеживания выпускников, включая места их трудоустройства. Большинство других вузов из выборки (Португалия, Польша, Словакия, Чехия, Латвия) столкнулись с низким уровнем участия студентов в обследованиях качества, а также испытывали проблемы с налаживанием надежного долгосрочного мониторинга выпускников. Интересно отметить, что хотя все 28 вузов уделяют внимание раскрытию информации для общественности, ими делается очень мало для проверки ее объективности и непредвзятости.

Заключительные замечания по преодолению препятствий для Европейских стандартов и рекомендаций

Во всех тематических областях видно, что высшие учебные заведения уделяют внимание вопросам, которым посвящена Часть 1 ESG. При этом прямое воздействие ESG практически незаметно: мы не сталкивались с тем, чтобы политика или практика обеспечения качества в вузах в последние годы изменилась с явной целью реализовать ESG. В некоторых областях – таких как доступ, управление обеспечением качества (включая место заинтересованных сторон), правила назначения и продвижения сотрудников – национальная политика действует как некий “фильтр”.

Государственное “фильтрование” может дать побудительные мотивы для проведения политики, согласующейся с ESG (национальные власти через критерии аккредитации “принуждают” вузы следовать определенным

правилам), однако влияние государства распространяется в других направлениях. Так, в странах Центральной и Восточной Европы критерии продвижения сотрудников и политика государства в вопросах заработной платы не позволяют вузам уделять достаточно внимания эффективности преподавания. В ряде стран этой части Европы государственная политика равного доступа для меньшинств может быть движением в направлении, которое определено Болонским процессом и (неявно) Европейскими стандартами и принципами, но может рассцениваться вузами как барьер к надлежащему качеству, особенно если национальные регламенты не поддерживаются другими инструментами политики, такими, например, как финансирование. Западные вузы иногда видят в национальной политике препятствия для институциональной автономии, но эта политика может способствовать реализации ESG больше, чем предоставленная вузам свобода следовать ESG по их выбору. То же самое верно и в отношении сбора и распространения информации по качеству. В работе с информацией на ведущих позициях находятся Великобритания и Нидерланды, что, однако, можно объяснить не большей степенью реализации ESG, а их давней приверженностью "новому государственному менеджменту") (New Public Management), в котором особый акцент делается на подотчетность и прозрачность.

Различные национальные подходы можно также интерпретировать как разную степень внедрения учебных программ на основе результатов обучения: здесь вузы Великобритании по-прежнему далеко впереди всех других. Нужно заметить, что учебная программа (ее регулярная аттестация) и оценивание больше зависят от высших учебных заведений, чем от национальной политики.

В ходе нашего исследования и особенно при анализе заинтересованных сторон мы старались изучать практику, а не зафиксированный "на бумаге" политический курс, однако нередко убеждались, что официальная политика и принятый план действий могут выглядеть лучше, чем практическая реальность ("для видимости").

Особых различий между Востоком и Западом нет, кроме некоторых тематических областей. Для вузов Центральной и Восточной Европы характерна культура, где центральное место занимают академическая свобода и академическая автономия. В странах Западной Европы более важными считаются управленческая автономия и принципы «нового государственного менеджмента» (NPM): подотчётность и прозрачность. Это

особенно относится к Великобритании и Нидерландам, по сравнению с которыми другая ситуация в Португалии, что говорит о некотором расхождении между севером и югом. В плане различий речь не всегда идет о влиянии NPM: в вопросе итогового (суммативного) оценивания к Великобритании и Нидерландам присоединяется Чехия. Это означает, что массификации высшего образования влияет на академические круги – независимо от подходов к формированию национальной политики.

В общем и целом, даже в исследуемых странах Часть 1 ESG служит для *упорядочения* многообразной политики и практики обеспечения качества в вузах, и потому лишь до некоторой степени вводит унифицированность критериев и методик. Может понадобиться еще время (и дальнейшая адаптация национальной политики во многих странах), чтобы Часть 1 ESG послужила для *изменения* некоторых практических подходов, относящихся больше к “внутренней жизни” высшей школы: программы и оценивание на основе результатов обучения; признание преподавания как составной части научной карьеры; серьезное внимание к участию заинтересованных сторон в обеспечении качества образования и в оценке учебных программ.

Мы все еще ожидаем положительного ответа на вопрос, может ли ESG выполнять свои функции как наднационального инструмента для укрепления доверия к системе высшего образования на всем ЕПВО и для наращивания потенциала вузов в некоторых странах Центральной Европы, особенно в странах с переходной и постпереходной экономикой (Балканы, пост-советское пространство).

Благодарности

Исследование, лежащее в основе данной статьи, выполнено в рамках проекта IBAR "Выявление барьеров в продвижении Европейских стандартов и рекомендаций по обеспечению качества на институциональном уровне", регистрационный номер 511491-LLP-1-2010-1-CZ-KA1-KA1SCR). Проект профинансирован при поддержке Европейской Комиссией. Данная статья отражает исключительно точку зрения авторов, и Комиссия не может нести ответственности за какое-либо использование содержащейся в ней информации.

Литература

Brennan, J., *et al.*, 1992, *Towards a Methodology for Comparative Quality Assessment in European Higher Education: A Pilot Study on Economics in Germany, the Netherlands and the United Kingdom* (London/Enschede/Hannover, CNAA/CHEPS/HIS).

Clark, B.R., 1983, *The Higher Education System: Academic Organization in Cross-National Perspective* (Berkeley, University of California Press).

European Association for Quality Assurance in Higher Education, 2005, *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* (Helsinki, European Association for Quality Assurance in Higher Education).

Hopbach, A., 2006, 'The European Standards and Guidelines and the evaluation of agencies in Germany', *Quality in Higher Education*, 12(3), pp. 235-42.

Langfeldt, L., *et al.*, 2010, 'The role of peer review in Norwegian quality assurance: Potential consequences for excellence and diversity', *Higher Education*, 59(4), pp. 391-405.

Loukkola, T., & Zhang, T., 2010, *Examining Quality Culture part 1: Quality Assurance Processes at Higher Education Institutions* (Brussels, European University Association).

Pratasavitskaya, H., & Stensaker, B., 2010, 'Quality management in higher education: Towards a better understanding of an emerging field', *Quality in Higher Education*, 16(1), pp. 37-50.

Pyłzl, H., & Treib, O., 2007, 'Implementing public policy', in Fisher, F., Miller, G.J., & Sidney, M.S. (Eds.) *Handbook of public policy analysis: Theory, politics, and methods* (New York, CRC Press).

Rosa, M.J., & Amaral, A., 2013, 'The Portuguese case: New Public Management reforms and the European Standards and Guidelines', in Eggins, H. (Ed.) *Drivers and barriers to achieving quality in higher education* (Rotterdam, Sense Publishers).

Scharpf, F.W., 1997, *Games Real Actors Play: Actor-Centered Institutionalism in Policy Research* (Boulder, Westview Press).

Stensaker, B., *et al.*, 2010, 'The impact of the European Standards and Guidelines in agency evaluations', *European Journal of Education*, 45(4), pp. 577-87.

Tight, M., 2003, *Researching Higher Education* (London, SRHE and Open University Press).

Trowler, P.R. (Ed.), 2002, *Higher Education Policy and Institutional Change: Intentions and Outcomes in Turbulent Environments* (Buckingham, SRHE and Open University Press).

Westerheijden, D.F., Stensaker, B., & Rosa, M.J. (Eds.), 2007, *Quality Assurance in Higher Education: Trends in Regulation, Translation and Transformation* (Dordrecht, Springer).

Westerheijden, D.F., *et al.*, 2010, *The First Decade of Working on the European Higher Education Area: The Bologna Process Independent Assessment – Volume 1 Detailed Assessment Report* (Brussels, European Commission, Directorate-General for Education and Culture).

Williams, P., 2007, 'Implementation of the guidelines adopted by the European ministers responsible for higher education', in Weber, L., & Dolgova-Dreyer, K. (Eds.) *The legitimacy of quality assurance in higher education: The role of public authorities and institutions* (Strasbourg, Council of Europe).

Winter, S., 2003, 'Implementation perspectives: Status and reconsideration', in Peters, G.B., & Pierre, J. (Eds.) *Handbook of public administration* (London, Sage)

Оливер Веттори⁵, Тиа Лоуккола⁶

ПРОБЛЕМЫ УЧАСТИЯ – МНЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛОВ О ВОВЛЕЧЕНИИ ЗАИНТЕРЕСОВАННЫХ СТОРОН В ПРОЦЕСС ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА

Dealing with engagement issues – an examination of professionals' opinions on stakeholder involvement in quality assurance

By Oliver Vettori and Tia Loukkola

Введение

С определенной точки зрения обеспечение качества (ОК) в высшем образовании представляется ошеломляющей историей успеха. В документе ОЭСР (2008 г.) развитие систем внешнего обеспечения качества было названо одной из главных тенденций в высшем образовании последнего десятилетия (см Riegler, 2010, стр. 157). Согласно докладу Европейской ассоциации университетов «Тенденции 2010», более 60% обследованных вузов считают введение внутреннего обеспечения качества одним из наиболее важных изменений за последние десять лет (Sursock & Smidt, 2010). А Т. Лоуккола и Т. Чжан (Loukkola, Zhang (2010)) установили, что заметная тенденция к введению в вузах систем обеспечения качества существует с 2005 г, причем более 80% вузов, участвовавших в обследовании, разработали такие системы к 2010 г.

Тем не менее, такое развитие ситуации не нашло большого отклика у ряда главных заинтересованных сторон, которые должны были выиграть от вузовских систем обеспечения качества и / или внести свой вклад в их развитие. Критикуемое за чрезмерное администрирование и формализм, обеспечение качества часто встречается с явным отсутствием энтузиазма со стороны академического сообщества (см Anderson, 2006; Newton 2002; 2000). В таком контексте обеспечение качества воспринимается как навязанное извне бремя, приукрашивание действительности и "ненасытный зверь" бюрократизма (Newton, 2002), а не как путь к совершенствованию преподавания или даже к "трансформативному обучению" (Harvey, Knight, 1996). По сути, обеспечение качества – очень проблемная сфера, с разными точками зрения, представлениями о норме и с конкурирующими, а иногда

⁵ Директор Департамента по управлению программами и управлению качеством, Венский университет экономики и бизнеса, Австрия

⁶ Директор по институциональному развитию, Европейская ассоциация университетов

противоречащими друг другу интерпретациями природы качества и функций его обеспечения (см. Vettori, 2012a).

Сочетающая в себе структурный аспект обеспечения качества (т.е. справочники по управлению качеством, описания процессов и типичные инструменты ОК, такие как опросы) и ценностный аспект организации (приверженность ее членов, основные ценности, умения и позиции (Ehlers, 2009, стр. 346)), концепция культуры качества, продвигаемая Европейской ассоциацией университетов (EUA), является попыткой ответить на вопросы, вызывающие озабоченность академического сообщества. Культура качества является во многом политической концепцией, которая воплощает надежды политиков, руководителей вузов и всех, кто занимается обеспечением качества, на то, что ОК может стать главной ценностью вузов, а не навязанной извне тяжелой повинностью (Vettori, 2012a, стр. 28). В концепции культуры качества EUA качество рассматривается не как процесс, осуществляемый с помощью одних лишь процедур оценки и измерения, но как ценности и применяемые практики, которые разделяются всем вузовским сообществом и должны поддерживаться на многих уровнях (например, внимание к субкультурам соответствующих академических подразделений) самыми разными путями. Такой подход требует участия многих внутренних и внешних заинтересованных сторон. Концепция культуры качества не может быть реализована сверху, тем не менее для запуска и стимулирования процесса необходимо, в первую очередь, сильное руководство (Vettori *et al.*, 2007, p. 22).

Решение проблем участия

Фокус концепции на общение, участие и доверие предлагает, по крайней мере теоретически, очень привлекательные “точки входа” для основных заинтересованных сторон – преподавательского состава и студентов. Однако она не сводится к практическим решениям, каким образом эти заинтересованные группы можно побудить “войти” в эту сферу. Одна из сильных ее состоит в том, что она придает участию заинтересованных сторон в обеспечении качества первостепенное значение, одновременно фокусируясь на том, как обеспечить такое участие на практике, особенно если нет готовых решений, позволяющих достичь желаемого уровня участия. Каким образом можно стимулировать ключевых действующих лиц (и предполагаемых бенефициаров) процессов обеспечения качества в вузах к участию в развитии этих процессов и избежать при этом их принуждения? Как можно добиться такого "общего понимания" обеспечения качества,

которое бы не ограничивалось способностью любого участника процесса процитировать Европейские стандарты и принципы? Как помочь студентам и преподавателям не только понять значение повседневных процедур обеспечения качества, но и внести вклад в их улучшение?

Эти вопросы были в центре внимания ряда семинаров, проведенных в рамках европейского проекта «Развитие культуры качества в высших учебных заведениях», который координировала EUA в партнерстве с Европейской ассоциацией обеспечения качества в высшем образовании (ENQA), Университетом Дуйсбурга-Эссена, Лиссабонским университетом и Университетом Загреба. Собравшие вместе более 60 экспертов по обеспечению качества из разных университетов Европы, семинары были посвящены обмену опытом и идеями о том, как стимулировать все внутренние заинтересованные стороны (в особенности студентов, преподавателей и административный персонал) к активному участию в развитии культуры качества в вузах.

Данная статья подготовлена по материалам дискуссий на этих семинарах и концентрируется на трех основных факторах, играющих важнейшую роль в усилении участия: сопричастность, осмысление и коммуникация. Следует, однако, отметить, что высказанные в статье идеи не являются материалами официального отчета по проекту, а представляют собой аналитическую реорганизацию сквозных тем дискуссий на семинарах. Оценки и рекомендации, ставшие результатом анализа и интерпретации этих дискуссий, дополнены выводами, основанными на современной литературе по обеспечению качества и теории оценки, а также на собственном профессиональном опыте авторов в данной области.

Сопричастность

"Культура качества означает, что ответственность за качество в организации лежит на всех, а не только на тех, кто занимается им по должности". Эти слова П.Б. Кросби (1986, цитата по Harvey, Green, 1993, p. 16) точно выражают сущность идеи о роли заинтересованных сторон в совместной культуре качества. Культура качества предполагает, что все сотрудники работают на общий результат. При этом занимающиеся обеспечением качества лишь направляют необходимые процессы, а не являются единственными, кто считает своим долгом поддерживать их в активном состоянии. Однако в ходе семинаров был обнаружен основной недостаток большинства систем обеспечения качества. Несмотря на все честолюбивые замыслы сделать ОК в вузах их базовой ценностью, а не принудительной

рутиной, логика сверху-вниз, присущая большинству действий по ОК, как правило, означает, что все заинтересованные стороны реализуют (а, значит, и потенциально отвергают) навязываемые извне "сценарии". К тому времени, когда студентам и преподавателям предлагают включиться и "взять на себя ответственность", большинство параметров уже установлено, и ответственность налагают или делегируют, а вовсе не дают возможность принять. Та же аналогия применима и к руководителям университетов: у них может складываться мнение, будто требования внешнего обеспечения качества им диктуются, тогда как они сами могли бы развивать системы ОК, реально отвечающие нуждам их вузов. Как результат, университетский менеджмент демонстрирует отсутствие заинтересованности.

Другими словами, заинтересованные стороны вынуждены участвовать в процессах (или даже нести ответственность за их результаты), к которым они не имеют причастности или, по крайней мере, не ощущают ее. Поэтому идея коллегиальной обратной связи может быстро разрушиться, если это станет формальным процессом, который определяется, реализуется и, возможно, даже контролируется подразделением по обеспечению качества. Сформировать чувство сопричастности, однако, не так просто, как может показаться. Большинство руководящих принципов (и внешних критериев оценки) для систем обеспечения качества требуют четкого и формального определения ролей и обязанностей, а также стандартизированного описания процессов. Даже если бы каждый преподаватель получил право самому обеспечивать качество своего преподавания и научных исследований, вуз все равно должен будет создать метапроцесс, который позволит гарантировать, что все преподаватели отвечают общим минимальным стандартам или хотя бы достаточно прозрачны в том, что делают. (Оказывается, сделать каждого ответственным за мониторинг своей деятельности, представляется делом совершенно невозможным).

Семинары показали, что частичным – как минимум - решением проблемы могут быть представительские структуры (с советами по ОК и комитетами по программам обучения, которые не только вводят процедуры, но и имеют право их определять). Когда представители студенчества и профессорско-преподавательского состава заседают в руководящей группе, которая определяет основные параметры, процессы и критерии системы, а также следит за эффективностью данной работы, заинтересованные стороны, хотя бы формально, оказываются сопричастными к этой системе. Но высшие учебные заведения – это обычно индивидуальные, слабо связанные друг с

другом эксперты (см Pellert, 1999). Поэтому реализация идеи сопричастности на уровне отдельных действующих лиц может потребовать, чтобы они побуждались ставить собственные цели и вырабатывать свой курс действий в рамках общей политики. Личная сопричастность означает принятие ответственности за последствия, а также понимание того, что культура качества предполагает не только разделяемую всеми ответственность, но и общие возможности и риски.

Осмысление

Если проанализировать, что говорилось на семинарах по поводу слабой вовлеченности заинтересованных сторон в ОК и нерасположения к нему основных действующих лиц, можно сделать вывод: проблема не в том, что люди возражают против ключевой идеи как таковой. Вряд ли кто-нибудь может быть против качества и совершенствования. Это серьезно отражено в научном дискурсе - улучшение качества обычно представляется всеми желаемой целью, и даже финансовые соображения не могут затмить великолепия данной концепции (см Blackmur, 2007). Из всех функций обеспечения качества именно его улучшение, является наиболее принятым и распространенным, так как "оно [...] представляется ничем особо не грозящим академическому сообществу, которое, в свою очередь вполне благожелательно к нему" (Williams 2009, стр. 52f). Несмотря на это большинство стратегий и процессов обеспечения качества не опираются на такой позитивный контекст и не могут уничтожить застарелый стереотип бюрократического бремени, не украшающего жизнь студентов и преподавателей.

На семинарах рассматривались возможные причины вышесказанного, и одной из них был назван профессиональный язык. Разработанные на национальном или даже на европейском уровне программные документы "утверждаются", но редко транслируются и конкретизируются с учетом потребностей данного вуза и его сотрудников. При этом в документах часто акцентирована функция подотчетности, которую должно выполнять обеспечение качества. В работе по привлечению к ОК внутренних заинтересованных сторон используются такие понятия и технические термины, которые не являются частью их обычной жизни и имеют к ним малое отношение. Основополагающая посылка, по-видимому, состоит в том, что каждый действующий субъект должен знать, как работает система, и может перечислить ее компоненты (как показатель своей «вовлеченности»), но эта посылка, очевидно, будет препятствовать достижению цели

объединить людей в желании перемен к лучшему. Было также установлено, что самые, казалось бы, безобидные термины и выражения, входящие в словарный запас любого специалиста по ОК, можно интерпретировать таким образом, что они будут вызывать отторжение. В широко распространенной практике выявления и распространения “надлежащего” или даже “передового опыта” часто недооцениваются дополнительные оттенки значения, присущие данным терминам. “Передовой опыт” обычно служит примером для подражания, однако здесь, по крайней мере семантически, игнорируется, что другие методы могут быть не менее эффективными и столь же высоко ценимыми в вузах. Поэтому заключив какую-либо деятельность в рамку “передового опыта”, можно отвратить людей от участия в этой деятельности.

В целом, нормы, которые кодируются в стратегиях и процессах обеспечения качества – это чрезвычайно важный и чувствительный аспект, слишком часто игнорируемый. Как и в случае любой другой конструкции, завязанной на достоинстве, маловероятно, что один и тот же нормативный идеал, присущий некой конкретной деятельности по обеспечению качества, будет привлекателен для всех вузов и всех действующих лиц. Иными словами, то, что с точки зрения студента является улучшением, преподаватель может рассматривать как изменение в худшую сторону, и наоборот. Ключевыми факторами в этом отношении выступают схемы разъяснения и интерпретации, преобладающие в данном организационном контексте (см также Vettori, 2012b). Воздействуя на эти схемы и помогая различным субъектам понять влияющие на них самих и на других закономерности, можно сделать – хотя бы в долгосрочной перспективе – шаг вперед к “общему пониманию”, которое придаст импульс культуре качества. В этой связи эксперты по обеспечению качества считают полезным использовать альтернативные подходы к оценке, такие, например, как «четвертое поколение оценки» (Fourth Generation Evaluation, см Lincoln, Guba 1985). Здесь акцент делается на рассмотрении и согласовании различных точек зрения и конструкций, участвующих в обеспечении качества, и таким образом, главным становится осмысление, а не измеримые результаты.

Коммуникация

Вряд ли удивительно, что специалисты по обеспечению качества, принимавшие участие в семинарах, постоянно подчеркивали значимость коммуникации. Все организации делают ставку на коммуникации и на укрепление доверия, а участие заинтересованных сторон через постоянное

взаимодействие с ними становится одним из основополагающих принципов концепции культуры качества EUA (см. EUA, 2006; 2005). Семинары, однако, показали, что хотя этот принцип в теории описывается, на практике им очень часто пренебрегают. Преобладающей моделью коммуникации по-прежнему остается передача информации от отправителя к получателю, например, как в модели Шеннона-Уивера (Shannon-Weaver-Model (1949)), а не двусторонний процесс формирования и согласования смысла (и, следовательно, помощь людям в их усилиях по осмыслению, см. выше). На первый взгляд большинство систем обеспечения качества подчеркивают важность циклов обратной связи и участия заинтересованных сторон, но при ближайшем рассмотрении оказывается, что поток коммуникации идет лишь в одну сторону. Например, студенты и выпускники участвуют в опросах, тем самым обеспечивая периодическую обратную связь, но часто остается неясным, как используются ее результаты (см Loukkola, Zhang, 2010). Даже преподаватели - основной адресат любимого в обеспечении качества инструмента, а именно, анкетирования по оценке учебного курса – нередко остаются в неведении, что делается с полученными данными или что они сами должны с ними делать. Необходимы открытые дискуссии о значимости и эффекте обратной связи от заинтересованных сторон, поскольку действия по полученным от нее результатам на практике не такие простые и односторонние, как это подразумевается в моделях стратегии и управления. Обратная связь по большей части имеет противоречивый характер, не дает ясной и точной информации о причинах проблемы или о ее возможных решениях, а значит, требует интерпретации и даже - в плане мер, которые должны быть приняты –согласований. Поэтому на семинарах был предложен ряд рекомендаций, что нужно сделать, чтобы обратная связь и данные опросов использовались как начальная точка для процесса коммуникации, а не как его результат. Среди возможных подходов –систематическое разъяснение результатов опросов среди разных заинтересованных сторон или проведение серии общеузовских семинаров.

Необходимо также учитывать, что процесс коммуникации вряд ли может быть полностью управляемым или контролируемым – информация не обязательно трактуется так, как предполагает ее распространитель. Даже каналы коммуникации обычно имеют значение и часто рассматриваются с учетом этого. Например, обнародованные в информационном бюллетене вуза последние достижения в обеспечении качества могут привлечь внимание внешних заинтересованных сторон, но могут породить мнение, что это просто "еще один рекламный трюк". Используемая лексика также

чрезвычайно важна. Есть огромная разница, названо некое мероприятие "развивающей беседой" или именуется "годовой аттестацией". Характеристика вновь запускаемого процесса "необходимый новый инструмент обеспечения качества" сообщит о нем нечто совершенно иное, чем если назвать его "способом сделать процесс разработки учебных программ более эффективным".

Заключение: как преодолеть проблемы участия?

Рассмотренные в данной статье три аспекта партисипативной (т.е. предполагающей участие всех заинтересованных сторон – *Прим. перев.*) культуры качества - сопричастность, осмысление и коммуникация - являются ключевыми при обсуждении проблемы, как привлечь внутренние заинтересованные стороны к совместной работе для общего блага. В статье эти аспекты анализируются по отдельности, так чтобы каждому было уделено достаточно внимания. Однако в повседневной же практике они могут и должны быть неразрывно связаны между собой, что делает невозможной работу с одним изолированно от других.

Вот почему вышеприведенные практические предложения относятся к более чем одному отдельному аспекту. Обобщая их, мы даем следующие рекомендации по разработке вузовских систем обеспечения качества, которые будут включать, а не исключать людей:

- создать представительные структуры, которые обладают правом и поощряются взять на себя ведущую роль в определении характеристик системы обеспечения качества;
- вступить в реальный диалог с действующими субъектами, стремясь к тому, чтобы им были известны точки зрения друг друга;
- изменить лексику, которая используется для презентации и обсуждения обеспечения качества; попытаться воплотить основные концепции в лексике и в соответствующих структурах субъектов, к которым эти концепции обращены;
- позволить субъектам действовать в тех областях, где они уже имеют разносторонний опыт (например, не каждый должен знать технические компоненты системы обеспечения качества наизусть).

Обсуждения со специалистами-практиками в области обеспечения качества показали: успех сотрудников, ответственных за качество, в продвижении культуры качества прямо связан с развитием системы ОК, адаптированной к конкретному вузу, а значит, зависит от их способности отойти от

формалистических требований внешнего ОК (приняв их, однако, во внимание) и сохранять связи со своим академическим сообществом. В этих условиях различные роли сотрудников по обеспечению качества, которые выделены А, Сурсок (Sursock, 2011) - поддержка и экспертное знание, координация, интерпретация, мониторинг, администрирование - могут стать заслуживающей интереса основой для пересмотра отношений между ними и остальным вузовским сообществом. В конечном итоге, ключ к успешному вовлечению заинтересованных сторон в систему внутреннего обеспечения качества – это, как ни парадоксально, стараться не ограничивать ее данными рамками, даже для самих «архитекторов» этой системы ОК.

Литература

Anderson, G., 2006, 'Assuring quality/resisting quality assurance: academics' responses to 'quality' in some Australian universities', *Quality in higher education*, 12(2), pp. 161-73.

Blackmur, D., 2007, 'The Public Regulation of Higher Education Qualities: Rationale, Processes, and Outcomes', in Westerheijden, D. F., et al. (Eds.), *Quality Assurance in Higher Education: Trends in Regulation, Translation and Transformation* (Springer, Dordrecht), pp. 15-45.

European University Association – EUA, 2006, *Quality Culture in European Universities: A bottom-up approach. Report on the three rounds of the Quality Culture project 2002-2006* (Brussels, EUA).

European University Association – EUA, 2005, *Developing an internal Quality Culture in European Universities. Report on the Quality Culture Project 2002-2003* (Brussels, EUA).

Harvey, L., Green, D., 1993, 'Defining Quality', *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18(1), pp. 9-33.

Harvey, L., Knight, P., 1996, *Transforming Higher Education* (Buckingham, Open University Press).

Lincoln, Y. S., Guba, E. G., 1985, *Naturalistic Inquiry* (Beverly Hills, CA: Sage).

Loukkola, T., Zhang, T., 2010, *Examining Quality Culture: Part 1 – Quality Assurance Processes in Higher Education Institutions* (Brussels, EUA).

Newton, J., 2002, 'Views from below: academics coping with quality', *Quality in Higher Education*, 8(1), pp. 39-61.

Newton, J., 2000, 'Feeding the beast or improving quality?: Academics' perceptions of quality assurance

Pellert, A., 1999, *Die Universität als Organisation: Die Kunst, Experten zu managen* (Vienna, Böhlaus).

Riegler, K., 2010, 'Qualitätssicherung: Unde venis et quo vadis? Zur Genese und zukünftigen Entwicklung eines Leitmotivs der europäischen Hochschulreformen', *Zeitschrift für Hochschulrecht, Hochschulmanagement und Hochschulpolitik*, 9(6), pp. 157-67.

Sursock, A., & Smidt, H., 2010, *Trends 2010. A decade of change in European Higher Education* (Brussels, EUA).

Sursock, A., 2011, *Examining Quality Culture II: Processes and Tools – Participation, Ownership and Bureaucracy* (Brussels, EUA).

Vettori, O., 2012a, *A clash of quality cultures? Conflicting and coalescing interpretive patterns in Austrian higher education*, Diss., (Vienna, University of Vienna).

Vettori, O., 2012b, *Examining Quality Culture III: From self-reflection to Enhancement* (Brussels, European University Association).

Vettori, O., et al., 2007, 'Dealing with ambivalences. Strategic options for nurturing a quality culture in teaching and learning', in Bollaert, L., et al. (Eds.) *Embedding quality culture in higher education. A selection of papers from the 1st European Forum for Quality Assurance* (Brussels, EUA), pp. 21-7.

Williams, P., 2009, 'The Future of Quality Assurance', in Newton, J., & Brown, R. (Eds.) *The Future of Quality Assurance. Research, Policy and Practice in Higher Education*, Nr. 3. (Amsterdam, EAIR), pp. 48-59.

Анка Грир⁷, Кэтрин Райли⁸

УЧАСТИЕ, РАСШИРЕНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ, ОТВЕТСТВЕННОСТЬ – КАК ВОСПИТЫВАТЬ КУЛЬТУРУ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Engagement, empowerment, ownership – How to nurture the quality culture in higher education

By Anca Greere and Catherine Riley

Введение

Стандарты и рекомендации по обеспечению качества в Европейском пространстве высшего образования (ESG), выпущенные Европейской ассоциацией по обеспечению качества в высшем образовании (ENQA, 2009), определяют основу для обеспечения качества в Европейском пространстве высшего образования. В ESG четко различаются вузовские, т.е. внутренние механизмы обеспечения качества, и привязанные к агентству - внешние - критерии ОК. Последние часто рассматриваются как самый низкий уровень требований, которым должно удовлетворять высшее учебное заведение. Таким образом, внешние критерии, хотя и ограничительные в силу своего обязательного характера, устанавливаются на минимальном уровне. При этом вузы имеют право формировать собственные стратегии ОК, а также разрабатывать свои конкретные механизмы и методологии, демонстрирующие, насколько хорошо они (вузы) отвечают внешним критериям. На практике принятые методы внутреннего ОК часто превосходят внешние требования и становятся примерами надлежащего/передового опыта для других. После внедрения этих методов в секторе планка ОК повышается, а критерии, которым нужно соответствовать, становятся более строгими и объемными. Амбициозные и конкурентоспособные вузы примут вызов и будут развивать такие механизмы, которые имеют все признаки надлежащего опыта. Значит, цикл качества с его преимущественно аналитическим и рефлексивным характером (см модель качества LANQUA^{*}) превращается в виртуальную спираль, которая с каждым циклом развития переходит к более высокому уровню.

⁷ Помощник директора Экспертной группы, Агентство по обеспечению качества высшего образования, Великобритания

⁸ Руководитель Отделения языков, Школа международных исследований, Университет Тренто, Италия

^{*} LANQUA - Language Network for Quality Assurance - Трехлетний проект, осуществляемый в рамках программы Erasmus Европейского Союза “Обучение на протяжении жизни всей” (Lifelong Learning programme - Erasmus). Модель качества LANQUA служит в целях совершенствования качества деятельности тех, кто занимается изучением и преподаванием языков. <http://www.lanqua.eu/quality-model/> (Прим. перев.)

Очевидно, что высшие учебные заведения существенно различаются по размеру, контингенту, миссии, местоположению, устремлениям и т.д., и потому ориентируют свою политику/ стратегию/ механизмы обеспечения качества в соответствии с собственными потребностями. Пока имеется некоторый уровень конвергенции между механизмами внутреннего и внешнего ОК, вузы имеют право брать на себя ответственность за процессы обеспечения и улучшения качества. Какая часть этой ответственности затем передается заинтересованным сторонам "на местах" и насколько велика их вовлеченность в процессы во многом зависит от политики вуза.

Далее в статье будут использоваться данные, собранные в ходе проекта «Обмен опытом в области улучшения и обеспечения качества» (Sharing Practice in Enhancing and Assuring Quality – SPEAQ – в рамках программы «Обучение в течение всей жизни - Erasmus») девятью вузами-партнерами из следующих стран: Великобритания, Австрия, Венгрия, Дания, Испания, Италия, Португалия, Румыния, Финляндия. В 2011-2012 гг. участники проекта осуществили ряд мер по сбору данных. Это были семинары, фокус-группы, интервью, где основные действующие лица могли обсудить проблемы качества, выявить критические области и предложить программу действий. Наша задача: выделить главные проблемные области, представляющие интерес для студентов, преподавателей и менеджеров по качеству; конкретизировать уровень участия этих трех категорий заинтересованных сторон в идентификации и решении проблем; раскрыть позитивные результаты, помимо индивидуального вклада в процессы ОК, идущие на благо вузам.

Такой подход определяет потребности, связанные с качеством, на местах и делает заинтересованные стороны полноправными участниками цикла обеспечения качества. Он побуждает их брать проблемы качества в свои руки, разрабатывать и осуществлять собственные инициативы. Тем самым запускается цепная реакция: заинтересованные стороны поощряются - по отдельности и все вместе - высказывать идеи, обмениваться мнениями, выражать озабоченность и вносить предложения, а также воплощать все это в инициативы, которые могут быть реализованы на уровне курса, департамента или вуза в целом. Заинтересованные стороны, таким образом, играют ведущую роль в собственных инициативах. Такое вовлечение в процессы ОК не только способствует формированию чувства принадлежности к вузовскому сообществу, которое занимается качеством, но и порождает

особую ответственность за реализацию процессов. Осознание того, что каждый может внести вклад в ОК, расширяя свой опыт и опыт других, повышает мотивацию к участию и обеспечивает эффективную разнонаправленную коммуникацию между всеми заинтересованными сторонами. Конечной целью является совершенствование вузовских стратегий и процедур так, чтобы повседневная практика вуза, в привязке к внешним критериям, могла быть примером надлежащего / передового опыта для сектора. Благодаря этому образовательная деятельность получает новый импульс.

На что хотят направить усилия студенты, профессорско-преподавательский состав и менеджеры по качеству?

В современных условиях заинтересованные стороны часто предпочитают не высказывать своих точек зрения или соображений по поводу обеспечения качества, не говоря уже о том, чтобы своим участием активно способствовать развитию культуры качества в собственной институциональной среде. Причины этого самые разные (отчет по проекту SPEAQ, <http://speaqproject.wordpress.com/resources>, 21 января 2014 г.): они полагают, что обеспечение качества навязывается извне и в своей роли они мало что могут сделать; они считают свои проблемы уникальными и не представляющими интереса для других; они видят в обеспечении качества бремя, которое требует дополнительных усилий и ответственности, никак не признаваемых; они не уверены, что вуз будет прислушиваться или принимать меры; к ним просто не обращались за мнением и информацией. Перечисленные причины указывают, что вузам придется изменить свой подход, например, к получению обратной связи, этого «топлива» цикла качества, и свою реакцию на возникающие проблемы. Высшим учебным заведениям требуются эффективные (формальные и неформальные) действия и внедрение новых передовых методов, разработанные как в самих вузах, так и в Европейском пространстве высшего образования.

Данные проекта показывают, что перестройка реализуемой сверху вниз политики не обязательно приводит к изменению умонастроений или культуры качества в учебном заведении. Взаимодействие между политикой и практикой и более активный диалог позволят добиться, чтобы ответственность за обеспечение качества в равной мере разделялась всеми заинтересованными сторонами (т.е. преподавателями, студентами,

администраторами, менеджерами по качеству, агентствами по обеспечению качества и т.д.).

Во всех странах-участницах проекта студенты, академический персонал и менеджеры по качеству единодушны в том, что качество в высшем образовании касается, прежде всего, учебного процесса и способствующих ему факторов, среди которых: тесная связь между студентом и преподавателем с мотивацией, стимулируемой с обеих сторон, и при постоянном обмене обратной связью; достаточная вариативность и гибкость методики обучения, которые позволяют легко адаптировать ее к меняющимся потребностям; передача современных знаний и профессионального опыта; развитие навыков и компетенций; сбалансированные в соответствии с рыночными тенденциями программы, дающие конкурентное преимущество; современные ресурсы, объекты и инфраструктура; услуги поддержки студентов; прозрачная и эффективная передача информации и т. д. Все эти аспекты являются неотъемлемой частью представления о вузе или программе, которое складывается в мире. Репутация этого вуза (программы) непосредственно зависит от оценки его (ее) качества в восприятии заинтересованными сторонами. Поэтому любые стратегии и процедуры обеспечения качества должны быть подчинены академической деятельности и прямо следовать из потребностей разных действующих субъектов. Внимательное отношение к мнениям заинтересованных сторон, поддержка дискуссий между ними, действенная реакция на их предложения – все это приводит к росту доверия и мотивации, а также способствует общей удовлетворенности.

Однако судя по имеющимся данным, желание заинтересованных сторон содействовать процессам обеспечения качества сдерживается тем, что они не всегда видят результаты затраченных времени и усилий. Поэтому, если не требуется иного, заинтересованные стороны предпочитают оставаться в своей зоне комфорта, а все дискуссии сводят к повседневному опыту, не пытаясь увидеть более широкую – в масштабах вуза - картину или задуматься над своими действиями и местом в существующих структурах. Так, студенты поглощены мыслями о получении степени и трудоустройстве, которое их ждёт, если сформированные у них знания, умения, компетенции и ценности дадут им реальный шанс вступить на избранный карьерный путь. В то же время они восприимчивы к реалиям вокруг них: организовано ли все так, чтобы можно было сосредоточиться на учебе, а не решать прозаические проблемы, как то, где найти лекционный зал, есть ли кафе на территории

кампуса, имеется ли в библиотеке достаточно экземпляров книги, которую нужно прочесть к следующей неделе, и т.д. Преподавателей интересует, каково соотношение студент-преподаватель в аудитории, как студенты их оценивают и применяют ли при этом надлежащие критерии качества. Профессорско-преподавательский состав практически не получают ни признания за выдающиеся достижения в работе, ни поддержки для повышения квалификации, но постоянно должен отвечать на новые вызовы в своих научных областях. Менеджеры по качеству все больше говорят о действующих процедурах и о проблемах с вовлечением студентов и сотрудников. Они признают, что выполняют вспомогательную функцию и любые рекомендованные ими действия в итоге обязательно будут согласовываться с академическим персоналом. Опросы показали, что менеджеры по качеству с академическим опытом (преподавание и/или научная деятельность) имеют более либеральный подход и легче находят общий язык с другими заинтересованными сторонами, поскольку хорошо понимают их насущные потребности.

Если говорить об актуальности оперативных мер, то некоторые области, предполагающие действия, являются общими для всех заинтересованных сторон и стран, представленных в проекте:

- процессы обеспечения качества должны формироваться внутри системы и быть привычным делом, а не бюрократическим бременем. Все заинтересованные стороны должны мотивироваться и поощряться к участию в этих процессах;
- необходимо улучшать культуру обратной связи, добиваясь роста ее влияния. Нужно всячески подчеркивать значимость обратной связи для развития и добиваться, чтобы все заинтересованные стороны предоставляли обратную связь и реагировали на нее. С учетом этого следует пересмотреть оценку студентов (курсов);
- требуется улучшить каналы коммуникации между всеми участниками и на разных уровнях для того, чтобы обеспечить эффективный обмен информацией и идеями;
- необходимо модернизировать учебные программы: общие результаты обучения целесообразно привести в соответствие с требованиями на рабочем месте;
- следует переориентировать методы преподавания на студентоцентрированные с позитивной мотивацией, а также поддерживать обмен передовым опытом, сложившимся в рамках

различных курсов и дисциплин, в разных департаментах и вузах. Для этих целей потребуется более интенсивная обратная связь от студентов, взаимное наблюдение и дискуссионные форумы;

- методы оценивания призваны быть прозрачными для обеспечения сопоставимости и объективности;
- осуществить введение сотрудников и студентов в системном и целенаправленном ключе, с элементами обеспечения качества. Старшему персоналу постоянно предлагать курсы повышения квалификации в области ОК;
- интернационализация предполагает наличие специальных мер в области качества. Зарубежные сотрудники и студенты имеют свои потребности, для удовлетворения которых необходимо создать соответствующие структуры поддержки. Все заинтересованные стороны должны быть осведомлены о проблемах мультикультурной аудитории;
- придать стратегиям продвижения и маркетинга более целенаправленный, а ресурсам более адресный характер;
- образовательный процесс должен быть обеспечен соответствующей инфраструктурой и службами поддержки.

Несмотря на сложность, задачи, стоящие во всех перечисленных областях, кроме двух последних, могут быть решены имеющимися средствами без привлечения крупных финансовых и людских ресурсов. Проект SPEAQ показал: если в вузе есть механизмы, позволяющие заинтересованным сторонам брать на себя то, что им по силам (хотя бы на начальных этапах), инициативы смогут приносить хорошие результаты, которые можно использовать и приумножать в подразделениях вуза, а впоследствии включать в его стратегию, как это показано ниже.

Как студенты, профессорско-преподавательский состав и менеджеры по качеству могут “вложиться” в качество?

После того, как рабочие группы из заинтересованных сторон в вузах-партнерах по проекту SPEAQ выявили области, требующие улучшения, и выразили готовность к сотрудничеству, они должны были воплотить одно из предложений в мероприятиях по ОК на 2012-2013 учебный год (второй год проекта SPEAQ). Не преследуя цель избежать дублирования или охватить все основные области, партнеры выбрали ряд подпроектов из числа предложенных в первый год SPEAQ. Все эти подпроекты были объединены

общими темами, определенными при сборе данных, и предполагали участие трех категорий заинтересованных сторон. Выбор определялся приоритетами вуза, потенциальным уровнем вовлеченности заинтересованных сторон и наличием ресурсов. Работа не обеспечивалась финансовой поддержкой вузов; основными инвестициями стали время, усилия и старания заинтересованных сторон. Все участники проявили серьезную заинтересованность. Их мотивацией явились новые возможности, возложенная на них ответственность и растущее чувство принадлежности к большому сообществу. Принятие ответственности за качество через проверку их мнения на практике, отклик в масштабах вуза на это мнение, возможность содействовать развитию профессиональной среды вместе с коллегами и другими заинтересованными сторонами, а также признание за эти действия – все это оказалось очень сильным стимулом и стало шагом вперед в развитии культуры качества во всех вузах-партнерах.

Решение задач в вышеназванных областях может показаться, на первый взгляд, очень амбициозной целью. Однако партнеры приняли разумный подход, определив для каждой области последовательность осуществимых мер, которые можно сначала отработать в тестовом режиме, а потом уже окончательно реализовать.

В Университете Сегеда (Венгрия) в программу на степень в области коммуникаций включен модуль по обеспечению качества. Содержание модуля стало результатом совместной работы академического персонала, студентов и менеджеров по качеству, а его появление в программе оказалось полезным и для преподавателей и для студентов, т.к. позволило лучше понять процессы, связанные с качеством, и уровень вовлеченности, наиболее подходящий для каждой из заинтересованных сторон. В Великобритании и Дании особое внимание уделяется совершенствованию обратной связи. В Центре языков, лингвистики и регионоведения (LLAS Centre) Саутгемптонского университета разрабатываются механизмы, которые поощряют сотрудников давать студентам своевременную, содержательную и эффективную обратную связь и рассматривать ее как диалог. В Копенгагенской школе бизнеса детально проанализирована обоснованность различных форм оценки студентов и разрабатываются стратегии вовлечения студентов в более эффективное оценивание. В Университете Тренто, Италия, основное внимание сначала было направлено на поддержку иностранных студентов, но в ходе реализации проект стал охватывать более широкую тематику: совершенствование стратегий стимулирования и каналов

коммуникации в вузе. В Испании и Австрии участники проекта SPEAQ провели углубленный анализ согласованности учебных программ и стандартизации оценки. Так, в университете Деусто программы на степень корректировались в соответствии с рекомендациями студентов по поводу востребованности и трудоустраиваемости, а в университете Инсбрука были разработаны оценочные сетки, сделавшие стратегию оценивания более прозрачной. В университете Авейру, Португалия, ежемесячно проходят дискуссионные форумы, цель которых - стимулировать преподавателей и студентов к участию в процессах, связанных с качеством, а также предоставить площадку для обмена мнениями и опытом в конструктивном ключе, что в конечном итоге должно способствовать формированию чувства причастности. В румынском университете имени Бабеша-Бойяи пришли к выводу, что введение студентов в университетскую жизнь существенно облегчится, если их наставниками в этом деле будут не только преподаватели, как это обычно принято, но и другие студенты. В итоге была создана система студенческого наставничества, ориентированная на студентов и управляемая студентами под контролем департаментов. В университете Йювяскюля, Финляндия, были подробно изучены требования интернационализации. Дальнейшую поддержку получили преподаватели, ведущие обучение на английском языке, что позволило им скорректировать свои методы преподавания и оценивания.

Результаты всех проектов оказались очень обнадеживающими. Есть большая вероятность, что описанные инициативы будут рекомендованы к исполнению и станут частью вузовских стратегий и процедур. При выполнении подпроектов, однако, возникали различные проблемы, часто связанные с организацией работ и доступностью ресурсов. Самым трудным заинтересованные стороны называли необходимость выйти из зоны комфорта, стать более открытыми, думать и действовать вне привычных рамок или в новых рамках. Как оказалось, большое значение для дальнейшего развития имеет опыт согласования решений с учетом всех обоснованных точек зрения, пусть даже иногда противоречащих друг другу. Благодаря лучшей осведомленности и компетентности, заинтересованные стороны имеют всестороннее представление о вопросах качества. Они уверены, что смогут полноценно участвовать в процессах обеспечения качества. Как следует из отчетов, участники проекта теперь видят свою роль гораздо шире и готовы брать на себя новые обязанности, которые прежде не считали своими. Они больше ценят мнения других заинтересованных сторон. Если до начала проекта каждая категория заинтересованных лиц полагала "качество" или

отсутствие качества ответственностью или компетенцией другой категории, то по мере выполнения проекта росло понимание того, что практика качества – это общая ответственность, основанная на совокупности формальных и неформальных процессов его обеспечения. При этом цикл качества должен включать в себя открытый и конструктивный диалог между всеми заинтересованными сторонами. Изменилось и восприятие качества: оно не гарантируется заинтересованным сторонам, а гарантируется самими заинтересованными сторонами. С таким изменением в восприятии инициативное участие зависит от отдельного человека, но распространяется на сообщество, которому этот человек принадлежит. Как отметил один итальянский студент, проект оставил незабываемую атмосферу единения различных людей, которые собрались вместе, чтобы обсудить планы на будущее для своего сообщества.

Выводы

Обеспечение качества часто трактуется как совокупность стратегий и процедур, принятых на уровне государства, вуза или департамента, которым должно следовать высшее учебное заведение. Сложившееся представление, что качество насаждается сверху, а не является результатом хорошо организованной работы всех участников, влечет за собой опасения со стороны заинтересованных сторон и их нежелание включаться в такие процессы, особенно на самом нижнем уровне. Мы твердо убеждены: чтобы обеспечение качества стало общей заботой участников образовательного процесса, передовой опыт на местах и направления дальнейшего развития, определенные и желаемые заинтересованными сторонами, должны быть воплощены в соответствующие стратегии и процедуры. Это значит, что идущие снизу инициативы и поступающие сверху требования должны сойтись вместе. Только тогда процессы обеспечения и улучшения качества будут рассматриваться всеми причастными как успешные и смогут способствовать развитию культуры качества, высоко ценимой как в вузе, так и за его пределами.

Для смены парадигмы необходимы определенные благоприятные условия: осознание того, что ОК - это повседневная реальность для всех заинтересованных сторон, а не навязанная извне обуза; понимание роли каждой из трех категорий заинтересованных сторон и их способности взаимодействовать, реагировать и действовать вместе и по отдельности, внося свой вклад в обеспечение и улучшение качества; точное определение ролей и обязанностей по обеспечению качества, которое позволяет каждой заинтересованной стороне чувствовать себя уверенно в своей роли,

занимающей определенное место в системе; поддержка вузами идущего снизу вверх влияния на принятие решений, которая осуществляется благодаря новаторским комплексным подходам к обеспечению и совершенствованию качества; использование таких инструментов ОК, которыми владеют все заинтересованные стороны.

Как показали результаты проекта SPEAQ, чем больше заинтересованные стороны побуждаются стать причастными к качеству, тем выше их мотивация участвовать в обеспечении качества. Такая вовлеченность будет способствовать совершенствованию и в конечном итоге благотворно скажется на цикле качества.

Литература

LANQUA, *Quality Model in LANQUA Toolkit*, available from www.lanqua.eu/sites/default/files/LanQua_quality_model.pdf, last access 21 January 2014

SPEAQ, *SPEAQ project reports*, available from <http://speaqproject.wordpress.com/resources>, last access 21 January 2014

ENQA, 2009, *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area - 3rd edition*, available from www.enqa.eu/wp-content/uploads/2013/06/ESG_3edition-2.pdf, last access 21 January 2014

Тина Харрисон⁹

СОЗДАНИЕ КОНЦЕПЦИИ ВОВЛЕЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ: ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ СОТВОРЧЕСТВА

Tina Harrison

Conceptualising student engagement: A co-creation perspective

Введение

Вовлечение студентов – сегодня основная тема на повестке дня в сфере качества высшего образования (Kahu, 2013). Хотя данный термин сравнительно нов, корни его следует искать в более ранних работах, посвященных включенности студентов и участию студентов (Kuh *et al.*, 2007). Более недавним по времени является понятие вовлечения студентов в применении к качеству высшего образования. По началу оно означало студентоцентрированный подход к совершенствованию обучения студентов, а потом превратилось в символ качества высшего образования и в показатель эффективности высших учебных заведений. Растущий интерес правительств к оценке вовлечения студентов привел к созданию соответствующих инструментов для его измерения и сравнительного анализа: в США – это Национальное обследование студенческого вовлечения (NSSE), в Австралии – Австралийское обследование студенческого вовлечения, (AUSSE). Недавно Британское Агентство по обеспечению качества в высшем образовании (QAA) в своем Кодексе качества (QAA, 2012) определило свои требования и образцы надлежащей практики в отношении вовлечения студентов.

Несмотря на общепризнанную значимость вовлечения студентов, точность этой концепции серьезно дебатруется в литературе. По мнению некоторых авторов, инструменты, используемые для оценки вовлечения студентов (например, NSSE и AUSSE), основаны на некорректной концептуализации вовлечения и дают о нем лишь частичное представление (Hagel *et al.*, 2010).

Для того, чтобы использовать преимущества –и для студентов, и для вузов – от вовлечения студентов, необходимо общее понимание его концепции. На основе обзора литературы и принятого в Эдинбургском университете подхода к вовлечению студентов (рис. 1) в настоящей работе предлагается

⁹ Проректор по академическим стандартам и обеспечению качества, Эдинбургский университет, Великобритания

концептуальная база, позволяющая лучше понять, что такое вовлечение студентов и как на него можно влиять. В соответствии с темой форума, “Совместными усилиями - к повышению качества”, предложена разработка концепции вовлечения студентов через призму сотворчества.

Рисунок 1.

Декларация о вовлечении студентов

В Университете Эдинбурга мы ставим своей целью обеспечить студентам первоклассные условия обучения и признаем их значимость как создателей своего академического опыта. Наши студенты могут активно влиять на свою университетскую жизнь, так чтобы она отвечала их ожиданиям. Студенты являются важнейшими членами процветающего и динамичного академического сообщества, которое постоянно развивается и совершенствуется.

Партнерские отношения между сотрудниками университета и его Студенческой ассоциацией (EUSA) позволяют услышать голос наших студентов и сделать их активными участниками процессов управления, принятия решений, обеспечения и улучшения качества. Это возможно только при вовлеченности студентов на каждом этапе их студенческого пути, на каждом уровне университета, в ходе официальной учебной программы и внеучебной деятельности.

[www.docs.sasg.ed.ac.uk/AcademicServices/Quality/studentengagement/StudentEngagementStatement\(v030ct2013\).pdf](http://www.docs.sasg.ed.ac.uk/AcademicServices/Quality/studentengagement/StudentEngagementStatement(v030ct2013).pdf)

www.ed.ac.uk/news/2013/statement-140313

Студенты вовлекаются не по отдельности и не независимо друг от друга. Пути вовлечения зависят от индивидуальных факторов (таких, как интерес или мотивация), а также от факторов контекстных (например, среда обучения) и интерактивных (например, отношения с преподавательским составом и другими студентами). Поэтому вовлечение студентов следует рассматривать не только с точки зрения интересов студента как отдельного индивида, но также применительно к деятельности / объектам / людям, с которыми соприкасаются студенты, и с привлечением контекста, в котором это происходит. Таким образом, в данной статье мы показываем, что вовлечение студентов следует рассматривать с позиции сотворчества.

Создание концепции вовлечения студентов

По мнению В. Траулер (Trowler, 2010), в литературе, посвященной вовлечению студентов, допускается слишком широкое толкование термина. В одном известном исследовании вовлечение студентов определяется как «участие в эффективной с точки зрения образования практике, как аудиторной, так и внеаудиторной, приводящее к измеримым результатам» (Kuh *et al.*, 2007). Вовлечение студентов подразумевает: активное совместное обучение; участие в интенсивной академической деятельности; развивающее общение с профессорско-преподавательским составом; включенность в обогащение образовательного процесса; чувство признанности и поддержки со стороны образовательных сообществ университета (Coates, 2007, p. 122).

Британское Агентство по обеспечению качества высшего образования (QAA, 2012, стр. 2) отмечает, что понятие студенческого вовлечения "претерпевало изменения и применялось к любому из следующего: время, затраченное на выполнение задания; качество работы; включенность студентов; социальная и академическая интеграция; передовой опыт в образовании; результаты обучения». По определению QAA, вовлечение студентов охватывает две области: вовлечение в учебный процесс и участие студентов в процессах улучшения качества и обеспечения качества.

П. Хейгл ((Hagel *et al.*, 2011) со ссылкой на А. Вайберт и К. Шилдс (Vibert, Shields, 2003) выделяет три идеологических аспекта в отношении студенческого вовлечения: рациональный / технический аспект; интерпретационный / студентоцентрированный аспект; критический / преобразовательный аспект. Рациональный / технический аспект касается подготовки студентов к жизни после формального образования. Это функциональный аспект, отдающий приоритет вовлечению студентов в деятельность, которую образовательное сообщество, государство и общество считают полезной и продуктивной. Согласно интерпретационному / студентоцентрированному аспекту, вовлечение – это не просто участие в деятельности (особенно в деятельности полезной, по мнению образовательного сообщества), и чтобы быть по-настоящему вовлеченными, студенты должны иметь автономию, выбор и контроль. Критический / преобразующий аспект касается не вовлечения как такового, а его цели. На первый план выходит не абстрактное вовлечение студентов, а то, как оно достигается и для чего оно необходимо. При этом особый акцент делается на вовлечение как средство преобразования.

Авторы утверждают, что без рассмотрения идеологической основы подходов к вовлечению можно неправильно интерпретировать и концепцию вовлечения, и его измерение. В самом деле, акцент на чисто технический/рациональный аспект может противоречить нашему понятию вовлечения и побуждать студентов демонстрировать исключительно функциональное поведение, "играя по правилам". Если работодатели и преподаватели не имеют четкого представления, в какую деятельность наиболее важно вовлечь студентов, желаемые результаты не будут достигнуты, даже с рациональной / технической точки зрения.

Помимо идеологических аспектов, Э. Каху (Kahu, 2013) выделяет четыре различных исследовательских подхода, или линзы, позволяющие лучше понять вовлечение: поведенческий, психологический, социально-культурный и целостный.

Наиболее широко признанный поведенческий подход к вовлечению охватывает целый спектр институциональных практик и поведения студентов. Согласно данному подходу, вовлечение студентов определяется как время и усилия, которые студенты посвящают содержательной с точки зрения образования деятельности, и оценивается с помощью таких инструментов, как NSSE и AUSSE. Однако чисто поведенческий подход не учитывает то, как чувствуют себя студенты. Обучение – это не просто участие в деятельности, но и эмоциональная включенность. Поэтому и поведенческий подход, и NSSE и AUSSE как инструменты для оценки поведенческого вовлечения подверглись критике, последние за недостаточную теоретическую обоснованность, достоверность и предсказательную способность (Kahu, 2013; Nagel *et al.*, 2011).

Психологический подход предполагает, что вовлечение - это психологический процесс. Прилагаются усилия, чтобы понять, что мотивирует студентов к вовлечению с точки зрения его различных взаимосвязанных аспектов: поведенческого, эмоционального (аффективного) и когнитивного (Fredricks *et al.*, 2004). Поведенчески вовлеченные студенты обычно соблюдают нормы поведения и следуют установленным правилам, в том числе касающихся посещаемости. Эмоционально вовлеченные студенты испытывают такие эмоции, как интерес, удовольствие или чувство принадлежности. Когнитивно вовлеченные студенты направляют усилия на учебу и стремятся выйти за рамки установленных требований. Психологический подход выходит за рамки просто поведенческого

вовлечения и позволяет учитывать чувства и мотивации студентов. Однако при этом вовлечение рассматривается в основном с индивидуальной точки зрения и мало внимания уделяется ситуации или контексту, в котором вовлечение происходит. Вовлечение носит ситуационный характер и выступает результатом взаимодействия между контекстом вовлечения и человеком.

Основной фокус социально-культурного подхода – это влияние широкого социального контекста на вовлечение студентов. Социально-культурная среда актуализирует условия, в которых происходит вовлечение студентов. Это может быть широкий контекст секторального уровня (например, введение платы) или более узкий – на уровне вуза (в соответствии с вузовскими нормами, традициями и практикой). Различия в культурном контексте можно назвать одним из ключевых аргументов против использования стандартизированных инструментов вовлечения поверх культурных границ (включая международные границы и границы между дисциплинами) (Hagel *et al.* 2012).

В последнем, целостном подходе делается попытка интегрировать все вышеперечисленные аспекты/подходы, учитывая при этом мнение студенчества.

Концептуальная основа для понимания вовлечения студентов как процесса сотворчества

Предлагаемая концептуальная основа развивает и расширяет целостный подход, рассматривая вовлечение как процесс сотворчества. Целостный подход имеет много преимуществ, но не акцентирует внимание на взаимодействии, которое заложено в эмпирическом характере студенческого вовлечения. Используемый нами более широкий подход признает студентов сотворцами своего опыта образования: они рассматриваются не отдельно от образовательного процесса, а как его неотъемлемая часть. Именно в таком контексте и нужно изучать студенческое вовлечение: признавая, что оно происходит в широком социально-культурном контексте и в системе взаимосвязей, которые влияют на вовлечение и сами испытывают его влияние.

На рис. 2, изображающем круг студенческого вовлечения, видно, что оно включает в себя несколько составляющих. Во всех случаях имеет место

активное взаимодействие между студентом и конкретной составляющей вовлечения в процесс сотворчества, как это будет рассмотрено ниже.

Рисунок 2



Вовлечение студентов отражает психологическое состояние в ответ на интерактивное общение с объектом вовлечения

Вовлечение студентов может означать некоторое состояние; это отражение бытия или чувства. Оно может быть постоянным и общим свойством, которое характеризует отношение студентов к их университетскому опыту, либо существовать как временное или краткосрочное погружение в конкретную деятельность, которое называется "поток" или "потокowym сознанием" (Steele and Fullagar, 2009). Независимо от долгосрочного / краткосрочного характера состояния или от его интенсивности, вовлечение происходит как реакция на объект вовлечения: это интерактивный опыт. Вовлечение, таким образом, имеет эмпирический характер. В.Траулер и П.Траулер (Trowler and Trowler, 2010) выделяют три фокуса или объекта вовлечения: вовлечение студента в индивидуальный процесс обучения; вовлечение студента в структуру и процесс; вовлечение студента в самоосознание. Эти три категории подразделяются и дальше. Что касается вовлечения в индивидуальный процесс обучения, студенты вовлекаются в аудиторную работу и в задания, характер которых существенно влияет на ответное вовлечение.

Вовлечение студентов – многогранная конструкция

По определению в литературе, вовлечение имеет три основных составляющих: поведенческую, когнитивную и эмоциональную (аффективную). Полное вовлечение возникает, если представлены все три составляющих. При наличии одной или двух составляющих, но не всех, имеет место лишь частичное вовлечение, и в зависимости от его характера могут возникать очень разные результаты - с точки зрения образовательного опыта студентов и в плане их успеваемости. Рис. 3 иллюстрирует типологию вовлеченного поведения, которое является результатом сочетания частично представленных составляющих. На уровне одной составляющей проявлять себя вовлеченным (поведенческое вовлечение), но не чувствовать вовлеченности означает уступчивость. Чувство вовлеченности (эмоциональное вовлечение), не подкрепляемое действенным вовлечением, вызывает отстраненность. Одно когнитивное вовлечение может привести к изоляции или к отсутствию чувства общности. Сочетание двух составляющих имеет результатом другие проявления вовлеченности. Так, одновременное эмоциональное и поведенческое вовлечение обуславливает включенность или участие в кратковременной деятельности. Сочетание когнитивного и эмоционального вовлечения, скорее, сигнализирует о внутреннем и более длительном вовлечении. Следствием комбинации когнитивного и поведенческого вовлечения служит инструментальное вовлечение, когда студенты демонстрируют целеустремленное поведение как связь между целями и средствами. Попытка стимулировать или оценивать только одну или две составляющих за счет другой (других) может привести к обедненному восприятию вовлечения.

Рисунок 3.



Вовлечение студентов - динамический, интерактивный и повторяющийся процесс

Процесс вовлечения студентов можно описать как последовательность состояний вовлечения. Рассматривая вовлечение как процесс, мы видим, что он является гибким, меняется по интенсивности и быстро реагирует на окружение. Процесс вовлечения также может включать в себя фазы вовлечения, каждая из которых потенциально способна наращивать интенсивность в повторяющемся процессе. Например, вовлечение первокурсников скажется на следующем этапе их студенческого пути, приводя к очередной фазе вовлечения. Поэтому наличие у студентов предыдущего опыта может облегчить их дальнейшее вовлечение. Студенческое вовлечение будет развиваться и меняться в зависимости от интерактивной среды. Как это резюмирует Х. Коутс (Coates, 2005, р. 26), в основе концепции студенческого вовлечения лежит "конструктивистская идея, что на обучение влияет то, каким образом человек участвует в целенаправленной образовательной деятельности. Обучение рассматривается как «совместное предложение», которое зависит от вузов и сотрудников, обеспечивающих студентам условия, возможности и стимулы для того, чтобы стать причастными". Следовательно, именно учащиеся являются фактором в дискуссиях о вовлечении.

Вовлечение студентов происходит в сети отношений

Студенческое вовлечение не происходит в изоляции; оно встроено в более широкую сеть отношений и взаимодействий. Это социальный процесс, предполагающий взаимодействие со студентами, преподавателями и другими лицами, а также среди них. На рис. 4 показана сеть вовлечения и основных взаимодействий студентов. Эти взаимодействия выходят за рамки диадических взаимодействий. Интерактивный опыт является неотъемлемой частью состояния вовлеченности студента.

Рисунок 4.



Вовлечение студентов зависит от широких ситуативных условий и контекста

Вовлечение студентов является сугубо ситуативным и возникает в результате взаимодействия между контекстом и человеком. Несмотря на это, во многих исследованиях, посвященных вовлечению, контекст обходится вниманием (Furlong *et al.*, 2003). Осмысление контекста, в котором происходит вовлечение, очень важно для понимания вовлечения как такового. Как отмечает Дж. Д. Ку (Kuh, 2009, р. 314), "... ошибка полагать будто то, что эффективно в одних условиях для некоторых студентов будет столь же эффективно в других условиях для других студентов. Поскольку вузовские контексты различны, будет различаться и опыт студентов, и то, что они извлекут из обучения в колледже".

Контекст вовлечения можно считать многоуровневым (рис. 5). Непосредственным контекстом для студентов является контекст учебной программы. Он зависит от режимов оценивания, правил, ожиданий по поводу дисциплин и напрямую влияет на вовлечение студентов. Помимо этого, на вовлечение студентов влияют – как прямо, так и опосредованно через преподавателей – ожидания в отношении вуза, которые зависят от принятых в нём норм, традиций и практик.

В свою очередь само высшее учебное заведение зависит от секторальных норм, ожиданий и практик. Вузы принадлежат к референтным группам и

сравнивают себя с референтными группами. Для вузов группы “Рассел” (Russell Group) или Лиги европейских исследовательских университетов (League of European Research Universities - LERU) приоритетной является исследовательская, а не обучающая деятельность. Именно это определяет соответствующий характер вовлечения студентов по сравнению с вузами, ориентированными на обучение.

Наиболее широкий контекст, влияющий на вовлечение студентов, составляют социально-политические условия. Рыночные изменения, изменения социальных ценностей, коммерциализация образования – все это может воздействовать на студенческое вовлечение.

Рисунок 5.



Заключение

Целью данной статьи было предложить концепцию вовлечения студента и определить ее в соответствии с некоторой схемой. Основываясь на целостном подходе, предлагаемая схема концептуализирует вовлечение студентов как процесс сотворчества, который включает в себя ряд ключевых аспектов, составляющих круг вовлечения студента. Концептуальная схема предполагает, что студенческое вовлечение: отражает психологическое состояние в ответ на интерактивный опыт с объектом вовлечения; является многогранным понятием; представляет собой динамичный, интерактивный и повторяющийся процесс; происходит в системе отношений; действует в

широких ситуационных условиях и контекстах. Предложенная схема выделяет ключевые факторы вовлечения, понимание которых позволяет вузам влиять на студенческое вовлечение и стимулировать его. Кроме того, данная схема выявляет недостатки современных подходов к оценке вовлечения и тем самым способствует их совершенствованию. Необходима дальнейшая работа, чтобы проверить схему на практике и глубже исследовать основные влияющие и определяющие факторы вовлечения студентов.

Литература

Coates, H., 2005, 'The value of student engagement for higher education quality assurance', *Quality in Higher Education*, 11(1), pp. 25-36.

Coates, H., 2007, 'A model of online and general campus-based student engagement', *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 32, pp. 121-41.

Fredricks, J.A., et al., 2004, 'School engagement: potential of the concept, state of the evidence', *Review of Educational Research*, 74, pp. 59-109.

Furlong, M., et al., 2003, 'Multiple contexts of school engagement: moving towards a unifying framework for educational research and practice', *The California School Psychologist*, 8, pp. 99-113.

Goldspink, C., Foster, M., 2013, 'A conceptual model and set of instruments for measuring student engagement in learning', *Cambridge Journal of Education*, 43(3), pp. 291-311.

Hagel, P., et al., 2012, 'Conceptualising and measuring student engagement through Australasian Survey of Student Engagement (AUSSE): a critique', *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 37 (4), pp. 475-86.

Kahu, E., 2013, 'Framing student engagement in higher education', *Studies in Higher Education*, 38(5), pp. 758-73.

Kuh, G. D., 2009, 'Afterword', in Harper, S. R., Quaye, S. J., (Eds.), *Student Engagement in Higher Education* (New York and London, Routledge) pp. 313-18.

Kuh, G. D., et al., 2007, 'Piecing together the student success puzzle: research, propositions can recommendations', *ASHE Higher Education Report*, 32(5) (San Francisco, Jossey-Bass).

QAA, 2012, *Part B: Assuring and enhancing academic quality, Chapter B5: Student engagement* (Gloucester, The Quality Assurance Agency for Higher Education).

Steele, J. P., Fullagar, C. J., 2009, 'Facilitators and outcomes of student engagement in a college setting', *Journal of Psychology*, 143(1), pp. 5-27.

Trowler, V., 2010, 'Student engagement literature review', *The Higher Education Academy* (Higher Education Academy, York).

Trowler, V., Trowler, P., 2010, 'Student engagement evidence summary', *The Higher Education Academy*, (Higher Education Academy, York).

Vibert A. B., Shields, C., 2003, 'Approaches to student engagement: Does ideology matter?', *McGill Journal of Education*, 38 (2), p. 221.

II. ИЗМЕНЕНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ: ОБЕСПЕЧЕНИЕ КАЧЕСТВА И
ПЕРЕХОД ОТ ПРЕПОДАВАНИЯ К ОБУЧЕНИЮ
II. CHANGING EDUCATION — QA AND THE SHIFT FROM TEACHING TO
LEARNING

Барселонский университет, Испания, 13-15 ноября 2014 г.

Избранные материалы IX Европейского форума по
обеспечению качества (IX EQAF)

Переводы отобранных для анализа
авторских работ VIII EQAF

Изабель Гонсалвес¹⁰, Ана Лукас¹¹, Гонсалу Моура¹², Педру Серену¹³
**СЛУЖБА ТЬЮТОРСКОЙ ПОДДЕРЖКИ: РАСШИРЕНИЕ
КОНТАКТОВ МЕЖДУ ПРЕПОДАВАТЕЛЯМИ И СТУДЕНТАМИ В
ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ - ЭТО СОДЕЙСТВИЕ СДВИГУ ОТ
ПРЕПОДАВАНИЯ К ОБУЧЕНИЮ?**

Isabel Gonçalves, Ana Lucas, Gonçalo Moura, Pedro Sereno

Tutoring Support Office: increasing teacher-student contact in higher education, promoting a shift from teaching to learning?

http://eua.be/Libraries/eqaf-2014/Ia_2_Goncalves_Lucas_Moura_Sereno.pdf?sfvrsn=0

Аннотация: После запуска Болонского процесса в Португалии (2006 г.) большинство программ Высшего технического института (ВТИ) стали включать в себя тьюторскую деятельность. Цель этого - поддержать столь необходимые и ожидаемые изменения практики преподавания и обучения в высшей школе. До 2003 г. в помощь студентам практиковалось только наставничество сверстников по принципу “равный помогает равному” (peer mentoring, peer – равный по положению/ должности – *прим. перев.*). Отсутствовали конкретные меры по поддержке учебной деятельности студентов или по повышению квалификации преподавателей. Данная статья посвящена Программе тьюторства в Высшем техническом институте (ВТИ). В ней описываются цели и результаты ряда стратегий, принятых для содействия коммуникации между преподавателями и студентами. Особое внимание уделено таким стратегиям, как тренинг для тьюторов и их подопечных, инструктирование (коучинг), сочетание тьюторства и развития мягких навыков в ходе вводного курса на первом году обучения. Представлена также Система выявления низких академических результатов (LAOS - Low Academic Outcome Identification System), позволяющая на раннем этапе выявить студентов, имеющих проблемы в учебе, и избежать периода низкой успеваемости, который обычно отмечается у студентов, пока они не обратятся за помощью.

¹⁰ Координатор, Отдел поддержки тьюторства, Высший технический институт (ВТИ), Лиссабонский университет, Португалия

¹¹ Социолог, Отдел поддержки тьюторства, ВТИ, Лиссабонский университет

¹² Психолог в сфере образования, Отдел поддержки тьюторства, ВТИ, Лиссабонский университет

¹³ Президент Студенческого союза, ВТИ, Лиссабонский университет

1. ВВЕДЕНИЕ

Цель Программы тьюторства (ПТ) - содействовать академическим успехам студентов ВТИ путем раннего установления связей между студентами и преподавателями, что позволяет устранить существующий разрыв между средним и высшим образованием. Программа тьюторства ориентирована, прежде всего, на перво- и второкурсников, однако повышает и общую эффективность высшего учебного заведения: благодаря ПТ, студентам легче завершить обучение в вузе в разумные сроки.

С начала реализации Болонского процесса (2006 г.) большинство программ ВТИ стали включать в себя тьюторскую деятельность для того, чтобы обеспечить необходимые изменения практики преподавания и обучения в высшей школе. Все 10 лет своего существования Программа тьюторства постоянно совершенствуется, благодаря ежегодной оценке и корректировке применяемых методик. Основная задача при этом - увеличить число студентов, извлекающих реальную пользу из программы, и зафиксировать улучшение академических результатов студентов-участников программы (Lima & Regateiro, 2011). До 2003 г. в помощь студентам практиковалось только наставничество сверстников. Отсутствовали конкретные меры по поддержке учебной деятельности студентов или по повышению квалификации преподавателей. К тому же повышение квалификации и поддержка преподавателей не были систематическими и не ставили целью помочь преподавателям лучше справляться с проблемами отстающих или мотивировать студентов-новичков к выбору программы обучения.

2. ПРОГРАММА ТЬЮТОРСТВА

Программа тьюторства (ПТ) включает в себя пять основных направлений: практическая подготовка (саморегулируемое обучение и мягкие навыки для студентов и практические тьюторские модели для преподавателей); сопровождение (встречи и коучинг для преподавателей и студентов); мониторинг (рамка показателей успеваемости, критические точки академического курса); распространение (общевузовская презентация, домашняя страница на сайте, Facebook, листовки); оценивание (внутреннее и внешнее). С 2003 г в рамках предусмотренного ПТ оценивания выпускаются годовые и полугодовые отчеты о студентах, преподавателях и работе вуза, собираются, в том числе путем анкетирования, количественные и качественные данные. В начале каждого учебного года персонал ПТ планирует (вместе с координаторами учебной программы) тьюторскую деятельность на предстоящий год с учетом результатов оценивания, нужд и

предпочтений конкретного курса обучения и предметной методической комиссии, а также исходя из рекомендаций педагогического совета на данный учебный год. Общая схема Программы тьюторства представлена на рис. 1.



Рисунок 1 – Основные направления Программы тьюторства

В соответствии с "семью золотыми правилами тьюторства и наставничества" (Goodlad, 2001), в Программе тьюторства четко определены ее цели, роли участников и критерии оценки. Для целей практической подготовки и поддержки тьюторов и их подопечных содержание ПТ структурировано таким образом, чтобы вся организационная работа оставалась как можно более простой. Рассмотрим некоторые аспекты реального применения этих правил.

2.1. Четкое представление о целях

Цели Программы тьюторства:

- Сопровождать студентов в период их обучения в Высшем техническом институте;
- Содействовать переходу от среднего образования к высшему;
- Направлять академический потенциал студентов;
- Выявлять на раннем этапе ситуации, чреватые неуспеваемостью;
- Способствовать улучшению качества преподавания в ВТИ;

- Поддерживать меры по координации программы обучения.

2.2. Четкое представление о задачах и получении данных

Соотношение тьютор / обучаемый составляет 1 к 15. Тьюторы – это работающие на общественных началах преподаватели, которые имеют право консультировать и поддерживать университетских студентов-новичков, главным образом, в том, что касается академических результатов и принятия решений по поводу учебной жизни и выбора будущей карьеры (см. рис.2).

Рисунок 2 – Задачи тьютора



Для содействия обучающей и тьюторской деятельности в ВТИ разработана соответствующая программа подготовки преподавателей. Тьютор доступен для студента по его запросу (личному, во время занятий, по телефону и / или электронной почте), а в начале первого года обучения - через активные контакты во время запланированных встреч или по электронной почте. Чтобы отслеживать результаты студентов, первые два года их обучения в университете тьютор имеет доступ к их академическим результатам (посредством рамки показателей успеваемости – см. рис. 3).

Рисунок 3 – Рамка показателей успеваемости для тьюторов

Curso: MEdic - Engenharia Médica

Ano de ingresso: 2013/2014

Ano de monitorização: 2013/2014

Tutoria: Alunos com tutoria activa | Alunos cuja tutoria já terminou

Exportar (.xls)

УЧЕБНЫЙ ГОД

СЕМЕСТР

ВСТУПИТЕЛЬНЫЙ БАЛЛ

СРЕДНЕЕ

УРОВЕНЬ АТТЕСТАЦИИ

Numero	Nome	Fase de ingresso	Nota de Seriação	Média das Disciplinas	Taxa de Aprovação	1º Sem	2º Sem	1º Ano	2º Ano	3º Ano
75225	Rodrigo Coelho Matheus Martins de Almeida		164.50	14.41	100%	100%				
75279	ANDREA MISTURA LUIZATO		-	14.09	80%	100%				
75434	Piipe Emanuel Carvalho da Silva		161.80	14.0	100%	100%				
75435	Tiago Duarte Martins Dias		171.50	12.11	100%	60%				
75534	Júlio Francisco Mattos Alves Ferreira		161.00	14.66	100%	100%				
75705	Duarte Correia Monteiro Cabral Campelo		163.30	15.75	100%	100%				
75750	Francisco Osório de Azeite Alarido Lopes		173.00	16.5	100%	100%				
75809	Francisco João de Sousa Vieira		167.30	15.25	100%	100%				
75822	Jorge Augusto Maciel Minomem Rodrigues		161.50	13.16	100%	86%				
75827	Carmen Margarida Fernandes Macraço		170.00	14.36	100%	100%				
75835	Júlio Alberto Teixeira Rodrigues		164.00	13.91	100%	100%				
75940	Leandro Henrique Costa Sousa		159.50	14.16	100%	100%				
75999	Alexandre Pereira de Azeite do Passo		163.00	14.0	100%	60%				
76004	Júlio César Nunes Fomige		158.80	15.27	100%	100%				
76189	Ruben Piipe Macedo Ribeiro		167.50	15.41	100%	100%				

Студент 1 Академические результаты

Студент 2 Академические результаты

Аттестован в 2013/2014

Вынесено порицание в 2013/2014

Допущен, но не аттестован в 2013/2014

СТУДЕНТЫ

2.3. Простота и привлекательность для тьюторов

Тьюторы выбираются координаторами учебной программы, часто из числа лучших преподавателей или преподавателей-новичков, чтобы облегчить контакт с курируемыми студентами. Организационная деятельность тьютора сведена к минимуму, как показано на рис. 4:

Рисунок 4 - Примерное время, затрачиваемое тьюторами в течение семестра

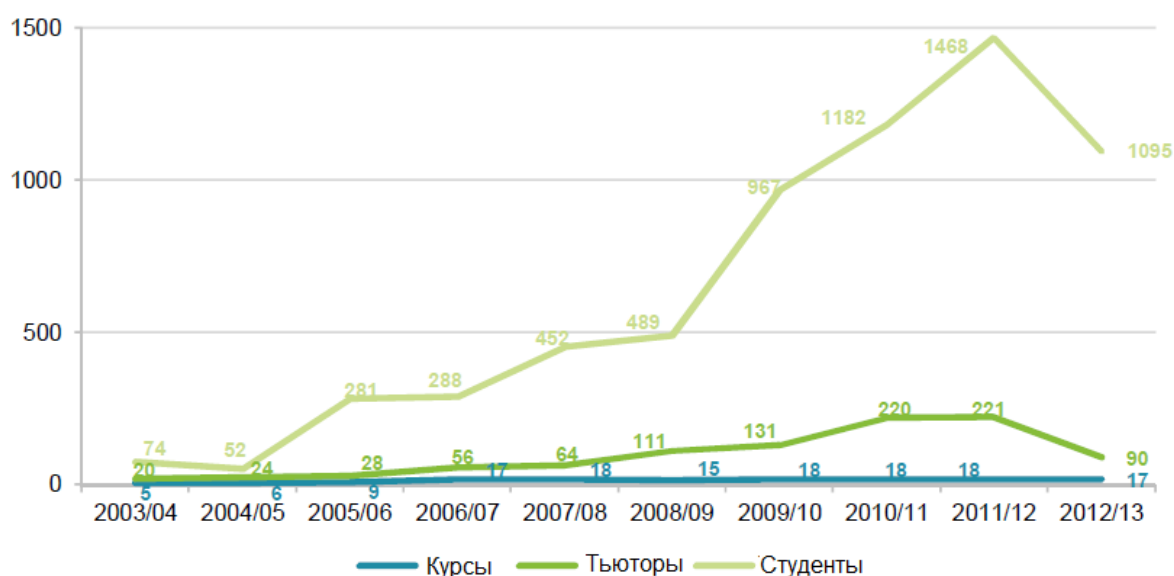
	Минут на вид работы	Частота вида работы	Минут за семестр	
Заполнение форм тьютора	60	x 1	60	
Анализ пок-лей успеваемости	30	x 1	30	
Групповые встречи	90	x 2	180	
Индивидуальные встречи	45	x 5	225	
Другое	150	x 1	150	
Контакты по телефону	10	x 3	30	
Контакты по эл. почте	5	x 25	127	
				802
				ВСЕГО ЗА СЕМЕСТР
				62 примерно
				В СРЕДНЕМ ЗА НЕДЕЛЮ

ВТИ символически вознаграждает преподавателей-участников Программы тьюторства, засчитывая им затраченное время. Однако по ответам преподавателей (например, в ходе проводимых Службой тьюторской поддержки опросов лучших преподавателей), с течением времени наибольшей наградой становится заметное улучшение их педагогического мастерства в ходе тьюторской деятельности. Кроме того, удовлетворение преподавателям-тьюторам приносит освоение новых форм работы с отстающими студентами и улучшение их академических результатов, а также возможность поддержать раннее вовлечение хорошо успевающих студентов в исследовательскую и другую деятельность в ВТИ.

2.4. Начинать с малого

С момента введения Программы тьюторства вырос уровень участия студентов, и как следствие, увеличилось количество тьюторов. На рис. 5 показано развитие ПТ между 2003/04 и 2012/13 учебными годами. Из рисунка видно, что за период 2003/04 - 2005/06 уч. гг. прирост участвующих в ПТ тьюторов и курируемых ими студентов составил 40% и 280% соответственно. Имеется более подробная информация о развитии Программы тьюторства с течением времени.

Рисунок 5 – Динамика показателей уровня участия в Программе тьюторства



Наиболее значимыми для студентов являются три области программы тьюторства: оказание поддержки / информирование о ВТИ, академическая адаптация / интеграция, контакты с кем-либо сведущим (генеральная

совокупность: 1419 студентов, выборка: 616 студентов, доля ответивших 43,4%).

В целом, намеченные цели, задачи и миссии Программы тьюторства были осуществлены. Тем не менее необходимы дальнейшие усилия по ее более широкому распространению, что должно выразиться в росте уровня участия студентов в Программе и в увеличении количества контактных часов между студентами и их тьюторами. Это позволит своевременно выявлять неуспевающих и помогать им, добиваясь улучшения их академических результатов.

2.5. Подготовка и поддержка тьюторов и курируемых студентов

ПТ активно функционирует на протяжении всего учебного года, предлагая обучение тьюторам (а фактически всем заинтересованным преподавателям) и курируемым студентам (на практике – всем изъявившим желание студентам). С 2012/13 учебного года отмечается рост предложений программ подготовки и для тьюторов, и для их подопечных, которые достигли максимального за все время функционирования ПТ уровня - см рис.6-7.

Рисунки 6-7 Динамика показателей участия преподавателей и количества семинаров (слева) и показателей участия курируемых студентов и количества семинаров для них (справа)



При необходимости дважды за учебный год тьюторы могут пройти персональный коучинг, проводимый Службой тьюторской поддержки в рамках ежесеместрового мониторинга ПТ. Для продвижения ПТ, особенно среди студентов первого курса, используются социальные сети и специальные рекламные мероприятия (например, флэш-мобы).

Как будет показано ниже, такие маркетинговые мероприятия весьма полезны, однако у разных учебных программ разный уровень участия студентов (в

зависимости от того, насколько мотивированы тьюторы в данной программе). К тому же многие студенты, которым, как установил тьютор (с помощью рамки показателей успеваемости), нужна помощь в учебе, испытывают стыд и не назначают необходимую встречу с тьютором.

2.6. Охватить всех студентов и мотивировать участие

Поскольку в странах Южной Европы (в отличие от стран Северной Европы) отсутствует активная культура тьюторства в высшем образовании, сотрудники Службы тьюторской поддержки опробовали несколько стратегий улучшения контактных часов между тьюторами и их подопечными студентами в первый год обучения в ВТИ. В программе по инженерной механике контактные часы сделаны обязательными: с 2006/07 учебного года в рамках курса «Подготовка портфолио» (1-й год обучения, 2-й семестр) студентам стали назначаться тьюторы (1 тьютор на 15 студентов). Эффективность контактных часов во 2-м семестре возросла из-за того, что студенты нуждались в помощи своего тьютора при подготовке итоговой презентации портфолио.

В 2010/11 учебном году был организован новый курс (1-й год обучения, 1-й семестр) – «Введение в инженерную механику» – примерно такого же формата, что и курс подготовки портфолио. Цель этого - развитие у студентов мягких навыков (управление временем, работа в команде и коммуникативные навыки) и их вовлечение в программу по инженерной механике через посещение лабораторий и участие в семинарах, которые проводятся специалистами в разных областях, имеющих отношение к данной профессии. В таком формате у тьюторов много контактных часов со студентами с самой первой недели занятий.

Насколько нам известно, сочетание практики тьюторства с развитием мягких навыков в вводном курсе первого года обучения - уникальный опыт и для университетской системы, и для ВТИ (никакие другие курсы в этом вузе не объединяют в себе эти два элемента, хотя в большинстве программ ВТИ тьюторство так или иначе присутствует). Собранные на протяжении многих лет данные показывают, что часы контакта и качество контакта между тьютором и курируемыми студентами в начале 1-го года возрастают, если тьюторы являются преподавателями учебной программы для этих студентов и регулярно встречаются с ними во время занятий (например, преподаватели проектирования в программе по архитектуре или преподаватели, ведущие лабораторные занятия в курсе химии), как это происходит для курсов

«Подготовка портфолио» и «Введение в инженерную механику». Эти два курса являются обязательными - 2 полуторачасовых занятия в неделю – и имеют вес по 1,5 кредита ECTS. Каждый курс оценивается групповым проектом, который включает в себя письменную работу и устную презентацию, и предусматривает три вида деятельности: практическую работу, семинар и встречи с тьютором плюс посещения исследовательских лабораторий ВТИ. Тьюторские занятия проводят и тьюторы, и сотрудники Службы тьюторской поддержки (в основном психологи). Результаты обнадеживают: студенты удовлетворены тьюторскими занятиями, особенно занятиями по развитию навыков письменной речи и презентации, которые они считают очень полезными для своей будущей академической и профессиональной жизни.

Тьюторы (инженеры) и сотрудники Службы тьюторской поддержки (психологи) призваны активно, добросовестно и уважительно сотрудничать, направляя серьезные усилия на подготовку совместных занятий и пользуясь преимуществами доступа к разным источникам знаний. Координаторы учебной программы, педагогические и ученые советы ВТИ все больше убеждаются в преимуществах программы тьюторства (ПТ), а о том, что данная практика воспроизводима и в других высших учебных заведениях, говорят многочисленные запросы португальских вузов по поводу модели тьюторства ВТИ. Программа тьюторства является пионерской в португальском высшем образовании и потому подробно описана как на национальном (например, издание книги, посвященной восьмилетнему функционированию ПТ), так и на международном уровнях (например, участие в проекте ATTRACT с презентацией семинара для отстающих и системы критических точек академического курса).

3 СИСТЕМА КРИТИЧЕСКИХ ТОЧЕК АКАДЕМИЧЕСКОГО КУРСА

Система выявления низких академических результатов (LAOS - Low Academic Outcome Identification System) была создана в 2010 г. с целью ранней идентификации студентов, испытывающих проблемы в учебе, и во избежание периода низкой успеваемости, который, как правило, отмечается у студентов, пока они не обратятся за помощью. В соответствии с португальским законодательством, студент должен получить после трех семестров обучения - минимум 90 кредитов ECTS, после четырех – не менее 120 кредитов ECTS, а после пяти - не менее 150 кредитов ECTS. Студенты, не выполняющие данные требования, в течение одного учебного года не смогут обучаться ни в каком вузе.

Система LAOS предназначена для выявления студентов с устойчиво низкими академическими результатами и применяется вместе с планом действий, цель которых - улучшить успеваемость этих студентов и тем самым исключить для них риск быть отчисленными из ВТИ.

В основе LAOS – информационно-технологический инструмент, интегрированный в систему институтского интранета (Fenix). Система позволяет выявлять студентов группы риска в установленные последовательные моменты времени, которые определяются конкретными правилами (см таблицу 1 ниже). Хотя система является частично последовательной, пять моментов возникают в течение только двух временных периодов: три момента - одновременно в марте, два – одновременно в июле.

Таблица 1 – Моменты во времени, установленные в Системе выявления низких академических результатов (LAOS)

Момент во времени	Семестр	Год обучения	Кредиты ECTS студента	Осуществляемые действия
1	1	1	< 15 ECTS	Студенты предупреждаются по электронной почте, что требуется набрать 30 кредитов ECTS. Им рекомендовано записаться на семинары по управлению временем и командной работе, ознакомиться на сайте учебной программы с информацией по обеспечению помощи и обратиться к тьютору.
2	2	1	< 30 ECTS	Студенты оповещаются по электронной почте о том, что суммарно требуется набрать 60 кредитов ECTS. Им рекомендовано записаться на семинары в рамках Программы тьюторства, обратиться к своему тьютору для оценки итогов 1-го

				года обучения и планирования записи на тьюторские семинары на следующий год.
3	3	2	< 40 ECTS	Студенты предупреждаются по электронной почте, что суммарно требуется набрать 90 кредитов ECTS. Им рекомендовано записаться на семинар из 4 еженедельных занятий, специально предназначенный для студентов с низким уровнем академических результатов.
4	4	2	< 45 ECTS	Студенты предупреждаются по электронной почте, что суммарно они должны набрать 120 кредитов ECTS и будут исключены из вуза сроком на год, если не улучшат свои академические результаты. Возможен также перевод на обучение с неполным днем в следующем учебном году.
5	5	3	< 55 ECTS	Студенты предупреждаются по электронной почте, что за текущий год должны набрать не менее 60 кредитов ECTS (чтобы избежать исключения на год). Их участие в работе семинара (невозможность присутствия должна быть обоснована) и планирование встреч с персоналом Службы тьюторской поддержки являются обязательными.

Система LAOS функционировала в период между 2011/012 уч. г. и первым семестром 2013/14 уч. г. За это время подготовлено 13 списков, включавших в общей сложности 1423 студента, находящихся в группе риска. 704 студента

выявлялись более одного раза, 46 участвовали в работе семинаров и 66 обращались в Службу тьюторской поддержки. Полученные списки отражают интересную тенденцию: в 1, 3 и 5-й моменты (зимний семестр) больше студентов с низким уровнем успеваемости, чем во 2-й и 4-й (летний семестр). Кроме того количество студентов с низкими академическими результатами уменьшается от одного года обучения к другому. Этому могут быть следующие объяснения:

- а) студенты положительно и активно реагируют на предупреждения. Понимание рисков, признание той цели, которую они должны были достичь (и не достигли), заставляет их изменить к лучшему свое отношение к учебе (даже если они не следуют рекомендациям, которые предлагаются LAOS);
- б) воздействие перехода от среднего образования к высшему уменьшается с каждым годом в вузе. Постепенно студенты начинают адаптироваться к новым требованиям и улучшать свои отметки;
- в) некоторые студенты отсеиваются между семестрами, чем объясняется уменьшение числа выявленных неуспевающих студентов (хотя это верно только для небольшого их числа).
- г) снижение числа выявленных студентов также обусловлено отсевом студентов в первые два года обучения.

С самого начала рассылаемые LAOS электронные письма с рекомендациями срабатывали лучше в 4-й и 5-й моменты, когда студенты ближе к возможности исключения из вуза на год. В этой ситуации студенты более активно записываются и участвуют в семинаре. Студенты третьего курса чаще отвечают на электронные письма - не только, чтобы запланировать встречу с одним из сотрудников и попросить о помощи, но, главным образом, чтобы уточнить вопросы, касающиеся правил повтора года и учебы с неполным днем.

Предыдущие применения системы LAOS показали ее значительный эффект как средства предупреждения и информирования. В то же время отклик от студентов первые два семестра был очень небольшим. Студенты-первокурсники, как правило, считают низкую успеваемость неотъемлемой частью приобщения к высшему образованию и потому не сильно значимой для их академического пути. Они думают, что способны сами переломить неблагоприятную ситуацию с учебой, считая обращение за сторонней помощью проявлением слабости.

Важно отметить, что пять разных моментов – это пять разных аудиторий (например, студенты, находящиеся на разных этапах своей академической жизни), поэтому чтобы добиться максимального отклика, сообщения должны адресоваться непосредственно каждому. Студенческая реакция является одним из слабых мест системы LAOS. Несмотря на то, что часть действий, предусмотренных для 5-го момента, обязательны, в реальности нет никакого способа заставить студента участвовать в Программе тьюторства или встречаться со своим тьютором / сотрудником Службы тьюторской поддержки.

В заключение следует пояснить характер семинара "Как избежать исключения", подробно описанного наряду с LAOS в итоговом отчете по проекту ATTRACT. Семинар из четырех еженедельных занятий проводится для студентов с низкой успеваемостью, выявленных с помощью LAOS либо направленных тьюторами / сотрудниками Службы тьюторской поддержки, и рассчитан не более чем на десять человек. Занятие 1 затрагивает такие темы, как мотивация, управление временем и навыки организации учебы; занятие 2 посвящено налаживанию - в ходе групповой работы - отношений между студентами и тьюторами, а также между участниками семинара; занятие 3 помогает студентам ставить SMART-цели* и использовать некоторые практические методы для того, чтобы сделать свою учебу более эффективной; занятие 4, последнее, завершает семинар оценкой результатов и анализом потребности в дальнейшей индивидуальной поддержке. 79,6% студентов-участников семинара не являются первокурсниками, 66,9% считают, что семинар повышает их интерес к программе, на которую они поступили, и наконец, 46,7% участвующих в семинаре студентов никогда не исключаются из ВТИ и успешно заканчивают свое обучение.

4. ЗАКЛЮЧИТЕЛЬНЫЕ ЗАМЕЧАНИЯ

Можно ли утверждать, что расширение контактов между преподавателем и студентом в высшей школе (особенно на младших курсах), например, в рамках программ тьюторства также способствует сдвигу от преподавания к обучению? Простого ответа на этот вопрос нет, однако П. Лоурти (Lourtie, 2009) назвал Программу тьюторства и Процесс внутренней оценки курсовых единиц (QUC) в ВТИ возможными путями вовлечения студентов в вузовскую

* **SMART** – известная и эффективная технология постановки и формулировки целей. Акроним **SMART** означает **умная цель** и объединяет заглавные буквы от английских слов, обозначающих, какой должна быть настоящая цель: *Specific* (конкретность) — *Measurable* (измеримость) — *Attainable* (достижимость) — *Relevant* (релевантность) — *Time-bounded* (определенность во времени) <http://www.mental-skills.ru/dict/smart/> (Прим. перев.)

жизнь. Опыт Службы тьюторской поддержки свидетельствует: очень сложно вовлечь в академическую жизнь студентов с устойчиво низкой успеваемостью. Они, как правило, не посещают занятия, пропускают консультации с преподавателями курса и, как показала система LAOS, часто затрудняются своевременно попросить помощи у тьюторов или даже у своих товарищей в аудитории и в студенческом союзе. Своевременное выявление таких студентов – на раннем этапе тьюторами с помощью рамки показателей успеваемости или позже через систему LAOS - очень важно как для улучшения успеваемости (см Lima & Regateiro, 2011), так и для их участия в академической жизни (например, возможность поделиться с товарищами информацией, почерпнутой на семинаре «Как избежать исключения»).

Необходимо также отметить, что многие преподаватели за время своего тьюторства улучшают качество преподавания. Формирование мягких навыков у студентов-первокурсников, которое обеспечивается совместными усилиями преподавателей и Службой поддержки тьюторства, имеет сильный профилактический эффект, поскольку позволяет студентам с самого начала самостоятельно и эффективно управлять своим временем, работой в команде и выполнением заданий (в качестве примера можно привести отзывы, полученные от преподавателей курса «Введение в инженерную механику»). Включение занятий по развитию мягких навыков в более чем восемь различных курсов ВТИ еще больше подкрепляет идею, что частые контакты преподавателей и студентов во время занятий и развитие мягких навыков у студентов сразу после поступления в вуз очень важны и имеют большую перспективу.

Вопросы для обсуждения:

- 1) Если тьюторство помогает преодолеть разрыв между студентами и преподавателями, как можно повысить уровень участия с обеих сторон, особенно если студенты не обращаются за помощью, полагая, что в вузе от них ждут самостоятельности? Не будут ли тьюторские программы рассматриваться как способ продления зависимости студентов? И что делать, если некоторым студентам действительно не хватает навыков, чтобы пробиться в высшей школе без посторонней помощи? Есть ли преимущества в том, чтобы студентам помогали преподаватели, а не персонал?
- 2) Большинство представителей преподавательского состава высшей школы Европы не имеют специальной подготовки в области педагогики или

преподавания. Будет ли тьюторская деятельность и стремление помочь студентам с низкой успеваемостью мотивировать тьюторов пройти специальное обучение? Может ли участие в тьюторстве считаться обучением на практике, особенно если при этом тьютор проходит подготовку и инструктаж под руководством специалистов (например, психологов в области образования)?

Литература:

Enhancing the Attractiveness of Studies in Science and Technology (ATTRACT) Project Final Report (2012), in <http://www.attractproject.org/about-attract>

Goodlad, S. (2001) The Seven Golden Rules for Tutoring and Mentoring Schemes in Falchikov, N. Learning Together – Peer Tutoring in Higher Education, Routledge: London and N.Y. (pp 135- 141)

Lima, F. & Regateiro, A. (2011) O impacto do programa de tutorado sobre o rendimento académico dos estudantes (pp201-206)

Lourtie, P. (2009) Instituto Superior Técnico, Portugal: Involving students in institutional life, Anexe 3 of the Final Report of the Quality Assurance for the Higher Education Agenda (QAHECA) Project – Improving Quality, Enhancing Creativity: Change Processes in European Higher Education Institutions (pp 24 – 26) in <http://tutorado.tecnico.ulisboa.pt/livro-do-tutorado/>

Рензе Колстер¹⁴, Дон. Ф. Вестерхайден¹⁵, Марк Фредерикс¹⁶

ОБУЧЕНИЕ ДЛЯ ТРУДОУСТРАИВАЕМОСТИ: ИНТЕГРАЦИЯ ТРУДОУСТРАИВАЕМОСТИ В ПРОГРАММЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО БАКАЛАВРИАТА И ОБЕСПЕЧЕНИЕ КАЧЕСТВА В ЧЕТЫРЕХ СИСТЕМАХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Renze Kolster, Don F. Westerheijden, Mark Frederiks

Learning for employability: Integrating employability into professional bachelor programmes and quality assurance in four higher education systems

http://www.eua.be/Libraries/eqaf-2014/Ia_3_Kolster_Westerheijden_Frederiks.pdf?sfvrsn=0

Аннотация

Статья посвящена сравнительному исследованию четырех систем высшего образования (Нидерланды, Фландрия, Северный Рейн-Вестфалия и Ирландия), проведенному в 2013-14 гг. Целью его было установить, каким образом высшие учебные заведения интегрируют обучение для трудоустраиваемости в программы профессионального бакалавриата по трем предметным областям (машиностроение, социальная работа и туризм), и как аспекты трудоустраиваемости учитываются во внешнем обеспечении качества. Анализ 24 отобранных хорошо функционирующих учебных программ позволил выявить образцы лучшей практики в этой области, а также элементы и стратегии, часто используемые на всех этапах образовательного цикла (вход-процесс-результаты (выход)) и обеспечения его качества. Делается вывод: программы профессионального бакалавриата уделяют достаточно внимания обучению для трудоустраиваемости, однако используемые подходы различаются по странам и по предметным областям. В разных системах обеспечения качества вопросы трудоустраиваемости также занимают разное место.

1. Введение и методология

Трудоустроиваемость выпускников - это, возможно, самая главная проверка любой программы профессионально-ориентированного бакалавриата. Как программы обучения, хорошо зарекомендовавшие себя с точки зрения трудоустраиваемости, связаны с профессиональной областью? Их опыт может стать основой развития ориентированных на трудоустраиваемость

¹⁴ Научный сотрудник, Центр изучения политики высшего образования (CHEPS), Университет Твенте, Нидерланды

¹⁵ Старший научный сотрудник, CHEPS, Университет Твенте, Нидерланды

¹⁶ Координатор международной политики, Аккредитационная организация Нидерландов и Фландрии (NVAO), Нидерланды

методик для учебных программ и облегчить разработку эффективных критериев и процедур в системах обеспечения качества. Мы провели международное сравнительное исследование, дающее представление о том, каким образом обеспечивается и поддерживается связь между программами профессионально-ориентированного бакалавриата и рынком труда. В статье нашли свое отражение выводы, содержащиеся в полном отчете по данному исследованию (Kolster & Westerheijden, 2014).

Программы профессионального бакалавриата - это программы обучения первого цикла на шестом уровне Европейской квалификационной рамки (EQF 6)*, которые готовят студентов к самостоятельному осуществлению профессиональной деятельности.

Вопросы трудоустраиваемости обсуждаются в академической литературе уже пять десятилетий (Yorke, 2006) и продолжают сохранять свою актуальность (Glass, 2013). *Трудоустраиваемость* описывает степень обученности и подготовленности человека, которые обеспечивают ему возможность получить и сохранить работу. Трудоустраиваемость является отражением общей обстановки и производственной среды, создаваемой работодателями (т. е. то, в какой мере они стимулируют и поддерживают личное развитие и обучение). Однако большинство факторов трудоустраиваемости относятся к отдельному человеку: это компетенции, взгляды и готовность к труду (Van der Heijden, 2005,). Аналогичный подход можно найти в определении М. Йорка (Yorke, 2006, стр. 8): трудоустраиваемость – это «совокупность достижений: навыков, представлений и личных качеств выпускников, которые дают им больше шансов получить работу и быть успешными в выбранной профессии, идут на пользу им самим, трудовому коллективу, обществу и экономике». Наш исследовательский проект не преследовал цель определить или протестировать термин «трудоустраиваемость». Его задачей было выяснить, как эта концепция используется в профессионально-ориентированном высшем образовании в разных странах. «Достижения» в определении М. Йорка можно приравнять к планируемым результатам обучения, описывающим, что обучающийся должен знать, понимать и уметь делать после успешного завершения процесса обучения (European Communities,

* См. 1.15.1 Болонский семинар «Согласование национальных структур квалификаций с общеевропейской структурой квалификаций: принципы самосертификации» в книге Болонский процесс: 2007-2009 годы. Между Лондоном и Левеном / Лувен-ла-Невом / Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. – 302 с. (с.128 – с.157).

2009, стр. 13). Кроме того, «результаты обучения - это поддающееся проверке изложение того, что, как ожидается, должны знать, понимать и уметь делать учащиеся, которые получили определенную квалификацию или завершили изучение программы либо ее компонентов. Как таковые, результаты обучения акцентируют связь между преподаванием, обучения и оцениванием» (там же). Результаты обучения могут формулироваться внутренними и внешними заинтересованными сторонами (например, представителями программы обучения и консультативными советами профессиональной области). Требуемые результаты обучения, включая компетенции по профессии, могут быть выражены в терминах навыков трудоустраиваемости (Precision Consultancy, 2007).

Для исследования были выбраны четыре системы высшего образования: Нидерландов, Фландрии, Северного Рейна-Вестфалии (Германия) и Ирландии.¹⁷ Все они имеют масштабный и авторитетный сектор профессионального бакалаврского образования, отдельный от «традиционных» исследовательских университетов. Системы достаточно различаются, что делает их сравнение интересным (McQuade & Maguire, 2005; Schomburg & Teichler, 2011; de Weert, 2011).

Во Фландрии 20 университетских колледжей принимают чуть менее половины всех студентов, поступающих на программы профессионального бакалавриата, и выпускают их на рынок труда по завершении трехлетнего обучения (180 кредитов ECTS). Приобретение практического опыта работы является неотъемлемой частью программы обучения.

В Нидерландах четырёхгодичные (240 ECTS) бакалаврские программ в 39 финансируемых государством университетах прикладных наук привлекают около двух третей всех абитуриентов. Обычно третий год обучения –это стажировка.

В университетах прикладных наук Германии стажировкам обычно отводится один-два из шести (180 ECTS) или семи (210 ECTS) семестров обучения по программам первого цикла. 216 университетов прикладных наук ежегодно принимают треть всех абитуриентов страны. В самой густонаселенной земле -Северный Рейн-Вестфалия - имеется около 35 университетов прикладных наук (Kaulisch & Huisman, 2007).

¹⁷ Для простоты чтения (и написания) при ссылке на высшее образование будет использоваться термин 'страна'.

В Ирландии 14 институтов технологии, где обучается около 40% всех студентов. Здесь существует два вида степеней первого цикла. Обычные степени бакалавра требуют трех лет обучения (180 ECTS). Почетную степень бакалавра (Honours Degree) можно получить за три-четыре года (180-240 ECTS). Образование, предлагаемое институтами технологии, - это программы высшего образования и подготовки с профессиональной направленностью.

В центре нашего исследования три предметные области- машиностроение, социальная работа и туризм. Мы рассматриваем области обучения, формирующие ряд жестких и мягких навыков, с большим числом студентов в вузах, которые имеют разную форму собственности (государственные / частные) и выпускников, работающих в разных по размеру компаниях.

В каждой стране для каждой предметной области было выбрано по две учебные программы. Наш выбор программ определялся тем, что в них доказательно учтены требования трудоустраиваемости, и основывался на исследованиях и рейтингах трудоустраиваемости выпускников, а также на отчетах по оценке качества. Свое внимание мы сосредоточили на финансируемых государством вузах и программах с полным днем обучения.¹⁸

На четырех этапах программ обучения анализировалась информация о том, как поддерживается связь с профессиональной областью (см рис. 1):

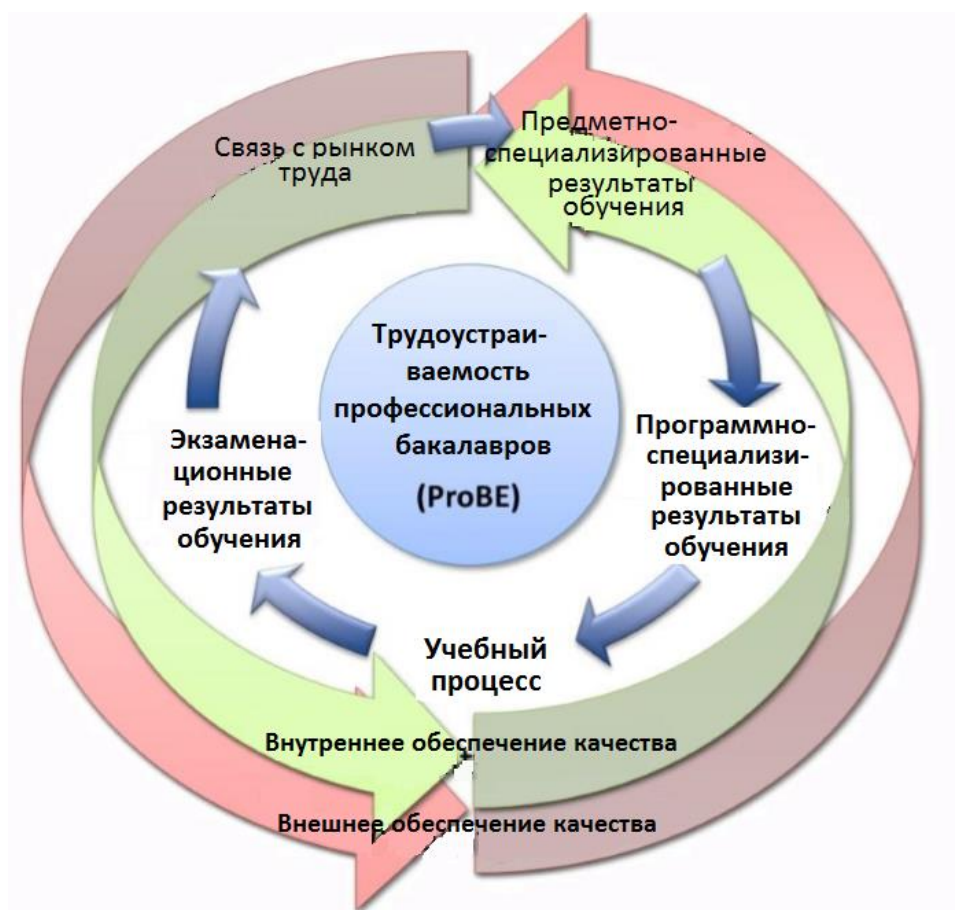
- Этап 1. Вход: запрос от профессиональной области на разработку программы обучения
- Этап 2. Процесс: привязка к профессиональной сфере в ходе предоставления образования и оценивания
- Этап 3. Результаты: последствия ввода и процесса с точки зрения трудоустраиваемости
- Этап 4. Управление процессами и оценивание: привязка к профессиональной сфере в обеспечении (внутреннем и внешнем) качества.

Наш подход сочетал в себе исследования “за столом” и опросы. Исследование “за столом” включало обзор литературы по трудоустраиваемости в (профессиональном) высшем образовании; отчеты по

¹⁸ Исключением стали курсы, связанные с туризмом, в Северном Рейне-Вестфалии (Германия), поскольку практически все они преподаются в частных (признанных государством) высших учебных заведениях.

оценке; отчеты по результатам обучения; обследования трудоустраиваемости, проведенные среди выпускников и работодателей; количественную и качественную информацию о связи выпускников по программам профессионального образования с рынком труда. Проводились также интервью с представителями агентств по обеспечению качества (в четырех системах высшего образования), экспертами из консультативных структур на уровне предметных областей (например, с представителями профессиональных организаций), а для 24 отобранных программ - со специалистами по программам обучения (например, с координаторами и руководителями программ).

Рис. 1: Результаты обучения в образовании и процессах обеспечения качества



2. Выводы о трудоустраиваемости в программах профессионального бакалавриата

Для этапа входа мы установили, что профессиональная область серьезно учитывается в программах обучения. Используемые подходы к включению трудоустраиваемости в структуру программы среди прочего предполагают:

- Внутренние консультации: преподаватели с профессиональным опытом, экспертный совет по профессиональной области¹⁹, привязка в профилю вуза.
- Внешние консультации: особенно с работодателями в регионе, с национальными представительными органами профессиональной области и с международными консультативными органами.
- Стандарты и политика системного уровня: там, где существуют, применяются предметно-специализированные результаты обучения, национальные квалификационные рамки и инновационные стратегии.

Методы на этапе входа сильно зависят от установленных в странах требований по обеспечению качества. Так, в Нидерландах для всех программ обучения введены - в некоторых случаях при участии (местных) представителей профессиональной области и/или ее экспертного совета – предметно-специализированные результаты обучения. Во Фландрии для двух из трех исследуемых областей также введены предметно-специализированные результаты обучения, хотя и без прямого участия профессионального сообщества. Возможно, это одна из причин, почему фламандские учебные программы проходят через длительные процессы согласований, позволяющие профессиональной области или ее экспертному совету так или иначе внести свой вклад. В Германии учебные программы имеют высокую степень автономии, благодаря чему можно разрабатывать программы с содержанием как более академически-ориентированным, так и в большей мере профессионально-ориентированным. Программы, имеющие профессиональную направленность, часто реализуются в контакте с местными работодателями. Две программы по туризму, предлагаемые частными высшими учебными заведениями Германии, имеют гораздо больше официальных связей в профессиональной сфере на местном, национальном и международном уровнях, чем аналогичные программы в государственных вузах. Подход, применяемый учебными программами в Ирландии зависит от профессиональной области: присваиваются ли по ее успешному завершению соответствующие звания или требуется дополнительная регистрация? Если доступ к профессии является регулируемым, профессиональные или государственные органы могут устанавливать для программ подготовки обязательные предметно-специализированные результаты обучения и давать право на

¹⁹ Мы используем термин ‘экспертный совет по профессиональной области’, даже если в программах обучения применяются другие термины, например, индустриальный представительный орган или консультационный комитет профессиональной области.

профессиональное звание или регистрацию только выпускникам таких программ. Во всех случаях исходные данные для программ обучения были получены путем официальных или неофициальных консультаций с (местными) работодателями. Характер контактов - официальный или неофициальный – во много зависит от вуза и от программы. Не исключено, что выбор того или иного подхода - это тактическое решение, поскольку по некоторым мнениям, формализация контактов может негативно повлиять на готовность работодателей участвовать в программах обучения.

Этап «Процесс» сосредоточен на организации связей программ обучения с профессиональной сферой в ходе предоставления образования и оценивания. Для этой цели используются различные методы, в том числе: стажировки, проекты или проектное обучение, привлечение преподавателей с профессиональным опытом, гостевые лекции, экскурсии и элективные модули. Профессиональное сообщество участвует в оценке проектов, стажировок, ролевых игр, а также в присуждении степеней, а иногда в работе диссертационной комиссии.

Благодаря тесным связям с профессиональным сообществом, многие учебные программы меняются с учетом новейших тенденций и разработок в своей предметной области. Такие изменения оказались особенно актуальными для образования в сфере туризма. Во всех исследованных предметных областях программы обучения обеспечивают формирование не только предметно-специализированных навыков, но и универсальных навыков, связанных с трудоустроиваемостью. Универсальные мягкие навыки включают: навыки коммуникации, навыки поиска работы (например, навыки прохождения интервью, навыки создания сети деловых контактов, профессионализация присутствия в Интернете), а также языковые навыки (особенно в программах по туризму). Ряд вузов имеет специализированные центры, где за рамками учебной программы студенты получают помощь в приобретении связанных с работой навыков. Трудоустроиваемости студентов может существенно способствовать интернационализация, которой, однако, во многих рассмотренных программах не уделяется должного внимания. Практически отсутствуют особые инициативы по улучшению трудоустроиваемости иностранных студентов, прибывших в страну для получения степени.

Что касается этапа результатов, то учебные программы и заинтересованные стороны, в целом, удовлетворены достигнутым уровнем занятости

выпускников. Однако результаты тесно связаны с экономическим положением в конкретной предметной области, а также в стране или регионе. Ситуация на рынке труда в Германии и до некоторой степени во Фландрии лучше, чем в Ирландии и Нидерландах. Ирландские выпускники больше других используют международную мобильность в качестве альтернативного пути на рынок труда, что возможно, является отражением культурных моделей (столетия ирландской эмиграции и высшее образование, стратегически больше ориентированное на международные варианты трудоустройства) и преимуществ, которые имеют носители английского языка.

С точки зрения предметных областей, инженеры-механики имеют самые благоприятные перспективы на рынке труда. Для выпускников программ по социальной работе государственные бюджетные сокращения делают ситуацию менее перспективной в плане трудоустройства, особенно в Нидерландах, Ирландии и отчасти во Фландрии. Сфера туризма испытывает бурную переориентацию, из-за чего традиционные рынки труда оказались разобщенными. Среди других факторов, влияющих на результаты трудоустройства - (городское) расположение вузов, работа выпускников за пределами своей области подготовки (что особенно заметно в области туризма), а также продолжение образования выпускниками, отчасти для того, чтобы избежать плохой ситуации на рынке труда.

Для программ обучения применяются различные стратегии мониторинга, дающие представление о результатах трудоустройства выпускников и об удовлетворенности и будущих потребностях работодателей. Некоторые вузы проводят систематические опросы выпускников и работодателей. В других вузах это делается нерегулярно либо применяются иные качественные методы (например, мониторинг профилей в социальной сети LinkedIn). Опросы выпускников могут быть организованы на национальном уровне, как, например, в Нидерландах (НВО-монитор – ежегодный опрос выпускников высших профессиональных учебных заведений). Программы по туризму особенно нуждаются в информации о количественных (требования на рынке труда) и качественных (необходимость специализации) тенденциях. Такая информация является основой для выбора дальнейшей стратегии: переходить к более всеобъемлющим программам или, напротив, к узкоспециализированным. Как результат, были использованы обе стратегии. В целом, мы увидели добродетельный круг, где расширение контактов между

программой и профессиональной сферой способствовало повышению взаимной удовлетворенности.

Для заключительного этапа (управление процессами и оценка) было установлено, что связанная с трудоустраиваемостью практика внутреннего обеспечения качества зависит от вуза. Так, в крупных вузах имеются формальные процедуры для получения отклика от профессиональной среды, для вовлечения профессионального сообщества в образовательную и экспертно-экзаменационную деятельности, а также для сбора статистики трудоустройства. Хорошим опытом следует признать наличие на разных этапах PDCA*-циклов, которые включали прямые контакты с профессиональной областью. Мы видели, что практика обеспечения качества в небольших вузах имеет неформальный характер: например, встречи с работодателями организовывались по ситуации, а (качественная) информация по трудоустраиваемости собиралась в ходе непосредственного общения с выпускниками.

Все связанные с учебными программами, удовлетворены тем, какое место отводится трудоустраиваемости в процедурах внешнего обеспечения качества, хотя значимость этого вопроса в разных странах различна. В большинстве программ признано ненужным усиливать акцент на трудоустраиваемость во внешнем обеспечении качества. Наоборот, указывается, что во внешнем обеспечении качества следует уделять больше внимания достигнутому академическому уровню, а также тому, что сделано в рамках программ для установления связей с профессиональной областью.

3. Обсуждение: сходства и различия в обеспечении трудоустраиваемости

Стратегии и подходы к улучшению трудоустраиваемости студентов во многом зависят от страны, предметной области и характеристик вуза.

К страновым аспектам, например, относятся: являются ли входные данные для проектирования учебной программы структурированными посредством предметно-специализированных результатов обучения и обязательны ли для программы сбор статистики трудоустраиваемости. Кроме того, механизмы обеспечения качества могут потребовать, чтобы элементы трудоустраиваемости включались в учебные программы определенным

* Комплексная модель планирования и оценки - это так называемая модель Plan-Do-Check-Act (Планируй-Делай-Проверяй-Воздействуй), или просто модель PDCA. (Прим. перевод.)

образом. В этом смысле система высшего образования в Нидерландах оказалась наиболее централизованной, а в Северном Рейне-Вестфалии (Германия) - наименее. Система высшего образования Ирландии стоит в нашем исследовании особняком, так как здесь наиболее сильно регулирующее воздействие профессионалов.

В предметных областях отмечены некоторые важные факторы. Во-первых, это разнообразие и динамика. Особенно заметен контраст между относительно стабильными и четко определенным сектором машиностроения и дезинтегрированной и бурной туристической отраслью. Во-вторых, перспективы трудоустройства также различны: инженеры с их стабильной и реальной индустрией и социальные работники, в большей мере зависящие от колебаний государственной политики. И здесь опять ярко выражен контраст между машиностроением (реальный, стабильный и в основном региональный сектор) и туризмом (неопределенность, разобщённость и больше представленная международная ориентация). В-третьих, существуют различия в уровне кооперации между программами в одной предметной области. И, наконец, предметные области обнаруживают разную степень ответственности программ обучения за трудоустраиваемость своих выпускников. Объясняющим фактором здесь вновь оказывается предсказуемость рынка труда, когда в машиностроении и социальной работе имеются четкие представления о навыках и компетенциях, требующихся выпускникам, и об обязанности учебных программ сформировать их у студентов. При этом самым конкретным утверждением по поводу туристического образования было: программа обучения должна учитывать явления на соответствующих рынках и теоретически обобщать их с тем, чтобы обеспечить студентам необходимые результаты обучения. Ни в одной программе не ставится задача гарантировать выпускникам получение работы в секторе туризма.

Подход к вопросам трудоустраиваемости зависит от размера вуза и программы с точки зрения количества студентов, которое влияет на степень формализации контактов с профессиональной областью. Немаловажное значение имеет, на какой уровень – местный, национальный или международный - ориентированы вуз и программа, что является стратегическим выбором вуза (иногда программы). Кроме того, профиль высшего учебного заведения определяет, каким конкретным компетенциям и результатам обучения придаётся особая значимость, например, повышенное

внимание во всех программах вуза к развитию навыков предпринимательства и рационального использования ресурсов.

Некоторые аспекты, связанные со страной, предметной областью и вузом, оказывают влияние на те стратегические изменения, которые позволяют программам оставаться востребованными обществом, профессиональной сферой и студентами. Среди основных стратегических возможностей, которые были отмечены в нашей выборке можно выделить те, которые связаны с включением в учебные программы:

- более универсальных компетенций с точки зрения знаний, навыков и установок («расширение»);
- элективных модулей по специализации («специализация»);
- в большей мере академически ориентированных компетенций («академическая направленность»);
- профессиональных компетенций («профессионализация»);
- географическая (региональная, национальная или международная) ориентация: например, если региональные перспективы трудоустройства невелики, на этапах входа и процесса можно усилить внимание к национальной или международной трудоустраиваемости.

Будучи связаны с изменениями окружающих условий, стратегические подходы учебных заведений со временем также меняются. Хотя мы не имели возможности непосредственно наблюдать изменения с течением времени, ответы на ретроспективные вопросы в интервью показали, что аспекты, касающиеся улучшения трудоустраиваемости, все шире внедряются в учебные программы. Убедительными примерами здесь являются участие профессионального сообщества в аттестационных процедурах и повышенное внимание к трудоустраиваемости в процессе внутреннего и внешнего обеспечения качества.

Наше исследование свидетельствует, что и учебные программы, и руководящие круги на уровне системы сталкиваются с серьезными проблемами в отношении трудоустраиваемости. Во-первых, хотя установленные на национальном уровне предметно-специализированные результаты обучения предполагают внимание к трудоустраиваемости, некоторые респонденты опасаются, что программы рискуют стать слишком единообразными, а дифференциации и профильности не останется места. Во-вторых, механизмы трудоустраиваемости на этапе входа были, в основном,

адаптированы к региональному или национальному рынкам труда (например, консультации с национальными представительными органами профессиональной области) и в условиях растущей значимости международного рынка труда могут утратить свою актуальность. В-третьих, программы должны принимать во внимание все больше заинтересованных сторон на разных уровнях. Эти заинтересованные стороны имеют разные и иногда противоречивые требования, которым в программах должен быть найден правильный баланс (т.е. не все можно включить в программу объемом в 180 или 240 кредитов ECTS). К сожалению, неверный баланс может иметь серьезные последствия для трудоустраиваемости студентов и для репутации вуза и его программы обучения. И последнее, в условиях неопределенности, вызванной секторальной динамикой занятости, необходимы новые стратегические подходы к разработке программ с прицелом на трудоустройство.

В своем исследовании мы не пытались найти наилучший стратегический подход, поскольку это потребовало бы дополнительных усилий. К тому же вряд ли какой-то один подход может быть лучшим во всех обстоятельствах. Рассмотренные в исследовании системы высшего образования и их учебные программы различны в том, какое внимание они уделяют трудоустраиваемости. В проекте не ставилась задача выделить какую-то конкретную модель как наилучшую. Скорее, мы делаем акцент на существующих примерах надлежащей практики и тем самым надеемся способствовать совершенствованию программ с точки зрения трудоустраиваемости выпускников и лучшей осведомленности заинтересованных сторон о том, чего ожидать от программ профессионального бакалавриата. Целью нашего исследования было придать значение аспектам трудоустраиваемости во внутреннем и внешнем обеспечении качества.

Примечание

Данная статья является краткой версией отчета о научной-исследовательской работе П. Колстера и Д. Ф. Вестерхайдена «Трудоустраиваемость профессиональных бакалавров: международный ракурс», выполненной по заказу NVAO (Kolster, P. & Westerheijden, D.F., 2014).

Вопросы для обсуждения:

1. Очевидно, что существует еще один "треугольник": государственное регулирование (национальные квалификационные рамки и отраслевые предметно-специализированные результаты обучения как основа для учебных программ), координирующая функция рынка (профессии с установленными правилами доступа на рынок труда) и добровольное сотрудничество программ для определения общих требований к трудоустраиваемости;
 - a. Являются ли эти три угла треугольника равнозначными или эти формы координации имеют свои «за» и «против»?
 - b. В условиях, когда трудоустраиваемость выпускников имеет огромное значение (экономика знаний, экономический подъем и т.д.), кто в конечном итоге отвечает за трудоустраиваемость выпускников? Роль учебных программ, роль внешнего обеспечения качества и роль правительства.
2. Некоторые заинтересованные стороны (например, Европейская комиссия) призывают уделять больше внимания трудоустраиваемости во внешнем обеспечении качества. Является ли это желательным, и если да, то как этого можно добиться? Следует ли во внешнем обеспечении качества использовать установленные принципы и показатели, чтобы оценить, включены ли аспекты трудоустраиваемости в программы обучения? Должно ли это действовать только в отношении профессионально-ориентированных программ? Или и в отношении более академически ориентированных программ тоже?

Литература:

European Communities (2009). *ECTS Users' Guide*, Brussels, 6 February 2009.

Glass, A. (Ed.). (2013). *The State of Higher Education*. Paris: OECD.

Kaulisch, M. & Huisman, J. (2007). *Higher education in Germany: Country report*. Enschede: CHEPS, University of Twente, October 2007

Kolster & Westerheijden (2014). Employability of professional bachelors from an international perspective. Enschede: CHEPS, University of Twente.

McQuade, E., & Maguire, T. (2005). Individuals and their employability. *Journal of European Industrial Training*, 29(6), 447-456.

Precision Consultancy. (2007). *Graduate Employability Skills*. Melbourne: Precision Consultancy.

Schomburg, H., & Teichler, U. (Eds.). (2011). *Employability and Mobility of Bachelor graduates in Europe: Key results of the Bologna Process*. Rotterdam; Boston; Taipei: Sense Publishers.

Van der Heijden, B. I. J. M. (2005). *No one has ever promised you a rose garden. On shared responsibility and employability enhancing strategies throughout career [inaugural address]*. Assen: Van Gorcum.

de Weert, E. (2011). *Perspectives on Higher Education and the labour market: Review of international policy developments IHEM/ CHEPS Thematic report*. Enschede: CHEPS, University of Twente.

Yorke, M. (2006). *Employability in Higher Education: what it is—what it is not*, Higher Education Academy/ESECT. Retrieved from: <http://www.heacademy.ac.uk/resources/detail/ourwork/employability/employability336> (accessed 23-12-2013)

Тина Харрисон²⁰

ЭФФЕКТИВНОЕ СОГЛАСОВАНИЕ ВНУТРЕННИХ И ВНЕШНИХ МЕТОДОВ ПРОВЕРКИ КАЧЕСТВА КАК ПУТЬ К ОБЕСПЕЧЕНИЮ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ ПРЕПОДАВАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ

Tina Harrison

Assuring and enhancing teaching and learning through effective alignment of internal and external review methods

http://eua.be/Libraries/eqaf-2014/Ia_5_Harrison.pdf?sfvrsn=0

Аннотация

В последние годы наблюдается изменение парадигмы образования с преподавания на обучение. В связи с этим возникает вопрос: отражает ли этот сдвиг процессы обеспечения качества. Внешнее обеспечение качества критикуют за сосредоточенность на методе, а не на учебе студентов, однако его эффективное согласование с внутренними процессами может иметь преобразующее воздействие. В статье рассматривается три типа возможного согласования: линейное, вложенное (гнездовое) и сопряженное. На примере Эдинбургского университета показано, как нужно скорректировать методы внешнего обеспечения качества, чтобы обеспечение и совершенствование учебного опыта студентов занимали в них важное место.

Введение

В последние годы наблюдается изменение парадигмы образования с преподавания на обучение. В какой мере этот сдвиг отражается в процессах обеспечения качества? Л. Харви (Harvey, 2002, с.252) отмечает: "Хотя оценки имеют целый ряд целей, не всегда ясно, что находится в центре внимания: качество процесса или стандарт результата?". По его мнению, обеспечение качества отдает приоритет методу, а не сущности обучения студентов, а для улучшения обучения необходима реальная включенность в учебный процесс.

Системы обеспечения качества являются сложными и многоуровневыми. Высшие учебные заведения взаимодействуют с многочисленными группами мониторинга качества (Bender and Stiller, 2006). И здесь основная задача - понять пределы конкретных методов, в частности, специфические роли внешних и внутренних методов обеспечения качества.

²⁰ Помощник директора, Организация по академическим стандартам и обеспечению качества, Эдинбургский университет, Великобритания

Согласно Л. Харви (Harvey, 2005), внешний мониторинг качества в Великобритании касается подотчетности и соблюдения требований, но не затрагивает обучение и преобразование. Последнее время в этой сфере есть определенные улучшения. Самое значимое из них – принятый в Шотландии метод проверки, ориентированный на совершенствование, хотя в других местах внешние процессы обеспечения качества по-прежнему существенно ограничены. Как отмечает М. Шах (Shah, 2013), литература по эффективности внешних аудитов/проверок дает основание считать, что аудиты не преобразуют высшее образование и не способствуют повышению качества в вузе и улучшению учебы студентов. Анализируя десятилетний опыт аудитов качества в Австралии, он заключает: основные области совершенствования связаны с развитием стратегии качества, управлением и сбором обратной связи от студентов, тогда как внешние аудиты лишь в очень небольшой степени влияют на улучшение студенческого опыта и не оценивают результаты обучения.

В то же время М. Шах (Shah, 2013) убежден, что в эффективном сочетании с внутренними системами и процессами внешние аудиты могут повлиять на опыт обучения студентов. Так, видя симбиотические отношения между внутренними и внешними процессами (Harvey, 2002), исследователи высказываются за более тесную связь между ними (Jordens and Zepke, 2009; Brink, 2010). Внешний мониторинг никогда не сможет быть автономным или заменить внутренний (Kristensen, 1997), особенно в том, что касается учебы студентов. Для достижения баланса между преподаванием и обучением требуется тщательное согласование всех методов мониторинга и проверки качества, особенно согласование между внутренними и внешними методами.

Цель статьи – на примере Эдинбургского университета показать, как в методе, ориентированном на совершенствование, обеспечивается эффективное согласование внутренних и внешних процессов проверки качества.

Целесообразность согласования внутренних и внешних проверок качества

Почему мы хотим добиться согласования внутренней и внешней проверки качества? Мониторинг качества в Великобритании обременен частично совпадающими и громоздкими процессами, а также конкурирующими понятиями качества (Harvey, 2005). В связи с этим возникает общее

стремление повысить ресурсную эффективность обеспечения качества, уменьшить ненужное дублирование и сгладить возможные противоречия между разными методами. Ключевая задача согласования состоит в том, чтобы повысить общую эффективность обеспечения качества в целом и придать четкую направленность и целеполагание его составляющим.

Высшие учебные заведения (вузы) проходят определенный ряд различающихся видов проверок со стороны разных органов и на разных уровнях. Проверки различаются по охвату – от общевузовских до уровня программ, а также по тому, кем они проводятся: внешними организациями или собственными силами внутри вуза. Различие типа «внешняя/внутренняя» подразумевает различие с точки зрения инициирования и ответственности. Внешняя проверка обычно инициируется за пределами вуза, больше ориентирована на подотчетность и менее чувствительна к внутренним потребностям и миссиям. Проверки, инициируемые внутри вуза, как правило, ориентированы на выявление проблем, могут служить средством совершенствования и более восприимчивы к целям вуза (Askling, 1997). Это различие, однако, может быть неясным. Например, текущий третий цикл метода ELIR - проверка вуза, ориентированная на совершенствование (Шотландия) - в намного большей степени учитывает потребности вузов. При этом методы внутренней проверки должны соответствовать внешним требованиям и рекомендациям.

В то время как наш разговор ведется в терминах методов проверки, таких как экспертиза, аудит или аккредитация вуза, Л. Харви и Д. Ньютон (Harvey and Newton, 2004) считают, что основная цель метода часто принимается как «нечто само собой разумеющееся». Они задаются вопросом: кто является главным объектом оценки - поставщик образования, программа, обучающийся или результат? По их мнению, вопреки заявляемой ориентированности на опыт обучающегося, большинство используемых методов сосредоточены на оценке предоставления образования.

Различные механизмы и органы потенциально могут иметь много функциональных назначений, таких, например, демонстрация подотчетности, защита репутации, улучшение программы, любое сочетание из перечисленного. Цели обеспечения качества в принципе очень многообразны, но на практике сведены либо к подотчетности, либо к улучшению, хотя нельзя отрицать, что между ними возможен надлежащий баланс (Frank и др., 2012). Что касается самих представителей профессий,

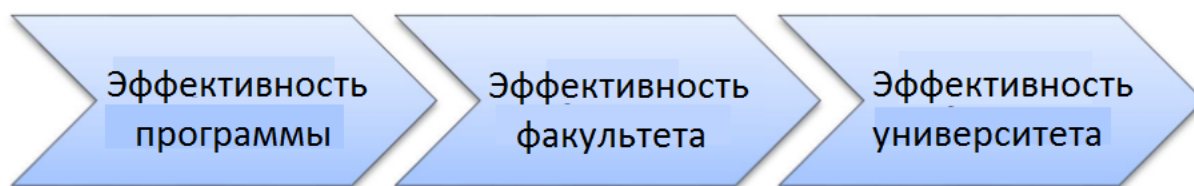
обеспечение качества в виде специализированной аккредитации гарантирует способность работать по ним и может служить одной из форм защиты прав потребителей (Lester, 2010) (цит. в Frank и др., 2012).

Согласование внешних и внутренних методов дает большие преимущества, но и связано с проблемами. Методы проверки различаются по задачам и целям, по используемым подходам (кабинетные или выездные), по процедурам (расписание, сроки и циклы), по целевой аудитории, по предъявляемым требованиям, а также по тому, на что направлено основное внимание: обеспечение, соблюдение, аудит либо улучшение и совершенствование.

Понятие согласования

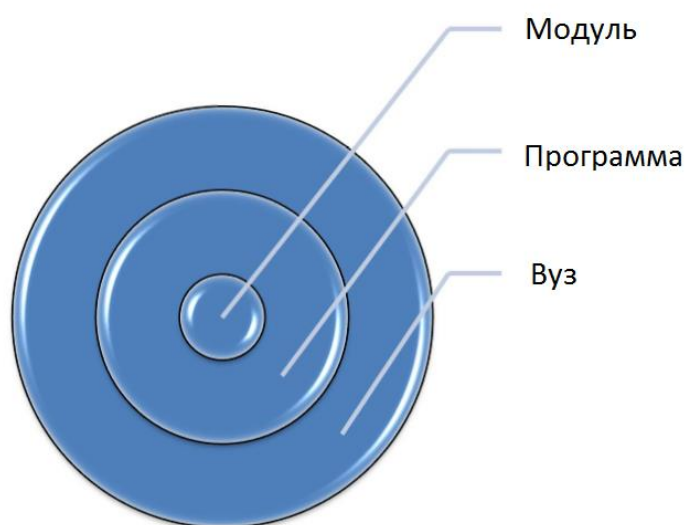
В применении к обеспечению качества возможны три типа согласования: линейное, вложенное и сопряженное (см. рисунки 1-3). Линейное согласование подразумевает, что между методами проверки существует прямая связь: результаты одного процесса служат входными данными для другого. На рис. 1, суммарные показатели эффективности для программ вносят вклад в показатели эффективности факультета, а суммарные показатели всех факультетов являются вкладом в эффективность университета. Линейное согласование может действовать снизу вверх, сверху вниз или вовсе не предполагать какую-либо иерархию. Кроме того, линейное согласование может быть вертикальным или горизонтальным.

Рис. 1: Линейное согласование



Вложенное согласование похоже на линейное тем, что между уровнями или слоями существует прямая связь, но существенно отличается наличием иерархии в упорядоченной структуре. Каждый слой содержит в себе все предыдущие слои, либо принимает их в качестве контекста. Например, рис. 2 показывает, что модуль - это функция программы, к которой он относится, а программа, в свою очередь, является функцией вуза и должна работать в рамках его ожиданий, стандартов и культуры.

Рис. 2: Вложенное согласование



Наконец, сопряженное согласование подразумевает сосуществование различных методов проверки, которые работают одновременно и вместе содействуют достижению одной общей цели. Между ними может не быть прямой связи (как между внешней проверкой вуза и аккредитационной проверкой в Великобритании), но они осуществляются в гармонии и с должным вниманием друг к другу.

Согласование внутренних и внешних методов проверки одним или более из этих способов позволяют придать каждому методу четкий фокус и цель. Далее все типы согласования будут рассмотрены на примере Эдинбургского университета.

Рис. 3: Сопряженное согласование



Примеры согласования внутренних и внешних методов (Эдинбургский университет)

1. *Согласование внутренних проверок программ с внешней проверкой вуза (вложенное согласование)*

В Шотландии все высшие учебные заведения каждые четыре года проходят Институциональную проверку, ориентированную на совершенствование (ELIR). Проверка осуществляется шотландским Агентством по обеспечению качества (QAA), которое назначает группу экспертов и проводит два инспекционных посещения проверяемого вуза. До начала проверки вуз обязан представить отчет о самооценке и другие подтверждающие документы. Одним из ключевых элементов Системы совершенствования качества в Шотландии является проведение всеми вузами проверок качества на программном / предметном уровне. Хотя эти проверки организуют сами вузы, должны быть соблюдены правила, установленные Шотландским советом по финансированию (SFC) в отношении проверок, в том числе их периодичности, охвата и внешних факторов. График проверок утверждается SFC. Проведение мероприятий вне установленного графика возможно только с разрешения SFC. Результаты проверок сообщаются SFC и QAA и публикуются на веб-сайте университета. Эффективность внутренней проверки проверяется в ELIR.

В дополнение к внешним требованиям университет установил собственные требования к внутренним проверкам. Проверки призваны гарантировать академические стандарты и качество обучения студентов. Это обеспечивается системой внешней экспертизы, параллельно с внутренней проверкой и внешним процессом аккредитации. Проверки должны совершенствовать качество учебного опыта студентов; поощрять поддерживать усилия по критическому осмыслению практики; содействовать диалогу по областям, где можно улучшить качество; выявлять и распространять передовой опыт; повышать эффективность оцениваемой сферы.

Университет согласует внутренние и внешние требования с использованием зоны ответственности внутренних проверок:

- Стандартная ответственность
 - Происходит согласование с нормами внешнего обеспечения качества, установленными Агентством по обеспечению качества высшего образования в Великобритании, и с требованиями Шотландского Совета по финансированию.
- Элементы ответственности университета
 - Проходят ежегодную экспертизу с тем, чтобы все внутренние проверки проводились с учетом основных стратегических приоритетов обучения и преподавания, которые определены Комитетом Сената университета по преподаванию и обучению. Недавним приоритетом было качество обратной связи, получаемой студентами по поводу их академической успеваемости. В настоящее время первоочередной задачей является поддержка обучения студентов академическим сообществом. Включение этих стратегических приоритетов в проверки программ позволяет добиться лучшего понимания существующих проблем на уровне предметов и на уровне учебного заведения в целом.
- Элементы ответственности колледжей
 - Университет состоит из трех колледжей: естественных и инженерных наук; гуманитарных и социальных наук; медицины и ветеринарии. Каждый колледж имеет право предлагать на рассмотрение элементы своей зоны ответственности, которые относятся к конкретным приоритетам в обучении и преподавании и могут отражать педагогические различия между колледжами. Например, в настоящее время медицинский колледж делает акцент на развитие профессионализма у выпускников, тогда как колледж гуманитарных и

общественных наук уделяет особое внимание вовлеченности студентов в учебный процесс.

- Элементы ответственности факультета/программы
 - Данные элементы ответственности предлагаются факультетом или предметной областью, проходящими проверку, и могут относиться к конкретной программе, к более широкой предметной области /дисциплине или к факультету. Это то место в проверке, когда факультет должен решить, что он хочет получить от проверки и на чем ему нужно сосредоточиться с целью улучшения. Преимущество заключается в том, что вопросы / проблемы рассматриваются по инициативе факультетов, которые в связи с этим проявляют гораздо более заинтересованное отношение к процессу. В последнее время некоторые факультеты используют проверки как повод сосредоточить внимание на дальнейшем развитии в учебной программе навыков, улучшающих и поддерживающих учебный опыт студентов (например, развитие академической грамотности). Ряд проверок дал толчок разработке новых методов оценивания.
- Элементы сферы ответственности студентов
 - Связанные с учебой вопросы, которые по желанию студентов должны быть включены в проверку: среди прочего, это поддержка студентов, развитие навыков, а также личностное и карьерное развитие.

Применяемый сегодня в Шотландии метод проверки вузов (ELIR) побуждает их определить, что именно они хотят извлечь из процесса проверки.

2. Согласование внутренних проверок программ обучения с внешней проверкой/ аккредитацией профессиональным органом

В Великобритании аккредитация является преимущественно добровольной. За небольшим исключением профессиональных степеней (медицина, право, образование, архитектура и др.), которые должны быть аккредитованы своим профессиональным органом для возможности выпускникам работать по соответствующей профессии, аккредитация другими профессиональными органами служит дополнительным подтверждением качества программы, а также неким полезным ориентиром для содержания учебной программы. Более 40 профессиональных, регулирующих или утверждённых законом органов аккредитуют около 140 степеней Эдинбургского университета.

Рассмотрим два примера согласования: линейное согласование расписаний

проверок и сопряженное согласование охвата и целей проверки.

- Согласование расписаний проверок (линейное согласование)
 - Там, где возможно, это означает организацию внутренней проверки в год аккредитации или в следующий за ним. Основанием служат соображения эффективности: оба метода проверки могут опираться на одни и те же фактические данные и использовать уже подготовленные материалы. Кроме того, рекомендации, сделанные в ходе аккредитации, могут быть существенным вкладом в проведение внутренней проверки, что позволяет делать их более весомыми и рассматривать как часть внутренней проверки с учетом широкого университетского контекста.
- Изменение цели и охвата внутренней проверки (сопряженное согласование)
 - Фокус внутренней проверки может быть изменен с учетом направленности и целей процесса аккредитации. Например, наша степень по медицине аккредитуется внешним органом – Генеральным медицинским советом (GMC). GMC определяет знания, навыки и модели поведения, которые приобретают в британских медицинских вузах студенты-медики и должны демонстрировать выпускники. Совет также устанавливает стандарты преподавания, обучения и оценивания. Эти результаты обучения и стандарты сформулированы в документе «Врачи завтрашнего дня» (Tomorrow's Doctors)²¹. Очевидно, что GMC озабочен больше результатом, чем процессом. Поэтому мы переносим фокус нашей внутренней проверки на аспекты, менее интересные для GMC: процесс обучения студентов и их поддержка в достижении требуемых результатов и компетенций.
- Согласование внутренних проверок служб поддержки с внешней аккредитацией служб поддержки (сопряженное согласование)
 - В последние годы Шотландский совет по финансированию (SFC) определил конкретные требования к проверке стратегических и оперативных аспектов деятельности служб поддержки студентов. Поддержка студентов всегда занимала важное место в академических проверках, но Эдинбургский университет проводит также специальные проверки централизованно предоставляемых услуг поддержки студентов (таких как профориентация, компьютеры, библиотека, проживание и т.д.). Для большей эффективности и действенности проверки ее охват и глубина определяются двумя основными

²¹ http://www.gmc-uk.org/Tomorrow_s_Doctors_1214.pdf_48905759.pdf

факторами, такими как влияние службы поддержки на учебу студентов и масштабы соответствующей внешней аккредитации. Все службы проходят ежегодный мониторинг, но объем периодической проверки определяется матрицей, приведенной на рис. 4. Службы, которые могут иметь большое влияние на обучение студентов (например, служба профориентации, компьютерное и библиотечное обеспечение), подвергаются систематическому контролю. Если проверка организована внешним аккредитующим органом, Университет проводит внутреннюю проверку в упрощенной форме и опирается на рекомендации внешней проверки. В матрицу не включено, но университет имеет право проводить тематические проверки на специальной основе, определяемой в соответствии с потребностью. Например, недавние и предстоящие тематические проверки посвящены роли студенческих служб в поддержке обучения иностранных студентов и студентов-исследователей последиplomного уровня. Подобные проверки охватывают группу служб поддержки, объединяемых конкретной темой, а не каждую службы по отдельности, и потому полностью сосредоточены на учебе студентов.

Рис. 4: Матрица проверок служб поддержки студентов



Заключение

Перенося центр внимания с преподавания на обучение, мы должны задуматься о том, насколько наши методы и практика обеспечения качества реально воздействуют на улучшение качества обучения и качества

преподавания. В статье показано, что на сегодня наиболее приемлемым способом обеспечения качества является тщательное согласование внутренних и внешних методов проверки. Внешние методы, особенно на уровне учебного заведения, обязательно направлены на определение стандартов, обеспечение качества преподавания и некоторые аспекты обучения студентов. В свою очередь, внутренние проверки, особенно проводимые на уровне программы или предмета, в большей мере могут сосредоточиться на обеспечении качества учебных процессов и качества результатов обучения.

Литература

Askling, (1997), Quality monitoring as an institutional enterprise, *Quality in Higher Education*, 3 (1), pp. 17-26.

Bender, K. and Stiller, T. (2006), How an Engineering College uses a university's quality enhancement system to generate and manage evidence for multiple accreditation and accountability bodies, *Quality in Higher Education*, 12 (2), pp.175-191.

Brink, C (2010), Quality and standards: clarity, comparability and responsibility. *Quality in Higher Education*, 16 (2), pp. 139-152.

Frank, A., Kurth, D and Mironowicz, I. (2012), Accreditation in quality assurance for professional degree programmes: comparing approaches in three European countries, *Quality in Higher Education*, 18 (1), pp. 75-95.

Harvey, L. (2002), Evaluation for what? *Teaching in Higher Education*, 7 (3), pp.245-263.

Harvey, L. (2005), A history and critique of quality evaluations in the UK, *Quality Assurance in Education*, 13 (4), pp.263-276.

Harley, L. and Newton, J. (2004), Transforming quality evaluation, *Quality in Higher Education*, 10 (2), pp. 149-165.

Jordens, J. Z. and Zpeke, N. (2009), A network approach to curriculum quality assessment, *Quality in Higher Education*, 15 (3) pp. 279-289.

Kristensen, B. (1997), The impact of quality monitoring on institutions: a Danish experience at the Copenhagen Business School, *Quality in Higher Education*, 3 (1), pp. 87-94.

Shah, M. (2013), The effectiveness of external quality audits: a study of Australian Universities, *Quality in Higher Education*, 19 (3), pp. 358-375.

Ханнеле Керанен²², Элина Хольм²³

РОЛЬ СТУДЕНТОВ В СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ КАЧЕСТВА: ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ «ГЛУПОСТЬ» ИЛИ РЕЗУЛЬТАТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРИНЦИПА «КАЧЕСТВО КАК ПРАКТИКА»?

Hannele Keränen, Elina Holm

Students' role in quality enhancement – a reflection of functional stupidity or an implication of “Quality as Practice”?

http://eua.be/Libraries/eqaf-2014/Ib_2_Keränen_Holm.pdf?sfvrsn=0

Аннотация

Статья посвящена роли студентов в совершенствовании качества в высших учебных заведениях. Основное внимание уделено обратной связи от студентов, применение которой вызывает разброс мнений от "абсолютно необходимо" до "пустая трата времени". Выступающие «за» подчеркивают важность оценки удовлетворенности студентов и их восприятия качества учебных программ. Сторонники противоположного взгляда указывают на то, что обратная связь редко бывает полезной, поскольку официальные анкеты разрабатываются администраторами и потому не считаются приемлемыми для оценки качества. В статье делается вывод: обратная связь от студентов позволяет получить важные для оценки качества мнения и идеи, но что более значимо, следует всячески поддерживать принцип «Качество как практика» для включения студентов в процесс постоянного улучшения качества. Этот принцип конкурирует с рациональными - и количественными - парадигмами, которые до сих пор преобладают в стратегиях управления качеством, и способствует вовлечению основных сторон, заинтересованных в качестве высшего образования: студентов и преподавателей.

Введение

В управлении качеством в вузах по преимуществу используются рациональные парадигмы, которые делают акцент на его измерении и управлении (Combe and Botschen, 2004). Однако довольно странно даже обсуждать измерение и управление, поскольку нет общепринятого определения термина "качество" в этом контексте. Вместо того, чтобы рассматривать определение качества, имеющим силу абсолютной истины, мы сталкиваемся с сильно разнящимися между собой определениями этого

²² Менеджер по качеству, Лапландский университет прикладных наук, Финляндия

²³ Исполнительный директор, Студенческий союз ROTKO, Лапландский университет прикладных наук

понятия.

Так, Л. Харви и Д. Грин (Harvey and Green, 1993) предлагают понимать качество как 1) исключительность, безупречность, 2) оптимальное соотношение цены и качества, 3) соответствие целям, 4) способность к трансформации. С другой стороны, тот же Л. Харви и соавторы. (Harvey et al., 1992) отмечают, что в системе высшего образования истинность качества применительно к заинтересованным сторонам является относительной. Из-за этого оценивать качество особенно сложно, т.к. заинтересованные стороны обычно верны собственному пониманию того, что такое качество. Некоторые ученые определяют качество как процесс совершенствования качества. Например, К. Арджирис и Д. Шён уже в начале 1970-х гг. ввели двухконтурный процесс, в котором первый контур побуждается вопросом: «Мы делаем все правильно?», а второй - вопросом: «Мы делаем правильные вещи?» (Argyris & Schön, 1974).

Двухконтурный процесс тесно связан с идеей учебного сообщества, которая, в свою очередь, связана с концепцией «культура качества». Но и риторика вокруг культуры качества в высшем образовании никак не облегчает понимание сути повышения качества в вузах и особенно роли студентов в этом. Согласно Л. Харви и Б. Стенсакеру (Harvey and Stensaker, 2007), "культура качества не может быть построена независимо от контекста, в котором она находится". Тем не менее, исследования показали, что процессы обеспечения качества часто выбираются без учета социальных структур в вузе. Они даже могут игнорировать существующую на низовом уровне практику обеспечения и совершенствования качества, если эта практика не документирована, не стандартизована или не узаконена (Henard & Leprince-Ringuet, 2008).

Мы считаем, что дискуссия по поводу роли студентов в совершенствовании качества связана не только с проблемой определения понятия «качество» и с рациональными парадигмами, сдерживающими совершенствование качества в вузах, но также со сложностью культуры качества. Эта дискуссия не сдвинется с точки, пока в высшем образовании не появится более практический подход к улучшению качества. Мы предлагаем многомерный подход, когда качество улучшается не только посредством узаконенных процессов совершенствования, но и как “бриколаж”, через естественное общественное движение и каждодневное переосмысление отношения к проблеме. Этот подход мы называем «Качество как практика».

Далее в статье мы на двух примерах показываем роль студентов в совершенствовании качества и влияние обратной связи от студентов на оценку и менеджмент качества: в первом примере вопрос рассматривается на национальном уровне, во втором – на вузовском. В заключение приводятся некоторые рассуждения по поводу роли студентов в совершенствовании качества и предлагается подход с заметным участием основных сторон, заинтересованных в качестве высшего образования: студентов и преподавателей.

Обратная связь от студентов как часть модели управления и финансирования

Не так давно в Финляндии обновилась модель руководства и финансирования университетов прикладных наук (УПН). Целью этого было сократить время обучения, усилить роль научных исследований и разработок (НИР), а также стимулировать интернационализацию и совершенствование качества преподавания и обучения.



Рисунок 1. Модель руководства и финансирования сектора УПН²⁴

²⁴Министерство образования в своих официальных документах использует термин “Политехнические вузы”

Рассмотрим роль системы сбора обратной связи OPALA²⁵ в этой модели. OPALA - общенациональная система сбора информации о трудоустройстве выпускников и успешности обучения. Министерство образования использует обратную связь для оценки образования, сравнения УПН и разных областей обучения, а также для планирования образования. В свою очередь, УПН применяют ее для развития образования и для сравнения своих результатов с результатами других УПН. Включение обратной связи от студентов в модель управления и финансирования сначала вызвало споры. Основными претензиями были: вопросы неконкретны, процент ответивших имеет разброс, а анализ результатов не побуждает УПН реально развивать процессы преподавания и обучения. Однако несмотря на всю критику, этот механизм остался в модели.

В основе обратной связи – формула, в которой учитывается выставленная оценка²⁶ и число ответивших, в пересчете на один вопрос. При этом получается, что это число имеет большую значимость, чем выставленный рейтинг. Результаты 2013 г. (см. Приложения 1 и 2) показали, что во многих УПН участие выпускников в опросе стало обязательным. Этим объясняются «качественные» различия между университетами прикладных наук: те из них, где опрос обязателен, будут автоматически набирать больше баллов и на основании высокого общего рейтинга получают больше денег.

Благородная идея услышать голос выпускников и включить этот показатель в модель служит иллюстрацией интенсивного "управления числами", которое будет формировать и воспроизводить культуру качества, где почитаются показатели эффективности и ритуалы вокруг их обработки (Alvesson 2002). Акцентирование внимания на цифрах затрудняет переход к более высокому уровню культуры, обеспечивающему возможность надежного развития. Дебаты по поводу показателя, касающегося обратной связи, показывают его основную слабость: в неблагоприятном случае из-за него может исчезнуть субъективный характер развития учебного процесса, и будут поддерживаться только быстрые меры инструментального характера на уровне вуза. Еще одна проблема с обратной связью вызвана различиями культур качества в УПН: если вуз побуждает своих студентов быть критически настроенными и высказывать свои жалобы, он реально может получить более низкий рейтинг

²⁵ <https://opala.pkamk.fi/main.do>

²⁶ 'Я абсолютно не согласен' - 1 балл, 'Я не согласен' - 2 балла, 'Я согласен' - 3 балла, 'Я полностью согласен' - 4 балла

по сравнению с другими УПН.

Тем не менее критика общенациональной системы обратной связи породила реформу, а именно появление новой анкеты. Анкета была разработана совместными усилиями представителей УПН, которые исходили из посылки, что качество образования - это междисциплинарная, дебатированная и трансформирующаяся, но при этом достаточно устойчивая концепция, которая строится на основе взаимопонимания и компромиссов относительно целей высшего образования. Новая анкета оценивает качество образования в УПН с трех точек зрения: передовая практика, обучение и удовлетворенность образованием. Хотя выбор адекватных аспектов для оценки качества в высшем образовании весьма проблематичен, эта анкета показывает, что именно ценится на национальном уровне, учитывает результаты обучения и компетенции (Aarnio, 2014).

Замечания о роли студентов в совершенствовании качества на уровне вуза

Рассматриваемая нами организация, Лапландский университет прикладных наук, функционирует с 2014 г. и является результатом слияния двух УПН: в Кеми-Торнио и Рованиеми. Для вовлечения студентов в процессы улучшения качества в вузе используются такие методы, как групповые дискуссии по вопросам развития, дни обратной связи и участие студенческих представителей в университетских рабочих группах и внутренних аудитах. Имеется также две официальных Интернет-анкеты: для общевузовского ежегодного обследования и для обследования с целью оценки учебных курсов. Помимо этого, в вопросах совершенствования качества университет тесно сотрудничает со Студенческим союзом ROTKO.

В начале 2014 г. Интернет-системы обратной связи прошли процесс обновления, который сопровождался ожесточенными спорами о том, что следует спрашивать и как проводить обследования. После завершения ежегодного обследования дискуссии развернулись уже вокруг низкой доли ответивших. Возник вопрос: какие меры по развитию должны приниматься на основе полученных результатов. С точки зрения улучшения качества довольно интересной была тенденция, скорее интерпретировать результаты обследований на уровне программ, а не реально доводить до сведения студентов планируемые действия. Много усилий было направлено на обобщения и статистические оценки результатов с тем, чтобы сделать официальные выводы о качестве.

Обсуждение на уровне вуза технической стороны анкет и уязвимость в плане действий по развитию свидетельствуют о выборочном интересе и «функциональную глупость» в отношении улучшения культуры качества на основе обратной связи от студентов. «Функциональная глупость» - термин, который М. Алвессон и А. Спайсер (Alvesson and Spicer, 2012) определяют как «неспособность и / или неготовность применять когнитивные и рефлексивные умения нигде, кроме узкой и “безопасной” зоны». Получается, что меры по улучшению не могут быть приняты прежде, чем на уровне вуза не сформируется единое мнение и не будет запущен технократический проект по управлению качеством программ на степень. Прошедшее обсуждение также выявило преобладание инструментальных ценностей и принцип "Паноптикума"²⁷ в подходе к развитию культуры качества: задачей системы обратной связи является сбор измеряемых данных, подтверждающих качество, после чего происходит “воздействие, планирование, выполнение и проверка” эффективности предпринятых действий.

Данный дискурс также говорит об излишней приверженности к информации в системе высшего образования, что по мнению М. Алвессона и А. Спайсера (Alvesson and Spicer, 2012), выступает хорошей иллюстрацией функциональной глупости. Существует постоянный и избыточный интерес к информации и акцент на ней: люди требуют информации, говорят о ней и жалуются по ее поводу. Жалобы раздаются и в связи с нехваткой информации, и в связи с ее избытком. Это означает, что у организаций нет времени и интереса использовать имеющуюся информацию. Как считают Алвессон и Спайсер, имеет место чрезмерный интерес к информации и одновременно ее недоиспользование. Это явление относится и к обратной связи от студентов, когда особое значение придается «правильности» задаваемых вопросов, доле ответивших и инструментам получения обратной связи.

В начале 2014 г. Студенческий союз ROTKO разработал для студентов Лапландского УПН анкету о качестве обучения и системах обратной связи. У студентов появилась возможность внести предложения о потенциальных путях развития преподавания и обучения. Хотя число ответивших респондентов при обследовании было довольно незначительным, студенты

²⁷ Термин, популяризированный Мишелем Фуко. См., например, М. Фуко «Надзирать и наказывать: Рождение тюрьмы» (Foucault, M., 1977).

– особенно чем-то неудовлетворенные - получили важный канал, по которому могли высказать свое мнение о принимаемых в УПН решениях относительно учебных программ. Студсоюз выбрал гибкий подход к работе с результатами: не делалось никаких обобщений, т.к. они могли быть дезориентирующими из-за малочисленности ответивших на анкету. Не готовился и не публиковался отчет. Вместо этого отмеченные студентами проблемы были вынесены на открытое обсуждение, а затем поставлены непосредственно перед теми, кто обладает полномочиями и ресурсами для их решения. Немаловажную роль в урегулировании выявленных проблем сыграл продуктивный диалог Студенческого союза с представителями вуза.

Из вышесказанного следует, что рассматривая качество обучения и преподавания в высшей школе, нужно сопротивляться искушению найти одномерные классификации и общие объяснения. Поскольку понятие качества является проблематичным, дебатированным, многомерным и межсубъектным, оно требует не только проверки, но и диалога на уровне вуза, департамента и отдельных лиц (Elassy 2013). При таком подходе студенты играют роль «партнеров», а не «клиентов» (Hill et al, 2003), и инициативы качества могут идти с низового уровня и от студентов напрямую, если есть уверенность, что эти инициативы будут услышаны и внимательно рассмотрены.

Могут ли высшие учебные заведения чему-то научиться у студентов?

Вопрос о том, как обратная связь от студентов может способствовать развитию культуры качества в вузах, продолжает активно обсуждаться. В этом обсуждении можно отметить две крайности. Одна крайность - утверждение некоторых преподавателей, что студенты не компетентны в оценке преподавания, и только сами преподаватели способны оценить качество своей работы. Другую крайность составляет потребительский подход: студенты рассматриваются как клиенты, чьи ожидания и мнения должны непременно приниматься во внимание. Эти противоположные точки зрения ставят студентов в положение объекта в том, что касается преподавания и обучения. Однако в высшем образовании студенты являются основными заинтересованными лицами своего обучения, и значит, их мнение о собственном учебном опыте очень важно для совершенствования качества в вузах.

Практика получения обратной связи от студентов - широко распространенная, но не очень давняя традиция в вузах. В статье Дж.

Ричардсона дан подробный анализ литературы по данной теме (Richardson, 2005), показывающий преобладание функционального и инструментального мышления в том, что касается совершенствования качества. В этой же статье приводится ряд исследований, посвященных техническим аспектам сбора обратной связи, таким как разработка единой анкеты для всех студентов, формулирование «правильных» вопросов, сроки получения обратной связи и значимость процента ответивших. Хотя в обзоре Д. Ричардсона технические детали играют важную роль, в нем делается интересный вывод о предмете обратной связи от студентов: обратную связь разумно получать на том уровне, который соответствует поставленным целям. Если целью является оценка или улучшение качества преподавания, это и должно быть предметом обратной связи. Если цель состоит в том, чтобы оценить или улучшить общее качество учебных программ, то предметом обратной связи должно стать именно это. Логически это означает: нет оснований полагать, что получение обратной связи, например, на уровне вуза эффективно скажется на повышении качества на индивидуальном уровне.

Не достигающий цели предмет студенческой обратной связи хорошо объясняет связанные с ней постоянные дебаты. Как отмечает Ричардсон (Richardson, 2005), многие заинтересованные стороны считают обратную связь от студентов полезной и информативной, однако есть и такие, кто обходит ее своим вниманием. В качестве причин указываются трудности в интерпретации результатов, недостатки вузовских систем вознаграждения, отсутствие чувства причастности к обратной связи со стороны и студентов, и преподавателей.

Согласно Х. Жиру и П. МакЛарену (Giroux and McLaren, 1989), педагогика показывает, каким образом преподаватели и студенты создают смыслы и как они представляют свою социальную реальность и самих себя. Студенты не только воспринимают знания, но и через свою учебу участвуют в их создании. Б. Хукс (Hooks, 1994) отмечает, что к студентам нужно относиться как индивидуальностям и все действия планировать с учетом их потребностей. Поэтому важнейшим является вопрос, кем себя видят студенты в учебно-образовательном процессе: субъектами или объектами? Как объекты они могут чувствовать себя бессильными и неспособными изменить ситуацию; в качестве субъектов они могут играть более ответственную роль в учебном процессе и высказывать свое мнение. Что еще очень важно, это сам учебно-образовательный процесс: если он центрирован на преподавателя и не побуждает к субъективации студентов, то он не

оставляет пространства для размышлений и может привести к ситуации, когда неспособность студентов учиться автоматически считается "виной" преподавателей.

Все эти аспекты серьезно затрудняют разработку формальных анкет. Хотя формальные анкеты – это функциональный способ систематического сбора данных на уровне учебных заведений и программ, они не основываются на диалоге между субъектами процесса. Из-за этого тем, кто задает (и готовит) вопросы и анализирует данные, приходится еще и давать определение, что такое качество. Разносторонние требования студентов показывают, как сильно изменился средний студент. Вместо того, чтобы воспринимать студентов как объекты, получая представление об их учебном опыте с помощью формальных анкет, вузы должны иметь возможность разными путями слышать своих студентов. Однако слышать без диалога невозможно, так же как без диалога невозможно студентам стать реальными субъектами процесса развития качества преподавания и обучения. Без субъективации студент остается лишь усредненным объектом, который во многих случаях – просто некая сумма, поделенная на составляющие ее компоненты, а не отражение «низовой» реальности.

Обсуждение

Общепризнана значимость обратной связи в жизни организации: она играет важную роль как в обучении, так и в развитии методов работы организации. Кроме того она способствует лучшему пониманию организационной культуры. Организации обладают значительным арсеналом инструментов для сбора обратной связи: от электронных опросов до интерактивной самооценки и развернутых внешних обследований. Если целью официального анкетирования является сбор данных о работе организации у разных заинтересованных сторон, то управленческий анализ и аудиты системы качества акцентируют связь между работой организации и «правильностью» ее культуры качества, нормы и ценности которой обеспечивают высокие стандарты качества, прибыльность, ориентированность на клиентов и приверженность целям организации.

Постоянно ведущиеся споры о том, как проводить опросы студентов и о чем их спрашивать, говорят об определенном интересе к оценке "правильности" культуры качества. Вузы смогут выйти за рамки таких споров, если будут лучшее представлять себе, как вовлечь студентов в развитие культуры качества и сделать их субъектами данного процесса. Для это формирование

локальных идей и смыслов культуры качества должно происходить с адаптацией к местным условиям и при индивидуальной для каждого случая, а не рутинной всеохватывающей оценке, что хорошо, а что не очень (см. Alvesson 2002).

Понимание сложности организационной культуры затрудняется тем, что ее часто путают с идеологией управления организацией. С точки зрения менеджмента, попытка управлять культурой и качеством как технократическим проектом кажется очень привлекательной. Однако особого внимания, по крайней мере, в долгосрочной перспективе, заслуживают более глубокие и менее осознаваемые аспекты культурных моделей, например, низовые практики, связанные с совершенствованием качества. М. Алвессон (Alvesson, 2002) отмечает, что в условиях функционалистского и нормативного мышления культура является инструментальной в отношении формальных целей организации и задач управления, которые с этими целями связаны, т.е. в отношении внешней и внутренней эффективности и результативности. Как следствие такого мышления, культура нередко сводится к ограниченным аспектам, непосредственно связанным с эффективностью и конкурентными преимуществами организации.

Мы предлагаем некоторый многомерный подход, где культура качества улучшается не только благодаря *включенности* студентов в вузовскую систему качества и их *допуску* к работе по его совершенствованию, такой как сбор обратной связи или участие в официальных встречах. Качество улучшается как "бриколаж", через естественное общественное движение и каждодневное переосмысление ситуации основными заинтересованными сторонами - студентами и преподавателями. К. Вейк (Weick, 1995) обсуждает понятие "бриколаж" в книге «Организационные изменения и модернизация - Идеи и решения для улучшения показателей деятельности». При использовании "бриколажа" как подхода к организационному развитию значимость установленного порядка не является определяющей для преобразования совокупности ресурсов в более эффективно работающую организацию: "Функция лидера – оперативно регулировать ситуацию с помощью творческого видения того, что имеется в распоряжении и что с этим можно сделать". Очень интересной является точка зрения, что акт проектирования организации из того, что под рукой, не носит случайного характера. Согласно К. Вейку (Weick, 1995), основой квалифицированного "бриколажа" являются глубокое знание ресурсов, внимательное наблюдение, доверие к своей интуиции, умение слушать и уверенность в том, что любая

воплощенная структура может быть саморегулирующейся, если только на нее не будет слишком сильно воздействовать чье-то ЭГО.

В контексте высшего образования "бриколаж" означает, что чем дальше мы переходим с уровня узаконенной системы к уровню реального контакта с преподаванием и обучением, тем сильнее смещается фокус от подотчетности как основной цели обеспечения качества к улучшению качества образования "на местах" (Henard & Leprince-Ringuet, 2008). Такой подход отдает должное принципу «качество как практика», который позволяет найти больше путей к упорядочению, чем с помощью рациональных парадигм совершенствования качества. Он также согласуется с образованием, ориентированным на результаты, когда обучение и смыслы создаются студентами в ходе образовательного процесса, а роль преподавателей – с помощью различных ресурсов, методов и технологий создавать, развивать и контролировать учебную среду так, чтобы углублять и обогащать знания студентов. (Tam, 2014). Переход от статического - и статистического –к динамическому вовлечению и совершенствованию очень сложен, поскольку «мозги» в области высшего образования и совершенствования качества ориентируются на исход предпринятых действий (Shotter, 2008).

Принцип «Качество как практика» означает просто включение студентов в процесс планирования и разработки учебных курсов в качестве со-конструкторов. Этот принцип требует гибкости, поскольку средства достижения результатов обучения хорошо известны: одних и тех же результатов можно добиться самой разной образовательной деятельностью, а также различными методами и формами предоставления образования. Работая и взаимодействуя со студентами в различных учебных ситуациях, преподаватели развивают «местное знание», которое рождается из опыта, укоренено в практике и является в высшей степени зависящим от условий, со всеми их возможностями и ограничениями (Tam, 2014; Skelton, 2005). Это предполагает выбор рефлексивно-диалогической практики в преподавании и обучении, когда преподаватели и студенты являются со-конструкторами учебного процесса и развивают новые формы рефлексивной беседы об этой практике, находясь внутри нее. Особое внимание должно быть уделено микро-практике преподавания и обучения (Cuncliffe, 2014).

«Качество как практика» затрагивает, как минимум, три проблемы: признание преподавателей и студентов «практическими авторами» процесса обучения; создание возможностей для диалога в обучении; включение

практической рефлексивности в учебные ситуации (Skelton 2005; Cuncliffe 2014). При таком подходе качество учебного курса улучшается непосредственно “на месте”. Роль обратной связи от студентов здесь состоит лишь в том, чтобы дать информацию о том, были ли успешно выполнены упомянутые выше требования принципа “качество как практика”.

По результатам национального опроса студентов университетов Финляндии, хорошее качество означает хорошо функционирующие коммуникацию и диалог между студентами и преподавателями (Rasku-Puttonen, 2014). Нынешняя система обратной связи для сектора университетов прикладных наук не включает диалогичность и рефлексивность в число показателей качества. Однако на вузовском уровне можно создать систему обратной связи, действующую в этом направлении, если такие количественные показатели участия основных заинтересованных сторон – преподавателей и студентов – будут признаны необходимыми для целей повышения качества.

Вопросы для обсуждения:

Являются ли результаты анализа обратной связи намного более одномерными, чем могли бы быть?

Как преодолеть технический фокус на "сбор доказательств", характерный для узаконенной концепции качества?

Как интегрировать принцип "Качество как практика" в упорядоченные стратегии совершенствования качества?

Приложение 1

Доля ответивших при обследовании Ораа (2013 г.)

Университеты прикладных наук	Число ответивших 2013	Число выпускников 2013	Доля ответивших 2013
Arcada	406	409	99,3 %
Centria	445	517	86,1 %
Diakonia	414	680	60,9 %
Haaga-Helia	1 107	1 647	67,2 %
Humak	233	266	87,6 %
Häme	930	1 120	83,0 %
Jyväskylä	1 101	1 162	94,8 %
Kajaani	347	350	99,1 %
Karelia	621	695	89,4 %
Kemi-Tornio	392	465	84,3 %
Kyseenlaakso	650	741	87,7 %
Lahti	746	980	76,1 %
Laurea	1 132	1 515	74,7 %
Metropolia	2 466	2 726	90,5 %
Mikkeli	878	878	100,0 %
Oulu UAS	1 468	1 472	99,7 %
Rovaniemi	454	610	74,4 %
Saimaa	486	624	77,9 %
Satakunta	1 022	1 053	97,1 %
Savonia	1 252	1 273	98,4 %
Seinäjoki	733	733	100,0 %
Tampere	1 611	1 890	85,2 %
Turku	1 542	1 822	84,6 %
Vaasa	321	543	59,1 %
Novia	540	576	93,8 %
Bcero	21 297	24 747	86,1 %

Приложение 2

Рейтинги по результатам обследования УПН системой Opala (2013)

Университеты прикладных наук	Политехник помог мне установить и расширить связи	На своем рабочем месте после выпуска вы будете использовать изученное в политехнике (степень бакалавра)	Образование, полученное в политехнике, было адекватным и высококачественным	Руководство и службы консультирования в политехнике помогли мне продвинуться в учебе	Руководство и помощь в ходе вашей практики были достаточны	Опыт работы, полученный в ходе практики, поможет вам в учебе	На своем рабочем месте после выпуска вы будете использовать изученное в политехнике (степень магистра)	Суммарный рейтинг
Arcada	1 190	841	1 191	1 110	1 128	1 206	82	6 748
Diakonia	1 337	965	1 214	1 201	1 247	1 335	92	7 391
Haaga-Helia	3 346	2 426	3 299	3 268	2 872	3 008	241	18 460
HUMAK	759	461	716	713	602	675	45	3 971
Häme	2 864	1 984	2 804	2 864	2 388	2 534	292	15 730
Jyväskylä	3 383	2 261	3 368	3 414	3 205	3 413	279	19 323
Kajaani	1 066	652	1 060	1 091	995	1 052	87	6 003
Kemi-Tornio	1 150	670	1 190	1 194	1 125	1 173	74	6 576
CENTRIA Kymenlaakso	1 333	886	1 317	1 357	1 219	1 296	72	7 480
	1 910	1 190	1 842	1 872	1 780	1 928	152	10 674
Lahti	2 166	1 368	2 121	2 102	2 037	2 165	168	12 127
Laurea	3 231	2 466	3 186	3 341	2 990	3 247	343	18 804
Metropolia	7 381	5 389	7 209	6 994	6 510	6 928	618	41 029
Mikkeli	2 705	1 733	2 696	2 755	2 576	2 724	253	15 442
Oulu	4 483	2 748	4 493	4 498	4 361	4 642	308	25 533
Karelia	1 815	1 079	1 800	1 784	1 818	1 943	86	10 325
Rovaniemi	1 347	893	1 281	1 298	1 265	1 405	119	7 608
Saimaa	1 484	883	1 447	1 434	1 384	1 454	124	8 210
Satakunta	2 931	2 354	3 157	3 172	3 093	3 227	245	18 179
Savonia	3 769	2 630	3 500	3 586	3 654	3 953	127	21 219
Seinäjoki	2 216	1 478	2 296	2 304	1 940	2 059	147	12 440
Tampere	4 826	3 399	4 783	4 734	4 373	4 611	427	27 153
Turku	4 638	3 106	4 441	4 379	4 356	4 619	376	25 915
Vaasa	929	642	916	896	888	959	27	5 257
Novia	1 600	1 175	1 534	1 461	1 562	1 689	71	9 092
Всего	63 859	43 679	62 861	62 822	59 368	63 245	4 855	360 689

Литература:

Aarnio, Leo (edited, 2014). Ammattikorkeakoulujen valmistumisvaiheen opiskelijapalautekysely. Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö Otus. Digipaino Keuruskopio Oy. Keuruu, Finland.

Alvesson, Mats (2002). Understanding organizational culture. SAGE Publications Ltd.

Alvesson, Mats & Spicer, André (2012). A Stupidity-Based Theory of Organizations. Journal of

Management Studies. 49:7, pp. 1194 – 1220. Blackwell Publishing Ltd.

Argyris, C. & Schön, D. (1974). *Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness*. Jossey Bass. San Francisco, California.

Combe, Ian A. & Botschen, Günter (2004). Strategy paradigms for the management of quality: dealing with complexity. *European Journal of Marketing*. Vol 38 No. 5/6, pp. 500 – 523. Emerald Group Publishing Limited.

Cuncliffe, A. (2014). Critical pedagogy: reflexive dialogical practice in management learning. Retrieved 14.08.2014 from http://www.mngt.waikato.ac.nz/ejrot/cmsconference/1999/documents/Management%20education/CMS_Paper.pdf

Elassy, Noha (2013). A model of student involvement in the quality assurance system at institutional level. *Quality Assurance in Education*, Vol 21, Iss 2, pp. 162 – 198.

Foucault, Michel (1977). *Discipline and punish. The birth of the prison*. New York: Vintage Books.

Freire, Paulo 1993 (1970). *Pedagogy of the Opressed*. 30th anniversary edition. Trans. Myra Bergman Ramos. New York: Continuum.

Giroux, Henry & McLaren, Peter (1989). *Critical Pedagogy, the State, and Cultural Struggle*. State University Press.

Harvey, L., Burrows, A. and Green, D. (1992). *Criteria of quality in Higher Education report of the QHE Project*. The University of Central England. Birmingham.

Harvey, L., & Green, D. (1993). *Defining Quality. Assessment and Evaluation in Higher Education*. Vol 18, pp. 8 - 35.

Harvey, L. & Stensaker, B. (2007). *Quality Culture: Understandings, boundaries and linkages*. EAIR forum paper in Innsbruck, Austria.

Henard, F. & Leprince-Ringuet, S. (2008). *The Path to Quality Teaching in Higher Education*. Literature review for OECD-IMHE project. Retrieved 10.09.2014 from <https://www1.oecd.org/edu/imhe/44150246.pdf>

Hill, Y., Lomas, L. & MacGregor, J. (2003). Students' perceptions of quality in higher education. *Quality Assurance in Education*, Vol 11, Iss 1, pp. 15 – 20.

Hooks, B. (1994). *Teaching to Transgress*. New York: Routledge.

Rasku-Puttonen, H. (2014). *Yliopistojen kandipalaute*. Presentation in a seminar for HEI representatives in charge of MIS, ERP and QS. 17th of September. Jyväskylä, Finland.

Richardson, John T. E. (2005). Instruments for obtaining student feedback: a review of the literature. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. Vol 30, No. 4, pp. 387 – 415.

Shotter, J. (2008). Dialogism and polyphony in organizing theorizing in organization studies: action guiding anticipations and the continuous creation of novelty. Retrieved 11.07.2014 from <http://www.johnshotter.com/papers/Shotter%2008%20Org%20Studies%20Polyphony.pdf>

Skelton, A. (2005). *Understanding teaching excellence in higher education*. London and New York: Routledge.

Tam, M. (2014). Outcomes-based approach to quality assessment and curriculum development in higher education. *Quality Assurance in Education*, Vol 22, Iss 2, pp. 158 – 168.

Weick, Karl E. (1995). Organizational Redesign as Improvisation. Chapter 11 in the book ‘Organizational Change and Redesign – Ideas and Insights for Improving Performance’, edited by George P. Huber & William H. Glick. Oxford University Press Inc.

Суви Эрикссон²⁸, Пирре Хетюнен²⁹, Юсси-Пекка Тейни³⁰

ОБРАТНАЯ СВЯЗЬ ОТ СТУДЕНТОВ, ПОЛУЧАЕМАЯ ПРОФСОЮЗАМИ – ДАВНО НЕОБХОДИМЫЙ ВЗГЛЯД НА ТРУДОУСТРАИВАЕМОСТЬ?

Suvi Eriksson, Pirre Hyötynen, Jussi-Pekka Teini

Student feedback gathered by the trade unions – much needed perspective on employability?

http://eua.be/Libraries/eqaf-2014/Ib_3_Eriksson_Hyotynen_Teini.pdf?sfvrsn=0

Аннотация

Отвечают ли университеты за трудоустройство выпускников?

В Финляндии всегда было более-менее очевидно, что люди с университетской степенью не подвержены безработице. Сегодня, несмотря на то, что ситуация в стране вызывает гораздо меньше беспокойства, чем могла бы, а высшее образование по-прежнему является серьезной защитой от безработицы, профсоюзы SEFE и ТЕК видят достаточно оснований для того, чтобы обратить пристальное внимание на нашу высшую школу с точки зрения трудоустраиваемости.

Чтобы иметь голос в дискуссии вокруг трудоустраиваемости и акцентировать внимание на важности актуального образования, SEFE и ТЕК регулярно собирают обратную связь от недавних выпускников. Полученные результаты используются для воздействия на университеты, а также на тех, кто принимает политические решения. Цель статьи - обсудить трудоустраиваемость в университетском образовании в плане обеспечения качества и роли профессиональных союзов.

1. Основные сведения и определения

Проект SAGE Европейского союза студентов (ESU) [1] показал, что трудоустраиваемость представляет собой довольно сложную совокупность множества различных аспектов. Поэтому важно определить, что понимается под трудоустраиваемостью в данной статье и в национальном контексте.

²⁸ Специальный советник (Образовательная политика), Финская ассоциация выпускников бизнес-школ (SEFE)

²⁹ Консультант (Политика образования и трудоустройства), Союз академических инженеров и архитекторов Финляндии ТЕК

³⁰ Секретарь по делам образования, Студенческий союз Технологического университета Тампере / Общество академических инженеров и архитекторов Финляндии ТЕК

1.1. Краткое описание системы высшего образования Финляндии

Финские высшие учебные заведения имеют некоторые особенности. Студенты традиционных университетов, как правило, нацелены на степень магистра. Университеты прикладных наук присваивают, в основном, степень бакалавра, которая обычно не доводится степенью магистерского уровня. Летние месяцы (июнь-август) не включаются в учебное время, что позволяет студентам работать в течение лета. Благодаря этой широко применяемой практике, студенты имеют возможность приобрести ценный опыт и связи в сфере труда. Кроме того, большинство студентов (в зависимости от исследования, примерно 65%) работают, как минимум, часть времени в течение семестра. В некоторых образовательных областях, например, в инженерных и экономических науках, студенты нередко готовят магистерские диссертации для промышленности и торговли.

В Финляндии студенты составляют неотъемлемую часть университетского сообщества, а взаимодействие между студентами и сотрудниками носит прямой и неформальный характер. Кроме того, финское законодательство требует, чтобы студенты были включены наряду с преподавателями и другим персоналом в наиболее влиятельные административные органы университетов. Студенты коллективно представлены студенческими союзами. По Закону об университетах, каждый университет должен иметь студенческий союз с обязательным членством в нем всех студентов додипломного уровня.

Финские университеты являются независимыми публично-правовыми корпорациями либо фондами частного права. В обновленном Законе об университетах (2009 г.) [2] установлено, что, как минимум, 40% членов университетского совета должны быть не из числа сотрудников или студентов данного университета. Эти места отдаются представителям окружающего социума и рынка труда, что позволяет им внести существенный вклад в принятие решений, касающихся сотрудничества университетов с миром труда.

Прямое государственное финансирование покрывает около 64% университетских бюджетов, поэтому университеты, получая существенное финансовое обеспечение от государства, должны привлекать внешние средства от платных услуг, а также от сотрудничества с рынком труда и разными заинтересованными сторонами. Трудоустраиваемость выпускников

была одним из критериев финансирования вузов, но в настоящее время она определяет лишь 1% государственной поддержки университетов. Эти деньги выделяются университетам на основании статистических данных о трудоустройстве выпускников через год после окончания учебы. Система, однако, не оценивает качество вакансий, несмотря на то, что этот вопрос довольно давно лоббируется профсоюзами. В Финляндии плата за обучение в высшей школе не взимается, поэтому все финансовые средства должны быть собраны из других источников.

1.2 ТЕК и SEFE - часть системы профессиональных союзов Финляндии

Союз академических инженеров и архитекторов Финляндии (ТЕК) - это организация услуг и рынка труда для высокообразованных специалистов в инженерно-технологической сфере. 73 тыс. членов ТЕК имеют в основном степень магистра (M.Sc.) по инженерии, технологии, архитектуре или естественным наукам. ***SEFE, Финская ассоциация выпускников бизнес-школ***, является главной организацией для выпускников и студентов, специализирующихся в области экономики и делового администрирования. Члены SEFE, выпускники финских университетов, обладают степенью бакалавра (B.Sc.) по экономике, бизнесу и администрированию или магистра (M.Sc.) в той же области. Как минимум, член Ассоциации, насчитывающей сегодня более 50 тыс. человек, должен иметь академическую степень бакалаврского уровня (эквивалентную BA, BSc) по направлению бизнес-исследования.

ТЕК и SEFE (далее - Союзы) осуществляют поддержку своих членов по образовательным, профессиональным, социальным вопросам и условиям на рынке труда. Союзы и представители работодателей совместными усилиями ведут переговоры и заключают коллективные соглашения о заработной плате и условиях труда в соответствующих областях. Помимо решения вопросов, связанных с рынком труда, профсоюзы активно участвуют в развитии образования и повышения квалификации в своих областях. Это делается в тесном сотрудничестве с высшими учебными заведениями, государственными органами, представителями мира труда и другими заинтересованными сторонами.

Почти 75% финнов состоят в профсоюзах, и это довольно высокий показатель по международным стандартам. Основной задачей профсоюза является защита и улучшение социальных гарантий и прав его членов. Сюда

входят, например, динамика доходов, защита от безработицы и качество трудовой жизни. Отдельные профсоюзы объединяются - в соответствии с направлением своей профессиональной и / или образовательной деятельности - в три основные конфедерации, AKAVA, SAK и STTK [3].

ТЕК и SEFE входят в AKAVA (Конфедерация профсоюзов профессиональных и управленческих кадров в Финляндии), которая объединяет около 30 организаций с более полумиллионом членов профсоюза из числа сотрудников, менеджеров, предпринимателей и самозанятых специалистов, работающих в государственном или частном секторе. Индивидуальные члены присоединяются к одной из организаций AKAVA в зависимости от своей области обучения, степени, профессии или занимаемой должности. Членские организации AKAVA насчитывают более 100 тыс. студентов, из которых в ТЕК входит около 22,5 тыс., а в SEFE - около 16 тыс. Оба профсоюза активно сотрудничают со студентами, например, привлекая представителей студенчества в свои административные органы и обеспечивая финансовую поддержку внеаудиторной деятельности студенческих организаций, связанной с областью обучения.

1.3 Трудоустраиваемость

Манц Йорк и Питер Т. Найт определяют трудоустраиваемость как “совокупность достижений – навыков, понимания и личных качеств – которые дают выпускникам больше шансов получить работу и быть успешными в выбранной профессии, приносящей пользу им самим, трудовым ресурсам, обществу и экономике”. Они также отмечают, что “как совокупность достижений ‘трудоустраиваемость’ не является чем-то статичным, а может развиваться у человека на протяжении всей жизни” [4].

Это определение очень близко к тому, как видят трудоустраиваемость профсоюзы. Вопросы обследований построены на основе мнения профсоюзов о трудоустраиваемости, которое активно обсуждалось с миром труда и университетами. Например, очень важно выявить ключевые компетенции, навыки и знания, необходимые для профессиональной области, так чтобы их можно было изучить с помощью обследований студентов.

2. Характеристики систем студенческой обратной связи

Интерес SEFE и ТЕК к развитию образования коренится в необходимости удовлетворять потребности своих нынешних и будущих членов. Чтобы

завтрашние члены могли обладать нужными навыками и компетенциями, Союзы сегодня должны влиять на существующую образовательную систему. И ТЕК, и SEFE работают с точной и актуальной информацией, полученной в ходе исследований и опросов, которые они проводят собственными силами Союзов или заказывают у заинтересованных сторон.

Для мониторинга качества образования оба Союза применяют один и тот же практический инструмент: обратную связь, полученную в результате опросов недавних выпускников. Начиная с 2011 г., ТЕК и финские университеты высшего инженерного образования проводят совместные общенациональные опросы выпускников. У SEFE аналогичная система действует с 2009 г. Основная задача получения обратной связи – собрать сопоставимые данные о трудоустраиваемости выпускников и качестве степеней и образования. В 2013 г. 60% из 2 433 выпускников инженерных специальностей приняли участие в опросе, в 2012 г. анкету заполнили более 70% выпускников со специализацией в области экономики.

Темами опросов являются: ситуация с трудоустройством; сформированные обучением компетенции; опыт работы во время учебы; общая удовлетворенность и мнение по поводу деятельности университетов. Выпускники участвуют в обследованиях по просьбе своих департаментов. Союзы собирают данные и информируют общественность о результатах - общенациональных и по отдельным университетам. Обследования и ТЕК, и SEFE разрабатываются и оцениваются в тесном сотрудничестве с университетами-участниками. В случае ТЕК представители университетов также привлекаются к работе в руководящей группы, координирующей систему обратной связи.

Помимо опросов недавних выпускников, Союзы используют и другие формы исследования. Каждый второй или третий год SEFE проводит отдельный анализ положения тех, кто выпустился из университета пять лет назад. Оба Союза отслеживают трудоустраиваемость и качество образования выпускников с докторской степенью. В настоящее время SEFE проводит долгосрочное исследование на основе информации от выпускников, собранной с 2009 г.

Союзы не только обсуждают результаты опросов с университетами, но и используют их, воздействуя на ответственных за принятие решений и принимая активное участие в политической дискуссии. Результаты ежегодно публикуются и широко распространяются среди партнеров и

заинтересованных сторон.

3. Некоторые результаты обследования трудоустраиваемости

На нижеследующих рисунках представлены основные результаты обследования трудоустраиваемости выпускников, проведенного в 2012 (SEFE) и в 2013 (ТЕК) гг.

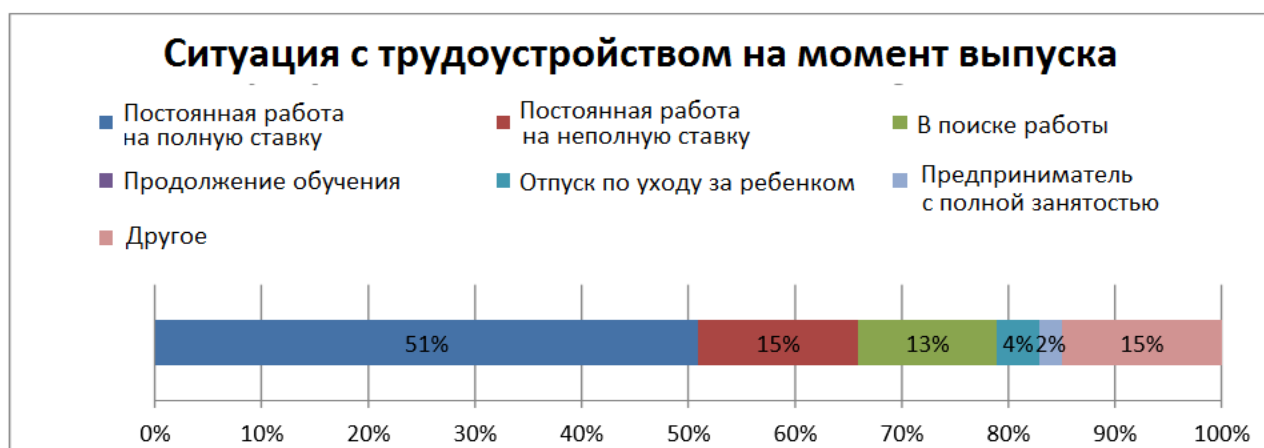
3.1 Ситуация с трудоустройством

В целом, на момент выпуска большинство респондентов были трудоустроены (Рис. 1 и 2).

Рисунок 1: ТЕК



Рисунок 2: SEFE



3.2 Соответствие трудовой функции уровню образования и направлению обучения

Выпускники инженерных и экономических специальностей считают себя довольно хорошо трудоустроенными: 79 % респондентов ТЕК полагают, что их трудовые обязанности хорошо или очень хорошо соответствуют их уровню образования (рис.3). У 81 % респондентов SEFE рабочие задания хорошо или довольно хорошо соответствуют уровню их образования (рис. 4).

Рисунок 3: ТЕК

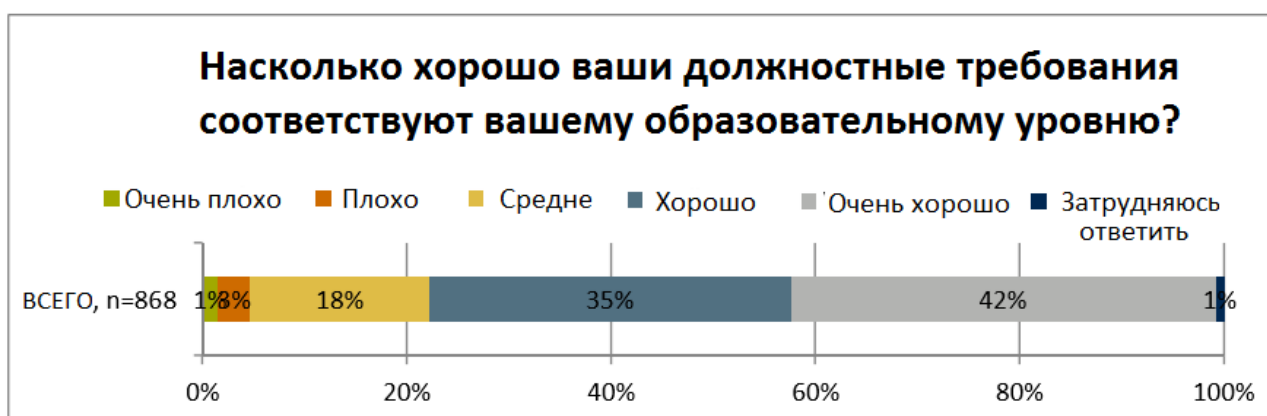


Рисунок 4: SEFE



3.3 Прежние отношения с работодателем

ТЕК задает выпускникам вопрос об отношениях, которые они имели с работодателем до выпуска. 78 % работающих респондентов сообщили, что на момент выпуска они уже установили связь со своим работодателем. 50% ответивших делали диссертационную работу для организации, в которой теперь работают, 28 % - ранее работали в данной организации (рис. 5).

Рисунок 5: ТЕК



Наиболее распространенным способом установить контакт с работодателем для недавних выпускников 37% респондентов называют использование имеющихся личных контактов и связей (рис. 6).

Рисунок 6: ТЕК



Улучшению трудоустраиваемости может способствовать получение опыта работы, особенно в своей области обучения. По данным опроса ТЕК, средний общий стаж работы, приобретенный в ходе обучения, составляет 20 месяцев, из которых 14,4 месяца - это опыт работы в своей области обучения. Среднее время завершения магистерской диссертации - 8,6 месяца, что также может считаться соответствующим опытом работы.

3.4 Приобретенные навыки

Опросы стали также источником информации о знаниях, навыках и компетенциях, которые приобретены выпускниками за время обучения. Опрос ТЕК показывает, как выпускники оценивают значимость профессиональных навыков в трудовой жизни, и насколько хорошо эти навыки сформированы формальным обучением и полученным в его процессе опытом работы. Результаты представлены на рис. 7 (опрос ТЕК) и рис. 8 (опрос SEFE).

Рисунок 7: ТЕК



Рисунок 8



4. Обратная связь от студентов как часть систем обеспечения качества в университетах

Университеты получают огромное количество информации от различных исследований, и собранные Союдами сведения о выпускниках – это лишь один тип используемых ими данных. Следует отметить новый элемент обеспечения качества в финских вузах: первое совместное обследование всех бакалавров в университетах Финляндии, Kandipalaute, стартовавшее около года назад. Государственное финансирование финских университетов частично (3%) распределяется по итогам опроса Kandipalaute об удовлетворенности студентов университетом и обучением, что заставляет университеты выделять значительные ресурсы на данное обследование. Нужно, однако, отметить, что результаты обследования бакалавров дают гораздо меньше информации для реального развития образования, чем дают для инженерии и бизнес-исследований проводимые Союдами опросы, поскольку последние предусматривают открытую обратную связь. Кроме того, обследование Kandipalaute является общенациональным, охватывает все академические области и по форме напоминает студенческие обследования, например, в Германии (Kandipalaute предоставлен Финляндии консалтинговой компанией CHE Consult GmbH). Вопросы Kandipalaute

неизбежно имеют более общий характер, поскольку должны подходить для всех областей обучения. В свою очередь, опросы, проводимые ТЕК и SEFE, лучше соответствуют своему предназначению, т.к. сотрудники и студенты, специализирующиеся в инженерии и экономике, могут влиять на содержание задаваемых вопросов. В этих условиях университеты стремятся быть причастными к опросам и вносить посильный вклад в их дальнейшее развитие.

В Финляндии инженеры и выпускники бизнес-школ, как правило, очень активно трудоустраиваются, причем большинство из них – еще до завершения учебы (см раздел 4.3). Однако рост безработицы в академической сфере заставляет университеты обращать больше внимания на поддержку трудоустройства выпускников и на их востребованность рынком труда. Вероятно, поэтому и сотрудники университетов, и представители студенчества одобряют обратную связь, в которой присутствует точка зрения на трудоустраиваемость. Обратная связь в финских университетах (по мнению Союзов) традиционно фокусируется на мнении студентов о преподавании. Для оценки результатов обучения большое значение имеет такой вид обратной связи, когда выпускникам предлагается оценить свои навыки и компетенции.

В университетах Финляндии защитником интересов студентов являются студенческие союзы. Их администрация и сотрудники представляют студенческий контингент в университетской организации и сообществе. Студенческие союзы располагают актуальными данными и обеспечивают информацией представителей студенчества в административных органах университета. Именно эти представители студентов должны продвигать необходимые реформы образования в тех органах, где работают. Конкретный пример студенческого влияния на образовательную политику в области трудоустраиваемости – это пропаганда важности получения соответствующего опыта работы и налаживания деловых контактов и связей во время учебы в условиях, когда правительство постоянно ставит ограничения на сроки обучения. Студенческие союзы и другие организации студентов (в многопрофильных университетах) используют информацию обратной связи, полученную от Союзов, чтобы лоббировать развитие методов обучения и оценки, более гибкие траектории образования, совершенствование служб поддержки студентов и лучшее взаимодействие между студентами и сотрудниками.

5. Некоторые (критические замечания): Трудоустраиваемость в университетах? Как это реально работает?

Очевидно, что не все выпускники с академической степенью найдут работу в университетах или исследовательских центрах, однако должны быть трудоустроены вне академического сообщества. Трудоустраиваемость выпускников должна стать одним из основных элементов обеспечения качества в высшем образовании. Союзы SEFE и ТЕК подчеркивают, что во время учебы студенты должны получить не только представление о методах и возможностях научной работы: общие навыки трудовой жизни имеют важнейшее значение для трудоустраиваемости и последующего карьерного роста, а значит, должны быть включены в результаты обучения на степень.

Системы обеспечения качества финских университетов в той или иной степени предусматривают обратную связь по конкретным курсам обучения и ориентированы, в основном, на преподавание. Союзы убеждены, что трудоустраиваемость и обратная связь в рамках всей программы на степень должны перенести фокус систем обеспечения качества с преподавания на обучение. В то же время Союзы не считают, что университеты должны действовать как профессиональные школы, или забыть свою научную миссию и предназначение. Напротив, самые важные в плане трудоустраиваемости навыки и компетенции, можно приобрести только с помощью хорошо продуманных, гибких, студентоцентрированных методов преподавания, обучения и оценки [5].

Союзы, студенты и даже руководство университета стремятся к развитию образования по результатам обратной связи. Однако реальные шаги в этом направлении остаются за преподавательским составом университетов и должны надлежащим образом поощряться, финансироваться и контролироваться.

Литература

- 1) Student Advancement of Graduates Employability (SAGE) -project: <http://www.esu-online.org/projects/current/sage/>
- 2) Universities Act (558/2009) <http://www.finlex.fi/fi/laki/kaannokset/2009/en20090558.pdf>
- 3) Worker Participation. Description of the Trade Union system in Finland <http://www.worker-participation.eu/National-Industrial-Relations/Countries/Finland/TradeUnions>
- 4) Knight, P. and Yorke, M. (2006). Embedding Employability into Curriculum. Learning and Employability, series 1. York. Electronic version:

http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/employability/id460_embedding_employability_into_the_curriculum_338.pdf

- 5) Time for a new paradigm in education: Student-centered learning – project, Student-centered learning SCL toolkit:
<http://www.esu-online.org/pageassets/projects/projectarchive/100814-SCL.pdf>

Вопросы для обсуждения

- В какой мере университет несет ответственность за приобретение студентом навыков и компетенций, необходимых для хорошей трудоустраиваемости?
- Какую роль профессиональный союз может и должен играть в дальнейшем развитии высшего образования? Почему или почему нет?

Элизабет Хэлфорд³¹, Джон Ли³²

КАК ОБЕСПЕЧЕНИЕ КАЧЕСТВА В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ ВЕЛИКОБРИТАНИИ РЕАГИРУЕТ НА СДВИГ ОТ ПРЕПОДАВАНИЯ К ОБУЧЕНИЮ, ПОДДЕРЖИВАЯ КУЛЬТУРУ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ

Elizabeth Halford, John Lea

From teaching to learning: how quality assurance in UK higher education has responded to this shift by promoting a culture of enhancement

http://eua.be/Libraries/eqaf-2014/Ib_6_Halford_Lea.pdf?sfvrsn=0

Аннотация

В статье рассматривается, как продвижением культуры совершенствования в вузах система обеспечения качества высшего образования отвечает на переход от преподавания к обучению. Введение методик, побуждающих студентов к активному обучению, обусловило новые подходы к обеспечению качества, где главным стало не соблюдение установленных требований, а совершенствование. В свою очередь от вузов потребовались целенаправленные меры, улучшающие предоставление образования. Как результат, центральное место при оценке вузов стала занимать вовлеченность студентов. В качестве иллюстрации в статье приводятся два примера, признанные QAA образцами надлежащей практики.

Введение

Контекст: высшее образование в Великобритании

Система высшего образования Великобритании делегирует политическую ответственность администрациям Англии, Шотландии, Уэльса и Северной Ирландии. В рамках этой системы университеты и юридические лица, обладающие правом присваивать степени, являются автономными и независимыми организациями. Делегирование полномочий обусловило различия образовательной политики четырех стран, особенно в том, что касается платы за обучение. Однако регулирование высшего образования на всей территории Великобритании является обязанностью одной организации - Агентства по обеспечению качества (QAA).

³¹ Начальник отдела науки, информации и исследований, Агентство по обеспечению качества высшего образования (QAA), Великобритания

³² Заместитель директора по учебной работе, Кентерберийский университет Церкви Христовой, Великобритания

Как и в других странах ОЭСР, за последние тридцать лет высшее образование в Великобритании прошло путь от элитарного к массовому. Согласно М. Троу (цит. в Parry, 2003), это происходит, когда численность студентов достигает уровня 15-20%, что в высшем образовании Великобритании произошло в период между 1988 и 1993 гг. (Parry, 2003). Этот переход был обусловлен, в первую очередь, тенденциями в обществе (увеличение спроса со стороны учащихся) и не сопровождался более-менее серьезным изменением структурных и институциональных систем, которое считается предпосылкой для роста. Системные изменения, необходимые для поддержки растущего многообразия высшего образования, получили развитие после перехода к массовой системе – особенно в Законе о дальнейшем и высшем образовании 1992 г. и в Белой книге (2011 г.) *Высшее образование: Студенты в центре системы* (DBIS, июнь 2011).

В сентябре 2012 г. порядок финансирования додипломного высшего образования в Англии изменился. На смену блоковым преподавательским грантам от Совета по финансированию высшего образования в Англии (HEFCE) пришла система, когда высшие учебные заведения имеют возможность устанавливать собственную плату за обучение (максимум до 9000 фунтов в год). Для покрытия расходов на обучение студентам доступны кредиты Студенческой кредитной компании (SLC). В этой системе грантовое финансирование от HEFCE сохраняется для стратегически важных и уязвимых дисциплин.

Изменение парадигмы финансирования в Англии требует надлежащего информирования нынешних и будущих студентов, чтобы они хорошо понимали характер образования, предлагаемого разными провайдерами, и могли сделать осознанный выбор, чему, где и как учиться. Потребность студентов в увеличении объема инвестиций, безработица дипломированных специалистов, вызванная глобальным экономическим спадом, делают крайне важным точное понимание общедоступной информации о провайдерах образования и предлагаемых учебных программах. В сентябре 2012 г. были введены ключевые наборы сведений (Key Information Sets - KIS) о программах, позволяющие потенциальным студентам принимать обоснованные решения об участии в высшем образовании.

Данные изменения в политике произошли одновременно с изменениями в педагогике и практике высшего образования, которые были вызваны

появлением более разнообразного студенческого контингента с разным опытом предшествующего образования и пройденных учебных программ. Сегодня этот опыт включает в себя новые способы предоставления образования, опирающиеся на современные технологии обучения; учебные программы, допускающие несколько режимов работы; более разнообразные методы оценивания. Сами вузы активно занимаются вовлечением студентов, в частности, побуждая их быть независимыми учащимися и со-организаторами своего обучения. Изменения, которые произошли во взаимодействии между преподавателем и студентом благодаря инновациям в педагогике высшего образования и в вузовской инфраструктуре, можно кратко охарактеризовать как смещение основного фокуса при проектировании учебных программ с преподавания на обучение.

Изменения в педагогике и практике наряду с новой политикой высшего образования в Великобритании, поднимают целый ряд вопросов, в частности, как процессы обеспечения качества откликаются на изменение образовательной среды в результате перехода от преподавания к обучению? В статье рассмотрены некоторые из этих вопросов на конкретных примерах из деятельности вузов. Особое внимание уделено таким аспектам, как:

- роль Агентства по обеспечению качества (QAA) в обеспечении качества;
- изменение подходов к преподаванию, обучению и оцениванию;
- развитие студентов как независимых учащихся (и их роль как исследователей);
- формирование инфраструктуры для поддержки эффективного и вовлеченного обучения;
- важность общедоступной информации для определения студентами своего выбора.

Роль QAA в обеспечении качества

Агентство по обеспечению качества, QAA, создано в 1997 г. и действует при финансовой поддержке Англии, Шотландии, Уэльса и Северной Ирландии с целью гарантировать стандарты британского высшего образования в стране и за ее пределами. Со времени учреждения QAA используемые методы оценивания менялись, однако всегда их основой была партнерская оценка, а QAA признавала автономию и независимость провайдеров в системе высшего образования Великобритании. Концепция партнерской оценки предусматривает полноправное участие студентов в работе экспертных групп. Эта практика, реализуемая с 2005 г. в Шотландии, а с 2010 г. – в

других частях Великобритании, свидетельствует о заинтересованности QAA в вовлечении студентов.

Упрочение системы обеспечения качества и введение таких опорных ориентиров, как Рамка квалификаций высшего образования (FHEQ), предметные эталоны и Кодекс качества Великобритании привели к изменению подхода: от гарантии соответствия провайдеров высшего образования установленным критериям к поддержке общесекторального совершенствования. Именно этот акцент на совершенствование (целенаправленные действия по улучшению) повышает значимость роли регулятора.

Изменение подхода к преподаванию, обучению и оцениванию

К.П.Кросс (Cross, 1996) определяет три условия достижения совершенства в преподавании, обучении и оценивании: высокий уровень ожиданий; вовлечение и участие студентов; оценивание и обратная связь. Согласно А.Чикерингу и З.Гэмсон (Chickering & Gamson, 1987), надлежащая практика университетского образования должна стимулировать контакты между студентами и преподавателями; развивать взаимопомощь и сотрудничество между студентами; использовать методы активного обучения. Активное обучение помогает студентам развивать заинтересованное отношение к учебе и углублять свои знания, консультируя других студентов и оценивая уровень обученности – своей и других (Rase, 2010).

Главным принципом обучения является своевременная обратная связь с обучающимися; им необходимо знать, что именно они должны осуществить и насколько близки к достижению цели. В основе эффективного обучения лежит формативное (формирующее) оценивание, и значит, совершенствование формативного оценивания улучшает обучение. М.Тарас (Taras, 2002) утверждает, что оценивание и обратная связь –слабейшее звено в трех определенных К.П.Кроссом условиях достижения совершенства. Д.Никол и Д.Макфарлейн-Дик (Nicol & MacFarlane-Dick, 2004) отмечают, что эффективная обратная связь проясняет для студентов, что значит хорошая успеваемость. Поэтому оценка учебы студентов и предоставление обратной связи являются одним из важнейших компонентов программы обучения.

Развитие студентов как независимых учащихся

Главным отличием высшего образования от общего и среднего часто называют его ориентированность на самостоятельное обучение. Наряду с

занятиями, предусмотренными расписанием, и работой с преподавателями, часть времени студенты должны заниматься самостоятельно, что включает в себя подготовку к занятиям по расписанию, выполнение домашних заданий, дополнительное чтение или практические упражнения. Относительные объемы времени, которое студенты затрачивают на занятия по расписанию и на самостоятельную работу, различны для разных курсов.

Переход к высшему образованию и эффективное развитие необходимых навыков независимого учащегося требуют структурированной программы обучения и надлежащей академической поддержки на каждом этапе, так чтобы учащийся мог прогрессировать и демонстрировать соответствующие результаты.

Согласно П.Кэнди (Candy, 1991), самостоятельное обучение - это метод и философия образования, когда учащиеся принимают больше ответственности за свою учебу и приобретают знания сами, развивая способность к изысканиям и критическому осмыслению. В этом определении ответственность за обучение в высшей школе возлагается на студентов, но при этом учебная программа играет важную роль в формулировании целей и результатов обучения, а преподавательский состав активно направляет и регулирует его. Другим аспектом самостоятельного обучения является представление о студентах как о производителях знания, а не как о простых его потребителях (Neary, 2014).

Концепция самостоятельного обучения определила подход QAA к вовлечению студентов в процессы обеспечения качества, например, полноправное членство студентов в группах по проверке качества. Требования к провайдерам высшего образования относительно участия студентов сформулированы в разделе B5 Кодекса качества. Вовлеченность (трудозатраты) студентов широко признается существенным фактором достижений (Schuller et al, 2001). В то же время Г.Гиббс (Gibbs 2010 и Gibbs, 2012) в работе «Аспекты качества» приходит к заключению, что количество контактных часов имеет очень мало общего с качеством образования. Скорее, ценность образовательного опыта определяется педагогической моделью, а также количеством и качеством самостоятельных занятий. Этот вывод основан на более ранних исследованиях о поверхностных и глубоких подходах к обучению (Ramsden, 1979). В европейском высшем образовании используется понятие «студенческие трудовзатраты», тогда как во многих странах, включая Великобританию, речь идет о вовлеченности студентов в

свое учение (Trowler 2010). В отличие от традиционной модели передачи знаний, практическое, исследовательское, проблемно-ориентированное и взаимное обучение нацелены на включение студентов в процесс учебы как в аудитории, так и при самостоятельной работе.

Развитие инфраструктуры для поддержки эффективного и вовлеченного обучения

Развитие инфраструктуры для поддержки перехода от пассивных учащихся в преподавательской культуре к активным участникам в культуре, ориентированной на обучение, зависит от понимания того, что представляет собой "качество" обучения и как его можно определить. В контексте высшего образования качество – это создание среды, которая обеспечивает студентам возможность быть успешными в учебе. Это, по своей сути, носит субъективный характер и обычно оценивается качественными, а не количественными методами с помощью ряд факторов, среди которых:

- поддержка потребностей и прав физических лиц;
- объем, качество и своевременность обратной связи по оцениваемой работе;
- прозрачность критериев оценивания;
- доступ к учебным площадям и ресурсам, таким как библиотеки, лаборатории, студии проектирования;
- доступность информационно-коммуникационных технологий в помощь обучению;
- степень, в какой учебное заведение учитывает обратную связь от студентов при принятии решений об улучшении предоставляемого обучения.

В высшем образовании Великобритании используются самые разные подходы к обучению и преподаванию. Эта гибкость и разнообразие позволяет тем, кто предоставляет образование:

- учитывать интересы как отдельных студентов, так и групп студентов;
- принимать во внимание последние достижения исследований и технологий образования;
- организовывать курсы обучения наиболее подходящим для дисциплины или области практики образом;
- обеспечивать различные режимы предоставления обучения с помощью современных технологий (QAA 2013).

Учащиеся должны быть активными участниками этого процесса. От них

ожидается ответственное отношение к учебе, о чем предупреждает публикуемая для каждого курса информация.

Опрос, проведенный Национальным союзом студентов для доклада о самостоятельном обучении (NUS 2012a), показал, что студенты ценят библиотечные и Интернет- ресурсы, обеспечивающие самостоятельное обучение.

Важность общедоступной информации для принятия студентами обоснованного решения

Расширение рыночных отношений в высшем образовании и введение Ключевого набора сведений (KIS) заставили некоторых провайдеров высшего образования пересмотреть подходы к проектированию и описанию предлагаемых ими учебных программ. Предоставляемые сведения включают: время, затрачиваемое на лекции, семинары и тому подобное; самостоятельное обучение; время стажировки (если применимо). Приводится также информация об удовлетворенности студентов качеством обучения, о методах оценивания, перспективах продвижения, таких как направления карьерного продвижения, средняя заработная плата и диапазон заработной платы.

Анализ сдвига от преподавания к обучению и ответного отклика процессов обеспечения качества на это изменение подразумевает изучение последствий перехода от отношения к студенту как пассивному получателю знаний к восприятию его вовлеченным и активным учащимся, который делает осознанный выбор в отношении своей учебы.

Чтобы поддержать такой выбор, QAA в сотрудничестве с заинтересованными сторонами подготовила методические документы для провайдеров высшего образования, а также для нынешних и будущих студентов с разъяснениями таких аспектов обучения, как:

- учебная нагрузка студентов;
- размер студенческой группы;
- квалификация преподавателей;
- реакция на обратную связь от студентов.

Эти документы можно найти по адресу: <http://www.qaa.ac.uk/improving-higher-education/research>

Доступная, достоверная и надежная информация позволяет потенциальным

студентам представлять характер ожидающего их обучения по конкретным программам провайдера высшего образования, совершать обоснованный выбор с учетом своих карьерных устремлений и предпочтительных стилей обучения, а также вкладываться в образование, точно понимая, что им предлагается. При опубликовании таких сведений провайдеры должны опираться на ***Часть С Кодекса качества высшего образования Великобритании***, в которой показано, как сделать предоставляемую информацию отвечающей цели, доступной и надежной. Рекомендации касаются информации об организации высшего образования, публикуемой провайдерами на веб-сайтах или в рекламных материалах, если она отлична от ключевых наборов сведений, которые запрашиваются Советом по финансированию высшего образования Англии (HEFCE), Советом по финансированию высшего образования Уэльса (HEFCW) и Департаментом по вопросам занятости и обучения Северной Ирландии (DELNI).

Давая информацию, провайдеры образования должны подчеркивать взаимодополняющий характер предлагаемых видов деятельности, которые образуют целостный учебный процесс. Должны быть также предоставлены данные об инфраструктуре (например, библиотеки, центры поддержки обучения, виртуальная среда обучения). Используемый конкретный подход может быть выработан в рамках стратегий преподавания и обучения, принятых на уровне вуза или департаментов.

Анализ примеров

Нижеследующие примеры наглядно показывают, как переход от преподавания к обучению влияет на практику университетов в том, что касается студенческого учебного опыта и процессов обеспечения качества. По итогам обследования университетов в 2012-2013 учебном году QAA отметила образцы надлежащей практики.

Проект в Университете Ридинга «Участие в оценивании» направлен на поддержку активного обучения и использования Интернет-ресурсов для развития более разнообразных, ориентированных на студентов методов оценки.

На примере Университета Линкольна показано, каким образом студенты бакалаврского уровня могут стать активными учащимися и производителями знаний, привлекаясь наряду с преподавательским составом к разработке и реализации программ. Такой подход отвечает ожиданиям Кодекса качества

относительно участия студентов, придавая особое значение переходу от преподавания к обучению в обеспечении качества.

Пример 1: Университет Рединга – отчет в рамках обследования вузов Англии и Северной Ирландии (IRENI) 2013 г.

Образец надлежащей практики: *Университет предлагает сотрудникам прекрасную мультимедийную среду и Интернет-ресурсы для целей оценивания и обратной связи*

Описание проекта: **Проект «Участие в оценке»**

Цель проекта - продемонстрировать набор методов оценивания, которые используются для различных дисциплин в Университете Рединга, и исследовать новые научно обоснованные принципы поддержки и стимулирования активного обучения студентов, реализуемые путем диверсификации методов оценки. Создание и внедрение новых методов оценивания – очень трудоемкий процесс, поэтому в рамках проекта были сконцентрированы разные Интернет-ресурсы в помощь сотрудникам при экспертизе используемых методов оценки и при разработке, реализации и проверке альтернативных подходов к оцениванию. Таким образом, в рамках проекта ставилась задача оказать поддержку персоналу в разработке более разнообразных студентоцентрированных методов оценивания на основе разумной педагогики и данных по ряду дисциплин высшего образования.

Разработка веб-сайта «Участие в оценивании» опиралась на проект «Участие в обратной связи» и стала одним из приоритетных направлений совершенствования обучения и преподавания (2011-2013 гг.) прежде всего, в следующих двух областях:

- дальнейшая адаптация учебных программ, оценивания и обратной связи с целью поддержки активного обучения студентов;
- формирование четкого понимания меняющихся потребностей учащихся и связанных с этим проблем.

Пример 2: Университет Линкольна - отчет в рамках обследования вузов Англии и Северной Ирландии (IRENI) 2012 года

Образец надлежащей практики: *Влияние инициативы «Студент как производитель знаний» на расширение вовлеченности студентов на всех уровнях, а также на практику обучения и преподавания в университете*

Концепция «Студент как производитель знания» лежит в основе всей

деятельности Университета Линкольна по вовлечению студентов. Существует очень четкое понимание того, что вовлеченность студентов – это не просто консультации с ними, а возможность их непосредственного участия в процессах принятия решений.

Вовлечению студентов способствует назначение специального сотрудника в ректорате, занимающегося этой проблемой и имеющего тесные связи со Студенческим союзом, а также систематические меры по внедрению данной модели вовлеченности студентов. Такими мерами являются: помощь студентам в ходе вводного курса; комплексная система студенческого представительства; создание и поддержка группы консультантов для студентов (включая подготовку кадров); комитеты, возглавляемые студентами; студенты в качестве полноправных членов комитетов по качеству; участие студентов в комиссиях по кадровым назначениям. Для поддержки и стимулирования участия студентов Университет успешно опробует новые структуры комитетов.

Принцип «Студент как производитель знания» побуждает преподавателей к обсуждению сложных связей между преподаванием, обучением и исследованиями в высшем образовании. Эти дискуссии протекают в контексте смысла и цели высшего образования, а именно - «идеи университета».

Проект осуществлялся в течение длительного времени с участием студентов и сотрудников на всех уровнях, что способствовало формированию у них чувства коллективной ответственности. Представление о студенте как производителе знания создает реальную основу для концептуализации обучения, включающего научные исследования, на языке и в формате, близком и понятном академическому сообществу.

Инициатором проекта «Студент как производитель знаний» стало Агентство по обеспечению качества (QAA), в 2008 г. предложившее Университету заняться этой работой. Советы и поддержка со стороны QAA придали уверенности участникам проекта и мотивировали их к дальнейшему развитию обучения с элементами научных исследований.

Дополнительная информация о рассмотренных примерах

<http://newlive.qaa.ac.uk/ImprovingHigherEducation/GoodPractice/Documents/GPKB-case-study-Reading.pdf>

<http://newlive.qaa.ac.uk/ImprovingHigherEducation/GoodPractice/Documents/GPKB-casestudy-Lincoln-2.pdf>

Заключение

В статье представлено мнение, что переход от преподавания к обучению с фокусом на активную и самостоятельную учебу студентов сопровождался аналогичным сдвигом в обеспечении качества, когда высшие учебные заведения становятся более активными и самокритичными участниками процессов оценки деятельности. Поскольку система обеспечения качества достигла довольно высокого уровня в сравнении с 1997 г., можно ожидать, что вузы будут заниматься совершенствованием, предпринимая целенаправленные усилия по улучшению своей деятельности. В настоящее время совершенствование (**Enhancement**) является одной из областей, которые включаются в Оценку высшего образования (Higher Education Review), применяемую ко всем провайдерам - как финансируемым государством (HER), так и получающим поддержку из частных источников (HER Plus).

Смещение преподавания к обучению происходило одновременно (в Великобритании) с ростом числа студентов и повышением платы за обучение, а также в условиях политического императива сделать студентов центром системы высшего образования. Возникшая в результате массовая система высшего образования предполагает более разнообразный контингент студентов с самым разным опытом предшествующего образования, из-за чего переход к высшему образованию нередко становится сложной задачей. На протяжении всего курса обучения вузы должны активно поддерживать в студентах стремление быть самостоятельными в учебе. Реализация принципа “соорганизаторы обучения” может быть сложным и для студентов, и для преподавателей, поскольку им необходимо создавать отношения, основанные на взаимном доверии и уважении. Кроме того, они должны заботиться о собственности на знание, а также о том, как это понятие встраивается в процессы утверждения и предоставления программ.

Обеспечение качества в британском высшем образовании откликнулось на

переход от преподавания к обучению продвижением культуры совершенствования. В развернувшейся по этому поводу дискуссии основными стали четыре следующих аспекта, актуальные для обеспечения качества не только в Великобритании:

- роль национальных учреждений по обеспечению качества в продвижении культуры совершенствования;
- каким образом изменение методов преподавания, обучения и оценивания формирует студентов как независимых учащихся и сопроизводителей знания?
- важность создания организаторами образования надлежащей инфраструктуры для поддержки эффективного и вовлеченного обучения;
- доступность прозрачной и точной информации, позволяющей студентам сделать обоснованный выбор.

В дальнейшем особое внимание будет уделяться тому, как эти вопросы интерпретируются системами обеспечения качества в условиях растущего многообразия провайдеров высшего образования (государственных и частных), и каким образом удовлетворяются потребности студентов в глобальном высшем образовании.

Литература:

Candy, P. (1991) *Self-direction for lifelong learning: a comprehensive guide to theory and practice*. San Francisco: Jossey Bass

Arthur W. Chickering and Zelda F. Gamson (1987) "Seven principles for good practice in undergraduate education" *American Association of Higher Education Bulletin* vol.39 no.7 pp.3-7

Cross, K. P. (1996) *Improving teaching and learning through classroom assessment and classroom research*, in: G. Gibbs (Ed.) *Improving Student Learning: using research to improve student learning*. Oxford: Oxford Centre for Staff Development, 3–10.

Department for Business, Innovation and Skills (2011). *Students at the heart of the system*. London: The Stationery Office

Gibbs, G (2010) *Dimensions of quality*. York: Higher Education Academy (HEA)

Gibbs, G (2012) *Implications of 'Dimensions of quality' in a market environment*. York: Higher Education Academy (HEA)

Higher Education Funding Council for England (HEFCE) (2011) *Key Information Set: publication of technical guidance and further information*. Bristol: HEFCE

Nicol, D. and MacFarlane-Dick, D. (2004) Rethinking Formative Assessment in HE: http://www.heacademy.ac.uk/resources/detail/assessment/web0015_rethinking_formative_assessment_in_he

NUS (2012a) Student Experience Research 2012 Part 2: Independent learning and contact hours. London: NUS

NUS (2012b) Student Experience Research 2012 Part 3 Subject Differences. London: NUS

Parry, G. (2003) Mass Higher Education and the English: Wherein the Colleges? Higher Education Quarterly, 0951-5224 Volume 57, No. 4 pp 308-337

QAA (UK Quality Assurance Agency) (2012) UK Quality Code for Higher Education Chapter B5: Student engagement. London: Quality Assurance Agency

Phil Race (2010) Making Learning Happen, London: Sage

Ramsden, P. (1979) Student learning and perceptions of the academic environment. Higher Education. Vol. 8, No. 4, pp411–427

Schuller, T., Bynner, J., Green, A., Blackwell, L., Hammond, C., Preston, J. and Gough, M. (2001) Modelling and Measuring the Wider Benefits of Learning: A Synthesis. The Wider Benefits of Learning Papers. London: Institute of Education

Taras, M (2002) Using Assessment for Learning and Learning from Assessment, Assessment and Evaluation in Higher Education, Vol. 27, No. 6, 501-510

Trowler, V. (2010) Student engagement literature review. York: Higher Education Academy

Аснате Кажока³³, Эрин Нордал³⁴

СТУДЕНТОЦЕНТРИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ И КАЧЕСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ВСТРАИВАНИЕ СТУДЕНТОЦЕНТРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ В ПОЛИТИКУ И ПРОЦЕДУРЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА

Asnate Kazoka, Erin Nordal

Student-centred learning and quality education: the implementation of student-centred learning in quality assurance procedures

http://eua.be/Libraries/eqaf-2014/II_3_Kazoka_Nordal_Student_centred_paper.pdf?sfvrsn=0

Аннотация

В течение многих лет качественное образование и студентоцентрированное обучение являются одним из приоритетов Европейского союза студентов (ESU). Результаты последних исследований, координируемых ESU, показывают, что студентоцентрированное обучение не просто важный компонент качественного образования: с точки зрения студентов качественное образование в значительной степени тождественно студентоцентрированному образованию, и наоборот. Поскольку обеспечение качества оказывает наибольшее влияние на реформы в преподавании и обучении, авторы статьи исследуют, каким образом концепция студентоцентрированного обучения встраивается в текущую политику и процедуры обеспечения качества.

В статье рассматривается студенческая концепция качественного образования и практическое определение студентоцентрированного обучения, предложенное Европейским союзом студентов. Приводятся рекомендации по дальнейшей реализации студентоцентрированного обучения в политике и процедурах обеспечения качества.

1) Что такое студентоцентрированное обучение

Концепция студентоцентрированного обучения (СЦО) первоначально представляла собой теоретическую модель, созданную исследователями в области образования и педагогики, хотя попытки расширить роль обучающегося в совершенствовании образовательного процесса предпринимались каждый раз, когда деятели образования проводили

³³ Член Руководящего комитета Бюро по обеспечению качества, Европейский союз студентов, Бельгия

³⁴ Заместитель Председателя, Европейский союз студентов, Бельгия

улучшения и реформы. В 2009 г. СЦО было впервые отмечено Болонским процессом, будучи включено в обязательства, принятые в Левенском (Лувен-ла-Нев) Коммюнике министров. Важность СЦО и использования результатов обучения была подтверждена в 2012 г. в Бухарестском Коммюнике министров и в докладе Европейской комиссии "Переосмысление образование: инвестирование в навыки для улучшения социально-экономических условий". В том же году Наблюдательная группа Болонского процесса сделала приоритетом своей работы улучшение социального аспекта высшего образования за счет переноса центра внимания на студентов и процессы их учебы.

В 2010 г. в рамках проекта *Время новой парадигмы в образовании: студентцентрированное обучение (T4SCL)*, совместного продукта Европейского союза студентов (ESU) и организации «Интернационал образования», было предложено определение СЦО, ставшее итогом анализа исследовательских и теоретических материалов, а также опроса преподавателей и национальных союзов студентов. *«Студентоцентрированное обучение представляет собой тип мышления и культуру некоторого высшего учебного заведения, а также метод обучения, во многом связанный с конструктивистскими теориями обучения и подкрепляемый ими. Для СЦО характерны инновационные методы преподавания, которые стимулируют обучение, осуществляемое во взаимодействии между преподавателями и учащимися, и серьезно воспринимают студентов как активных участников своего собственного обучения, формирующего переносимые навыки, такие как решение проблем, критическое и рефлексивное мышление».* (ESU 2010, р. 4).

СЦО затрагивает все аспекты системы высшего образования: управление, финансирование, развитие и обеспечение качества, интернационализацию, доступность и социальное измерение, учение на протяжении всей жизни, научные исследования, результаты обучения, методы преподавания и оценивания и т.д. Преимущества СЦО многочисленны: оно существенно влияет на процесс получения результатов обучения, отвечает многообразию потребностей и профилей студентов, тем самым способствуя полной и равной доступности высшего образования от старта до финиша. Используемые при этом методы обучения и преподавания побуждают студентов к саморефлексии и критическому мышлению в процессе обучения, предоставляя им свободу выбора в том, что они учат, как хотят учиться и каким образом их учение будет оцениваться. В отличие от метода,

центрированного на преподавателе, когда передача знаний от преподавателя к студенту носит иерархический характер, студентоцентрированный опирается на предыдущие знания и опыт студента, видя в нем неотъемлемую часть академического сообщества или со-производителя знаний.

Далее в статье рассматриваются политика и деятельность ESU в области студентоцентрированного обучения, и в частности продолжающаяся работа по внедрению СЦО в высших учебных заведениях. Анализируются концепция качества, ее связь с СЦО, а также возможные пути включения СЦО в механизмы и процедуры обеспечения качества.

2) Политика и деятельность ESU в области студентоцентрированного обучения

Качество и доступность высшего образования имеют первостепенное значение для студентов, вузов и общества в целом. Эти аспекты - две стороны одной медали: высшее образование ценно лишь тогда, когда членам общества обеспечены доступ к нему и условия для его завершения, с другой стороны, доступность и успешное получение высшего образования отвечают интересам общества только при условии высокого качества этого образования.

СЦО является ключевым фактором в обеспечении высокого качества и доступности высшего образования и потому на протяжении многих лет остается среди основных интересов и приоритетов Европейского союза студентов. Как указывается в программном документе ESU (2013 г.) по качеству высшего образования, для "такой системы должны быть обеспечены надлежащие структуры поддержки студентов; связь между обучением, преподаванием и научно-исследовательской деятельностью; индивидуальная общественно-государственная подготовка ответственных и активных граждан; условия для мобильности; академическая свобода; отношение к студентам как к компетентным, конструктивным партнерам и полноправным членам академического сообщества".

В декабре 2006 г. ESU (тогда ESIB) определил свою концепцию развития системы образования, ориентированной на СЦО. Он призвал перейти к студентоцентрированному подходу в обучении, ставящему студента в фокус учебного процесса. ESIB подтвердил свою поддержку системы переноса и накопления кредитов, которая основана на результатах обучения и общей *трудоемкости* работы студентов. Учебные программы следует

проектировать таким образом, чтобы студентам обеспечивался максимальный выбор и гибкость в обучении. Студенты должны справедливо оцениваться с помощью различных методов оценки, которые - так же, как и учебная деятельность – построены на основе результатов обучения, согласованных студентами и преподавателями. ESIB поддержал дальнейшее развитие квалификационных рамок и заявил, что признание предшествующего обучения является важным элементом студентоцентрированной системы образования (ESU 2006).

В уже упоминавшемся проекте T4SCL студенты и преподаватели объединили усилия с тем, чтобы определить, что СЦО означает в контексте Болонского процесса, каковы его прямые и косвенные преимущества, что необходимо для его реализации. Цель проекта t4SCL – помочь в разработке устойчивых стратегий и методов студентоцентрированного обучения и обеспечить студентам и преподавателям больше возможностей стать активными партнерами в распространении культуры СЦО в высших учебных заведениях по всей Европе.

Проведенный в рамках проекта опрос преподавателей и студентов в 22 странах помог составить картину политики и практики студентоцентрированного обучения, выявить препятствия для его внедрения и определить ключевых игроков, например, руководство университетов и агентства по обеспечению качества. В более чем десяти странах проект стал катализатором национальных дискуссий о широком внедрении СЦО. В 2010 г. в помощь вузам, преподавателям и студентам при внедрении СЦО был разработан соответствующий инструментарий T4SCL, который переведен на несколько языков (французский, немецкий, голландский, литовский, албанский и другие) и активно используется различными заинтересованными сторонами в высшем образовании. Набор инструментальных средств содержит вопросник по СЦО, руководящие принципы реализации СЦО для преподавателей и университетов, а также рекомендации по поддержанию культуры СЦО.

Вслед за успехом T4SCL Европейский союз студентов запустил новый проект *Коллегиальная оценка студентоцентрированного обучения* (Peer Assessment of Student-Centred Learning - PASCL), рассчитанный до осени 2016 г. В проекте PASCL ставится задача содействовать реализации эффективных стратегий СЦО на институциональном уровне и развивать культуру СЦО в вузах Европы. Проект направлен на то, чтобы преодолеть существующее различие в престиже между исследовательской

деятельностью и преподаванием, вознаграждая особые успехи в области преподавания и создав особую платформу для оценки внедрения СЦО в вузах. Эта платформа будет включать в себя стандарты и критерии оценивания, руководящие рекомендации для высших учебных заведений и схему подготовки экспертов из числа как студентов, так и преподавателей. Вузы, которые отвечают разработанным в рамках проекта критериям СЦО, получают «Знак студентоцентрированности». По результатам оценивания команда экспертов подготовит необходимые рекомендации по дальнейшему развитию. Присвоение звания «Студентоцентрированный вуз» станет наглядным подтверждением высоких успехов в преподавании со стороны разработчиков политики, вузовского руководства и студентов.

3) Студентоцентрированное обучение в обеспечении качества

3.1. СЦО и качественное образование

В этом разделе рассматривается, в какой степени СЦО соответствует представлениям студентов о качественном образовании. Основой для анализа служат два исследования. В первом исследовании, бывшем частью проекта T4SCL (2009 – 2010 гг.), национальным союзам студентов и профсоюзам преподавателей предлагалось дать свои определения СЦО. Во втором, проведенном для проекта *«Поиск качества для студентов»* (QUEST) (2010-2013 гг.), студенты и студенческие представители определяли, что значит для них качественное образование.

Выработка общей концепции качества высшего образования остается сложной проблемой в силу отсутствия у заинтересованных сторон единой точки зрения на качество. Представление о качестве во многом зависит от понимания того, какой цели служит высшее образование – цели личного развития, профессионального совершенствования, предметно-ориентированного обучения или, например, трудоустраиваемости. Дискуссии последнего времени о качественном образовании тесно связаны с тем, какого эффекта ожидают от него правительства (например, трудоустраиваемости выпускников, эффективности затрат). Однако такое понимание качества, принятое в сфере формирования политики, часто оспаривается вузовским сообществом: руководителями, сотрудниками, студентами.

Результаты проекта QUEST показывают, что в восприятии студентов концепция качества намного шире, чем просто совокупность различных характеристик. В основе ее лежит доверие, вовлеченность и чувство причастности. Основные требования студентов к качеству касаются учебного

процесса и содержания образования. Затем идут среда и условия, необходимые, чтобы реализовать ожидания студентов: службы поддержки, помещения, оборудование и инфраструктура для учебы, академическое окружение и культура (ESU 2013).

На формирование представления о качестве влияют такие важнейшие аспекты, как адекватная учебная программа с четко определенными ожидаемыми результатами обучения; учебный процесс (студентоцентрированный); образовательная среда, отвечающая потребностям студентов; ресурсы и инфраструктура (включая службы поддержки студентов) (ESU 2013A).

Некоторые основные аспекты студентоцентрированного обучения рассмотрены в соответствующей литературе и часто называются параметрами СЦО. К ним относятся: инновационное преподавание; результаты обучения; система переноса и накопления кредитов; гибкие учебные программы и траектории обучения. В анкете проекта T4SCL респондентов просили сначала ответить, что значит для них СЦО, а затем выбрать характеризующие его особенности. Большинство респондентов определили СЦО как деятельностное обучение (например, проектное обучение, ситуационное обучение), которое предусматривает оценку студентами методов преподавания, участие студентов в разработке таких методов, а также профессиональное развитие преподавателей. Максимальное одобрение студенческих союзов (свыше 80% положительных ответов) получили следующие критерии: оценивание студентов на основе результатов обучения; участие студентов в разработке методов преподавания; оценка студентами методов преподавания; возможность занятий неполное учебное время; право выбора студентами компонентов учебной программы (Geven, Santa 2010).

Нижеследующая таблица позволяет сравнить концепцию качественного образования, предложенную в проекте QUEST, и две интерпретации СЦО. Первое описание СЦО взято из предшествующих исследований, второе – из проекта T4SCL Европейского союза студентов.

СЦО (компоненты из предшествующих научных исследований)	Качественное образование	СЦО (компоненты, выявленные проектом T4SCL)
Использование результатов обучения	Адекватные учебные программы (ориентированные на результаты обучения)	Студенты имеют право самостоятельно выбирать компоненты в учебной программе
Инновационное преподавание	Образовательный процесс (студентоцентрированное обучение)	Деятельностное обучение/ Участие студентов в разработке методов преподавания
	Учебная среда (отвечающая потребностям студентов)	Использование малых групп (например, самонаправляемое обучение, практические занятия с руководителем (тьюториалы), малые семинары и т.д.)/ Малое количество студентов на одного преподавателя
	Ресурсы, помещения и оборудование (включая службы поддержки студентов)	Возможность учебного консультирования
Система переноса и накопления кредитов/ гибкие учебные программы и траектории обучения		Возможность занятий в режиме неполного учебного времени/ ECTS
		Повышение квалификации по педагогике для академического персонала/ Начальная подготовка по педагогике, осуществляемая академическим персоналом
		Оценивание студентов на основе результатов обучения/ Оценка студентами используемых методов преподавания

Сравнение показывает: практическое определение СЦО является более точным и охватывает такие аспекты, которые трудно включить в научное определение. Это значит, что определения СЦО в значительной степени зависят от его практической реализации и от восприятия, сложившегося у непосредственных участников образовательного процесса.

Студенческая концепция качества и практическое определение СЦО имеют много общего: в студенческую концепцию качества не входят лишь два аспекта практического определения СЦО. Это подготовка преподавателей (начальное обучение силами академического персонала и повышение квалификации в области педагогики для академического персонала) и процедуры оценки и обратной связи (оценка студентов на основе результатов обучения и оценка студентами методов преподавания).

СЦО включено в студенческую концепцию качества. Вместе с этим, в ней учитываются другие компоненты, не напрямую характеризующие учебный процесс. Это подтверждает, что СЦО не ограничивается только процессом преподавания и обучения и в применении к нему тоже есть базовые и условные требования.

Из проведенного сравнения можно сделать вывод: рассматривается ли СЦО как элемент качественного образования или сама концепция качественного образования представляет собой концепцию СЦО - между качеством и СЦО существует сильная корреляция. Это означает, что процедуры обеспечения качества должны включать в себя оценку СЦО. В связи с этим возникает вопрос, уделяется ли должное внимание студентоцентрированному обучению в существующих стратегиях и процедурах обеспечения качества, и если нет, что нужно делать.

3.2.) СЦО в политике и процедурах обеспечения качества

Проведенный в рамках проекта T4SCL опрос позволил установить, какие стратегии и области больше всего воздействуют на распространение СЦО. Чаще всего в ответах фигурировали обеспечение качества как инструмент, влияющий на реформу преподавания и обучения, и процедуры обеспечения качества как один из способов стимулировать внедрение СЦО. Поскольку проверки качества затрагивают вуз с самых разных сторон, включая его финансирование и престиж, они стимулируют к реформе больше, чем другие линии действия Болонского процесса.

Чтобы полностью охватить стратегию и процедуры обеспечения качества, необходимо рассмотреть их на трех разных уровнях: европейском, национальном (внешнее обеспечение качества) и институциональном.

Обеспечение качества на европейском уровне

Обеспечение качества, которое отвечает Европейским стандартами и принципам по обеспечению качества в Европейском пространстве высшего образования (ESG), должно базироваться на результатах обучения, оценке преподавания и участии студентов (ENQA 2005). Судя по отчетам о реализации Болонского процесса, в большинстве стран-участниц процедуры обеспечения качества вводятся вполне успешно. В то же время оценка обеспечения качества редко охватывает преподавание и обучение, фокусируясь, в основном, на управлении вузом и на его механизмах внутреннего обеспечения качества, несмотря на явное упоминание в ESG преподавания и процедур оценки студентов. Нужно отметить, что в текущей версии ESG* не уделяется должного внимания вопросам преподавания и обучения, поскольку процесс обеспечения качества остается в высокой степени процедурным и сосредоточен, прежде всего, на механизмах и правилах как таковых, а не на развитии культуры качества на всех уровнях.

Со времени принятия первых ESG в 2005 г. в высшем образовании произошел серьезный сдвиг парадигмы. Предложенная к утверждению Болонской конференции министров в Ереване (2015 г.) новая версия ESG в полной мере учитывает изменившийся контекст. Во всех стандартах и рекомендациях делается акцент на вовлечение студентов; студенты должны участвовать в выработке политики обеспечения качества, в проектировании, утверждении и мониторинге учебных программ, а также во внешнем обеспечении качества. СЦО, преподавание и оценка преподавания включены в отдельный стандарт (E4 2014).

Национальное обеспечение качества

Согласно результатам опроса в проекте T4SCL, национальная политика и процедуры обеспечения качества поддерживают СЦО, но до сих пор очень мало делается для поощрения особых успехов и мастерства в преподавании. Современные механизмы внешнего обеспечения качества подчеркивают

* В числе стратегических решений, указанных в Ереванском коммюнике по результатам конференции министров, ответственных за высшее образование стран-участниц Болонского процесса (14-15 мая 2015 г.) говорится: «Принять переработанные «Стандарты и принципы по обеспечению качества высшего образования в Европейском пространстве высшего образования» (ESG).

значимость преподавания (взаимодействие между преподавателем и студентом, разработка учебной программы, результаты обучения и схемы оценивания), однако применяемые процедуры имеют свои ограничения. В проводимых агентствами по обеспечению качества проверках вузов аспектам преподавания и обучения редко отводится главное место, из-за чего руководство вузов получает ложный сигнал о приоритетах в управлении. Оценка на уровне программы позволяет лучше понять методологическую организацию конкретной программы обучения, однако СЦО не сводится к определенной методологии, скорее, это некоторое изменение культуры высшего учебного заведения.

Обеспечение качества на уровне вуза

СЦО не имеет одного решения, подходящего для всех случаев. Практика СЦО обычно реализуется на уровне курса и иногда на уровне программы, однако на уровне вуза часто недостает понимания и согласия в том, как СЦО должно быть реализовано. Результаты опроса T4SCL показывают: очень немногие вузы занимаются разработкой и осуществлением стратегий профессионального развития персонала. Некоторые вузы и/или представители студенчества награждают лучших преподавателей за заслуги в обучении студентов. Однако в большинстве вузов отсутствуют механизмы систематического поощрения особых успехов в преподавании.

4) Выводы и рекомендации: дальнейшие шаги по включению СЦО в обеспечение качества

В условиях роста численности и разнообразия студенческого контингента высшие учебные заведения должны адаптироваться к интересам студентов, имеющих разные потребности и опыт, и при этом постоянно улучшать качество обучения и преподавания. СЦО требует переноса внимания на нужды студента и играет ключевую роль в развитии высококачественной и доступной системы высшего образования.

Что касается обеспечения качества и СЦО, то совершенно очевидно, что с точки зрения студентов, качественное образование – это есть студентоцентрированное образование. Качество понимается как результат взаимодействия между преподавателями, студентами и существующей в вузе средой обучения.

Со времени принятия первых ESG в 2005 г. в высшем образовании произошел серьезный сдвиг в сторону культуры СЦО, ставший ответом на

растущие ожидания в сфере высшего образования. Поэтому включение СЦО в обновлённую версию ESG и в обеспечение качества на всех уровнях является естественным следующим шагом в развитии системы высшего образования.

Дальнейшее становление СЦО невозможно без единого понимания и общей ответственности за него. Практическая реализация СЦО происходит в аудитории, между преподавателем и студентом, однако вузовское руководство должно содействовать этим новым начинаниям. Его задача также – поддерживать стратегию внедрения СЦО в вузе, разработанную и принятую самим университетским сообществом, прежде всего, студентами и преподавателями. Важнейшими элементами формирования культуры СЦО являются обязательная переподготовка преподавателей, постоянное повышение квалификации сотрудников, поощрение за выдающиеся достижения в работе наградами и другими формами признания. И наконец, национальные правительства должны, помимо прочего, изыскать необходимые ресурсы для уменьшения размеров студенческих групп, обновления инфраструктуры, адекватной финансовой поддержки студентов.

Реализация СЦО предполагает большую вовлеченность студентов и их ответственность за учебу, а также стимулирование процесса взаимного обучения между преподавателем-исследователем и студентом. Таким образом, студенты должны быть равноправными членами академического сообщества, и как таковые участвовать в управлении на всех уровнях системы высшего образования, будь то советы национальных агентств по обеспечению качества или комитеты по оценке вузов или программ. Необходимо признавать важную роль в этом органов студенческой демократии и создавать им условия для успешной деятельности, например, оказывая финансовую поддержку проводимых ими тренингов для студентов-членов комиссий по обеспечению качества.

Выполнение этих рекомендаций позволит полностью преобразовать систему высшего образования на основе равенства и постоянного стремления к качеству в образовании. Отвечать потребностям студентов - это значит отвечать потребностям общества. Вот почему такое преобразование имеет первостепенную значимость для любого демократического общества и для ответа на вызовы и возможности завтрашнего дня.

Литература:

E4 group in cooperation with EI, BUSINESSEUROPE and EQAR (2014), Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. Proposal for the revised version, available from <http://revisionesg.files.wordpress.com/2014/03/esgrevision-proposal.pdf>

ENQA (2005), Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. (Helsinki, ENQA)

ESU (2006), Policy paper “Student-centred learning”, available from <http://www.esuonline.org/news/article/6064/105/>

ESU (2010), Time for a new paradigm in education: student centred learning. Student centred learning toolkit. (Brussels, ESU)

ESU (2013), Quest for Quality for Students. A Student Quality Concept, (Brussels, ESU)

ESU (2013a), Quest for Quality for Students. Institutional analysis, (Brussels, ESU)

Geven K., Santa R. (2010), Student-Centred Learning. Survey analysis time for student centred learning. (Timisoara, Partos)

Фредерике Литц³⁵, Дитлинде Кастеллитц³⁶

СТУДЕНТОЦЕНТРИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ, ПРЕПОДАВАНИЕ, ОЦЕНИВАНИЕ И ВНЕШНЯЯ ПРОВЕРКА ВНУТРЕННЕГО УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ В ВУЗАХ: ОТВЕЧАЕТ ЛИ АУДИТ КАЧЕСТВА НОВЫМ УСЛОВИЯМ?

Friederike Leetz, Dietlinde Kastelliz

Quality audits – fit for purpose?

Student-centred learning, teaching and assessment and external reviews of higher education institutions' internal quality management

http://eua.be/Libraries/eqaf-2014/III_3_Leetz_Kastelliz_Quality_audits_paper.pdf?sfvrsn=0

Аннотация

В 2015 г. должны быть пересмотрены Европейские стандарты и принципы по обеспечению качества в высшем образовании (ESG) с целью улучшения их ясности, применимости и эффективности. Свое отражение также найдет дальнейшее развитие Болонского процесса и, в частности, перенесение центра внимания с преподавания на обучение. Наблюдательной группе Болонского процесса (BFUG) уже предложен новый стандарт по студентоцентрированному обучению. Этот - либо сравнимый с ним - стандарт, признанный важнейшим добавлением, может быть сложным для реализации во внутреннем и внешнем обеспечении качества. Данная проблема особенно актуальна для тех методов внешнего обеспечения качества, которые сосредоточены на системах управления качеством в вузах, поскольку соответствующие проверки затрагивают качественные аспекты преподавания и обучения лишь косвенным образом. В свете ожидаемой “студентоцентричности” в настоящей статье анализируются и сравниваются *аудиты качества* в ряде европейских стран с точки зрения их внимания к студентоцентрированному обучению и предпринимаемых дальнейших шагов.

I. Студентоцентрированное обучение - ближайшая задача обеспечения качества

Для следящих за дискуссией о результатах обучения очевидно, что ориентированность на студентов стала решающим фактором качества

³⁵ Менеджер программ, Германский совет по аккредитации, Германия

³⁶ Руководитель Департамента аудита и консалтинга, Агентство по обеспечению качества и аккредитации, Австрия

высшего образования³⁷ Фокус на студентов воплотился в “студентоцентричность”, и недавно министры, отвечающие за высшее образование в странах Европейского пространства высшего образования (ЕПВО), вновь подтвердили свою приверженность поддержке студентоцентрированного обучения³⁸. Пока еще нет единого ответа на вопрос, что такое студентоцентрированное обучение, однако есть общее мнение, что переход от преподавания к обучению является одной из его предпосылок³⁹. Ставящее целью дать студентам основательную, прочную и современную квалификацию, обучение должно пониматься как динамичный, партисипативный процесс, в рамках которого студенты совместно с преподавателями активно создают условия для успеха в учебе. С лежащей в основе конструктивистской парадигмой студентоцентрированное обучение акцентирует необходимость учитывать подготовку и стили учения студентов при формировании базиса для дидактических концепций, педагогических методов и поддержки студентов. Это выходит за рамки однонаправленной передачи знания и информации в аудитории и способствует развитию таких форматов обучения и преподавания, которые стимулируют в студентах способность рефлексировать и брать на себя ответственность за свою учебу.⁴⁰

Новый импульс - обновление ESG

Хотя преимущества и проблемы «студентоцентрированного обучения» были на повестке дня Болонского процесса как минимум с 2009 г.⁴¹, можно ожидать усиления дискуссии по этому поводу в связи пересмотром Европейских стандартов и принципов по обеспечению качества высшего образования (ESG). Для улучшения применимости и эффективности ESG в ее новой версии будут учтены последние изменения в высшем образовании. Очевидно, что вышеупомянутая “студентоцентричность” является одним из предстоящих крупных изменений⁴². Болонской наблюдательной группе был даже предложен совершенно новый стандарт по студентоцентрированному

³⁷ Например, С.Адам: Введение в результаты обучения – характер, функция и роль результатов обучения в создании Европейского пространства высшего образования, статья В.2.3-1 в Froment, Eric; Kohler, Jurgen et. al. (eds.): EUA Bologna Handbook – Making Bologna Work. Berlin 2006.

³⁸ Бухарестское коммюнике «Эффективно использовать наш потенциал: консолидация Европейского пространства высшего образования», Бухарест, 26-17 апреля 2012г.

³⁹ А. Сюрсок, Х. Шмидт «Тенденции 2010. Десятилетие перемен в европейском высшем образовании». Брюссель, стр. 31f.; EI, ESU: «Студентоцентрированное обучение. Теория и практика», Брюссель 2010, р. 9f.

⁴⁰ Там же

⁴¹ Левенское коммюнике «Болонский процесс 2020. Европейское пространство высшего образования в новом десятилетии», Левен/Лувен-ла-Нев, 28-29 апреля 2009.

⁴² E4 в сотрудничестве с Интернационалом образования, BUSINESSEUROPE и EQAR: Пересмотр ESG. Проект предложения для BFUG. Октябрь 2013. Пояснительная записка, р.3

обучению, преподаванию и оцениванию, который с большой вероятностью будет принят в 2015 г.

Стандарт, предложенный для Части I ESG «Стандарты и принципы внутреннего обеспечения качества в высших учебных заведениях» однозначно закрепляет перераспределение ответственности: Учебные заведения должны обеспечить предоставление таких программ, которые *“мотивируют студентов к активной роли в создании процесса обучения, а оценивание студентов должно отражать этот подход”*⁴³. В соответствующих рекомендациях акцент делается на продвижении и развитии студентов в процессе обучения и на создании более гибких возможностей обучения. Внимательное отношение к разным группам студентов предполагает, что должны быть тщательно продуманы различные формы проведения обучения, разнообразия педагогических методов, а также надлежащие механизмы обеспечения качества. На индивидуальном уровне необходимо укреплять взаимное уважение между студентом и преподавателем. Следует поощрять поддерживающую и направляющую роль преподавателя по отношению к студенту, который до определенной степени должен быть (или по крайней мере, должен стать) самостоятельным в своей учебе. Поскольку сохраняется фокус на результаты обучения, можно сделать вывод, что самостоятельность обучающегося должна стать квалификационной целью программ. Таким образом, в новой версии ESG студентоцентрированное обучение рассматривается не как отдельный аспект качества, а скорее как многофакторный подход: во внимание также принимаются учебные ресурсы, поддержка студентов и повышение квалификации персонала. С последним связаны довольно высокие ожидания, т.к. вузы призваны стимулировать инновационные методы преподавания и использование новых технологий.

Задача для внешнего обеспечения качества и соответствующих агентств

В процессе пересмотра ESG их общая структура была четко подтверждена. Поэтому сохраняется основной принцип: высшие учебные заведения несут преимущественную ответственность за качество предоставляемого образования. Это значит, что приоритет студентоцентрированного обучения будет существенной проблемой, прежде всего, для вузов. Однако поскольку внешнее обеспечение качества должно быть направлено на эффективность

⁴³ E4 в сотрудничестве с Интернационалом образования, BUSINESSEUROPE и EQAR: Стандарты и рекомендации по обеспечению качества в Европейском пространстве высшего образования. Предложение по новой версии. Февраль 2014, Стандарт 1.3.

внутривузовских механизмов, студентоцентрированное обучение затронет и соответствующие агентства. В перспективе они будут оценивать, насколько внутренние процессы обеспечения качества в высших учебных заведениях соответствуют студентоцентрированному подходу к обучению.

Прежняя версия ESG уже доказала свое влияние на развитие Европейского пространства высшего образования⁴⁴. Соответствующим фактором влияния стало и внешнее обеспечение качества⁴⁵. Поэтому можно ожидать, что процесс пересмотра также не пройдет незамеченным для высшего образования и управления его качеством.

В этих условиях двенадцать европейских агентств по обеспечению качества, которые особо сосредоточены на вузовских системах управления качеством и объединены в неформальную Ассоциацию аудита качества (Quality Audit Network - QAN), решили проанализировать и сравнить используемые ими процедуры в свете грядущей «студентоцентричности». Все агентства являются членами Европейской ассоциации по обеспечению качества (ENQA) и значит, следуют ESG. Анализ, в основном, базируется на описаниях, подготовленных агентствами в рамках QAN⁴⁶, однако в нем также приняты во внимание их руководящие принципы, регламенты и некоторые отчеты по проверкам.

II. Разные фокусы внимания - общая цель: совершенствование обучения и преподавания

Последние годы в ряде стран Европы были введены *аудиты качества*⁴⁷ как метод внешнего обеспечения качества в высшем образовании. Основанием для этого стало, в том числе, стремление укрепить автономию высших учебных заведений и расширить возможности обеспечения качества.

⁴⁴ ENQA: Mapping the implementation and application of the EG. Final report of the project Steering Group, 2011, p. 20f.

⁴⁵ Loukkola, Tia: A Snapshot on the Internal Quality Assurance in EHEA. In: Curaj, A., Scott, P. et al (Eds.): European Higher Education at the Crossroads: Between the Bologna Process and National Reforms vol. 1, Dordrecht 2012, p. 309; EACEA: The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report, Brussels 2012, p. 68.

⁴⁶ См. AQ Austria (Ed.): Quality Audit in the European Higher Education Area. A comparison of approaches. Vienna 2014.

⁴⁷ Термин аудит (качества) будет относиться к процедурам внешнего обеспечения качества, которые сосредоточены на развитии систем внутреннего управления качеством. Аналогичное определение дано в работе Westerheijden, Don F.: The changing concepts of quality in the assessment of study programmes, teaching and learning. In: Cavelli, Alessandro (Ed.): Quality Assessment for Higher Education in Europe. London 2007, p. 8. Хотя аудиты не обязательно связаны с обеспечением качества в высшем образовании, и данный термин используется лишь в нескольких странах, агентства, входящие в Ассоциацию аудита качества, приняли решение использовать его как общий рабочий термин. В данной статье он выделяется курсивом.

На общий взгляд, аудиты, проводимые агентствами-членами QAN, прямо направлены на те меры и/или процессы, которые реализуются высшими учебными заведениями с целью обеспечения и повышения качества в преподавании и обучении (и за их рамками). Но при ближайшем рассмотрении можно выделить два разных подхода к управлению качеством в вузе.

Первый подход предполагает всесторонний анализ систем управления качеством. Модели обычно имеют широкий фокус внимания на управление качеством в разных областях деятельности вузов и базируются на довольно общих стандартах. Этот подход распространен в Австрии, Нидерландах, Финляндии и Швейцарии.

Главный приоритет второго подхода – это конкретно разработка и предоставление учебных программ, и данный вид качества программы служит основой для управления качеством в вузе. Примером такого подхода служит германская “системная аккредитация”, но он также играет важную роль в Испании и Румынии.

Как будет показано, в этих двух подходах аспекты студентоцентрированного обучения рассматриваются по-разному. Однако нужно отметить, что перемена их центров внимания может происходить вполне свободно. Четкая классификация различных моделей аудита не является ни возможной, ни целесообразной. Скорее, следует считать приведенные две категории подходов предельными случаями, между которыми находятся гибридные подходы, принятые каждый в своей системе высшего образования, отвечающие национальным потребностям и используемые в сочетании с прочими мерами внешнего обеспечения качества⁴⁸. Хорошими примерами "гибридности" являются проверки качества в Великобритании: они нацелены на "учебный опыт студентов" - параметр качества и программ, и вузов. В этой модели аудита от вузов, прежде всего, требуется создание условий для студентоцентрированного обучения. Учитывая студентоцентричную направленность новой версии ESG, модели аудита приобретают особую значимость и поэтому будут рассмотрены в статье более подробно.

⁴⁸ См. AQ Austria (Ed.): Quality Audit in the European Higher Education Area, op. cit., p. 16.

Фокус на системы управления качеством

В рекомендациях ESG для агентств, проверяющих системы управления качеством в вузах, не оговаривается особая проверка на студентоцентричность. Обучение и преподавание оцениваются точно так же, как и другие виды деятельности вуза, такие как повышение квалификации персонала или научные исследования. Но можно ли в связи с этим сделать вывод, что эти модели не подходят для нового стандарта ESG?

Общим для всех моделей является рассмотрение стратегий, целей или перспектив развития вуза. Вуз должен определить цели в отношении качества образования, а в некоторых случаях - качества исследований, менеджмента и соответствующих услуг. При этом нет никакой разницы, каковы конкретные методы преподавания: студентоцентричные или нет. Автономия вуза предполагает, что тщательная разработка стратегии является сферой его ответственности. Независимо от целей оценивания, обязательно проверяется наличие у вуза процессов, которые обеспечивают выполнение задач в различных областях его деятельности и поддерживаются надлежащей системой управления качеством. Например, в фокусе внимания Агентства AQ Austria - то, как "система управления качеством поддерживает высшее учебное заведение в достижении стоящих перед ним целей"⁴⁹. Основываясь на принятой вузом концепции качества предоставляемого образования, Аккредитационная организация Нидерландов и Фландрии NVAO подтверждает, внедрил ли вуз «эффективную систему обеспечения качества, которая позволяет гарантировать качество предлагаемых программ»⁵⁰. А Швейцарское агентство по аккредитации и обеспечению качества AAQ, наряду с проверкой менеджмента, преподавания и научных исследований оценивает, имеется ли в вузе система обеспечения качества, цель которой – «гарантировать и постоянно улучшать качество деятельности университета, а также содействовать развитию культуры качества»⁵¹.

Хотя в документах студентоцентричность обучения, преподавания и оценивания в явном виде не упоминаются, она приобретет особую значимость, когда станет приоритетом для вуза⁵². В этом контексте следует

⁴⁹ AQ Austria: Guideline for the Audit of Higher Education Institutions' Quality Management Systems as adopted on 14 June 2013; available online <https://www.aq.ac.at/...>, accessed July 22, 2014.

⁵⁰ NVAO: Assessment frameworks for the higher education accreditation system. Institutional quality assurance assessment. 22 November 2011, p. 8; available online: <http://www.nvaio.net/...>, accessed July 14, 2014.

⁵¹ AAQ: 2013/14 Quality Audit. Guide dated 7th November 2012, p. 16, available online: <http://www.aaq.ch/...>, accessed July 24, 2014.

⁵² e.g. NVAO advisory report. Maastricht University. Institutional quality assurance assessment as of 10

отметить, что некоторые агентства своими процедурными элементами стимулируют вузы делать студентоцентричность частью проверки. Здесь можно выделить “области развития” в модели аудита агентства AQ Austria и “дополнительные цели аудита” в подходе Финского Совета по оценке высшего образования (FINHEEC), которые допускают тематическую проверку конкретных функций без проведения оценки системы управления качества в целом.

Фокус на предоставление учебных программ на институциональном уровне

Модели аудита, больше ориентированные на качество образования, чем на качество других видов деятельности вуза, не ограничиваются лишь требованием, чтобы система управления качеством учебного заведения соответствовала его стратегии и поддерживала ее. Стандарты, скорее, касаются определенного качества разработки и предоставления высшего образования, и потому подчеркивают ответственность вуза за надлежащие учебные цели и задачи квалификаций, результаты обучения и необходимую инфраструктуру. Означает ли акцентированное внимание к учебным программам и их организации, что процедуры внешнего обеспечения качества содействуют студентоцентрированному обучению?

Оценивая, насколько программы вузов ориентированы на студентов, агентства Испании даже пользуются стандартной формулировкой: «Высшее учебное заведение должно иметь процедуры для проверки, что основной целью его действий является мотивировать студентов к учебе»⁵³. Детали стандарта, в основном, касаются конкретных аспектов студенческого “жизненного цикла”. Проверке также подлежат разработка и оценка программ на степень, навыки и квалификация преподавательского состава, материальные ресурсы, службы поддержки и публичная информация. В дополнение к этому принимается во внимание система управления качеством, что опять включает (академическую) квалификацию преподавательского состава, а также инфраструктуру и ресурсы. Системная аккредитации в Германии требует от высших учебных заведений использовать «систему управления в области преподавания и обучения», которая «обеспечивает установление конкретных и приемлемых

April 2013, available online www.maastrichtuniversity.nl/..., accessed July 14, 2014.

⁵³ ANECA; AQU; ACSUG: Audit Programme. Guidelines, definition and documentation for internal quality assurance systems in higher education. Document 02 as of 21.06.2007, p. 7; available online: <http://www.aneca.es/...>, accessed July 24, 2014

квалификационных целей учебных программ»⁵⁴ на основании стандартов, относящихся к качеству разработки, реализации и дальнейшего развития программы, и с учетом различных потребностей студентов. Так или иначе, испанская, голландская и немецкая модели проверок относятся к разным способам предоставления образования и реально отражают их.

Хотя выделенные здесь аспекты предусматривают взаимосвязь с новым стандартом для студентоцентрированного обучения, преподавания и оценивания, нужно подчеркнуть, что аудиты не оценивают качество программ. Проверки сосредоточены на внутренних механизмах, которые будут на регулярной основе обеспечивать качество. Разрыв между системой управления качеством вуза и ожидаемым качеством программ, преодолевается, в основном, с помощью выборочных обследований, которые дают более подробную картину функционирования систем. Такие обследования отличаются большой гибкостью в плане содержания и методики. При проверке образа действий системы наиболее подходящими кажутся такие подходы, которые позволяют одновременно рассматривать и внутренние механизмы, и их воздействие на преподавание и обучение на уровне программы.

Фокус на учебный опыт студентов

Обеспечение качества в Европейском пространстве высшего образования не является ни единообразным, ни статическим. Изменяются базовые условия, так же как цели и структура процедур внешнего обеспечения качества. Происходило движение от процедур, больше связанных с подотчетностью, к методам, ориентированным на совершенствование, и наоборот. Фокусом внимания становились разные проблемы высшего образования⁵⁵. Агентство по обеспечению качества (QAA) Великобритании и Агентство по обеспечению качества Шотландии (QAA Scotland) сделали студентов главным приоритетом своих методов проверки.

Тем не менее проверки по-прежнему сосредоточены на имеющихся в вузе механизмах достижения и поддержания академических стандартов. Однако в Англии, Уэльсе и Северной Ирландии команды экспертов выносят решения явно с учетом развития и совершенствования *возможностей для обучения*,

⁵⁴ German Accreditation Council: Rules for the Accreditation of Study Programmes and for System Accreditation. Resolution of the Accreditation Council of 08.12.2009, last amended on 20.02.2013, p. 25; available online: <http://www.akkreditierungsrat.de/...>, accessed July 24, 2014.

⁵⁵ Westerheijden, Don F.: The changing concepts of quality in the assessment of study programmes, teaching and learning, op. cit. p. 9f.

включая надлежащие и эффективные преподавание, поддержку, оценивание и учебные ресурсы⁵⁶. Студентоцентричности придается еще большее значение в проверке вузов, ориентированной на совершенствование (ELIR, Шотландия), которая нацелена на вузовскую политику и практику совершенствования качества *учебного опыта* студентов. В этой модели эксперты не только обращают внимание на стратегию вуза, но и рассматривают ключевые особенности и тенденции развития студенческого контингента, в том числе типичные пути в высшую школу и продвижение по ней. На этой основе оценивается эффективность используемых вузом подходов к вовлечению и поддержке студентов в их учебе, к улучшению характеристик выпускников и управлению средой обучения⁵⁷.

Что касается содержания, оба агентства следуют Британскому кодексу качества, в котором определены требования, обязательные для выполнения всеми провайдерами высшего образования. В соответствии с этим документом вузы должны «формулировать, систематически пересматривать и улучшать возможности обучения и практику преподавания, так чтобы каждый студент мог развиваться как самостоятельный обучающийся, глубоко изучать выбранные предметы и совершенствовать способность к аналитическому, критическому и творческому мышлению»⁵⁸. Высшие учебные заведения должны «иметь в наличии, отслеживать и оценивать механизм и ресурсы, позволяющие студентам развивать свой академический, личный и профессиональный потенциал»⁵⁹.

Модель в основе проверок качества в Великобритании оказывается полностью студентоцентричной, но при этом (пере)определена ответственность за академическое качество: вузы «должны гарантировать качества предоставляемых возможностей, однако они не могут дать никаких гарантий относительно того, как эти возможности будут использованы конкретным студентом»⁶⁰.

⁵⁶ QAA: Higher Education Review. A handbook for QAA subscribers and providers with access to funding from HEFCE undergoing review in 2014-15. June 2014, p. 3, available online: <http://www.qaa.ac.uk/...>, accessed July 24, 2014.

⁵⁷ QAA Scotland: Enhancement-led Institutional Review. Handbook. May 2012. Third edition, available online: <http://www.qaa.ac.uk/...>, accessed July 24, 2014.

⁵⁸ QAA: UK Quality Code for higher education. Part B: Assuring and enhancing academic quality. Chapter B3: Learning and teaching, Gloucester 2012, p. 6.

⁵⁹ QAA: UK Quality Code for higher education. Part B: Assuring and enhancing academic quality. Chapter B4: Enabling student development and achievement, Gloucester 2013, p. 5.

⁶⁰ QAA: Higher Education Review, op. cit. p.31.

Следует также отметить, что помимо академической деятельности вуза и всего, что с ней связано, проверки QAA и QAA Шотландии включают тематические элементы (т.е. те области (темы), которые требуют дальнейшего анализа и совершенствования – *прим. перев.*). Тематические элементы являются частью проверок QAA без каких-либо решений по результатам, тогда как проходящие проверку шотландские вузы должны принять участие в национальной программе по областям совершенствования (National Enhancement Themes).

III. Некоторые заключительные комментарии

Сравнение моделей аудита показывает, что введение студентоцентрированного подхода к обучению в новую версию ESG не стало коренным переворотом. Наоборот, вводятся такие изменения, которые в той или иной степени уже стали предметом *аудитов качества*. Поэтому агентства и вузы в рамках своих подходов должны открыто обращаться к этому аспекту качества, одобренному министрами, ответственными за высшее образование. Новый стандарт ESG и особенно соответствующая рекомендация могут дать вузам и агентствам полезные импульсы к тому, чтобы расплывчатая, а иногда нормативно нагруженная идея студентоцентрированного подхода воплотилась на практике.

Таким образом, разные модели аудита вполне подходят для работы со студентоцентрированным подходом к обучению и для его дальнейшей реализации. Независимо от того, какие проводятся проверки - всех видов деятельности вуза или только преподавания и обучения, их согласование на уровне вуза позволяет принимать во внимание учебный процесс, в том числе его базовые условия, такие, например, как повышение квалификации персонала и услуги поддержки для обучающихся и преподавателей. Агентства-члены Ассоциации аудита качества (QAN) могут стимулировать дискуссию вокруг студентоцентрированного обучения, обсуждая вопрос о новой версии ESG и ее студентоцентричности с вузами, проходящими процесс проверки. Действуя как “пропагандисты”, агентства могут распространять соответствующую информацию, полезные практики и конкретный опыт внутри страны и за ее пределами.

С процедурной точки зрения, для получения более точной картины студентоцентрированного обучения могут использоваться тематические элементы, аудиторские сквозные или выборочные проверки. Они различаются по содержанию, методологии и меньше сосредоточены на

соблюдении формальных требований, что может способствовать плодотворному обсуждению многоаспектной студентоцентрированности ожидаемой версии ESG. Потенциальная проблема для всех проверок – это необходимость учитывать те аспекты взаимоотношений между студентами, преподавателями и вузами, которые выходят за рамки декларации о намерениях и "простого" обслуживания клиентов. Комплексные методы проверки в силу их общих стандартов могут вызывать вопрос, как систематически стимулировать дискуссию о студентоцентрированности. В то же время для методов, нацеленных на данный конкретный тип учебной программы, необходимо выяснить, в достаточной ли мере их программно-специфические стандарты применимы к студентоцентрированному обучению, преподаванию и оцениванию.

С точки зрения агентств, сотрудничающих в QAN, самая главная задача состоит не в оценивании качества вуза в плане студентоцентрированного обучения как такового. Свою цель они видят в том, чтобы поддерживать систему управления качеством в вузе, стимулируя развитие компетенций самоуправления и внутривузовское совершенствование. Именно это служит тем связующим звеном между разными моделями аудита, где высшие учебные заведения воспринимаются, как обучающие организации, которые постоянно обдумывают свои действия, ищут возможности для улучшения репутации и в пределах своих полномочий самостоятельно принимают необходимые меры по развитию.

Что касается новой версии ESG, то предусмотренная в ней возможность саморефлексии является многообещающей по двум разным причинам:

- 1) Саморефлексивность не должна суживаться до решения проблем. Ее можно рассматривать как основу для инноваций в преподавании и обучении, что по новым ESG, будет вполне согласовываться со студентоцентрированным подходом к обучению. Эти инновации будут порождать многообразие педагогических методов и способов организации обучения, вследствие чего могут потребоваться новые инструменты мониторинга и оценки. В связи с этим возникает вопрос, как разные модели аудита будут работать с множеством способов организации обучения, педагогических методов и выявлять механизмы обеспечения качества внутри проверяемых внутренних систем управления качеством. В то же время, можно задаться другим вопросом: должны ли системы внутреннего управления качеством содержать в себе некоторый компонент, соотносимый с самим собой. В

этом случае адекватность методов мониторинга и соответствующие потребности развития могут быть установлены внутренним образом. Как результат, *аудиты качества* могли бы сосредоточиться на пригодности и адаптивности внутреннего управления качеством в вузе, вместо того, чтобы циклически оценивать целесообразность и эффективность реализуемых мер. Эта способность с саморефлексии и адаптируемость, несомненно, уже являются скрытым постулатом всех *аудитов качества*, независимо от того, являются ли проверяемые системы внутреннего управления качеством хорошо зарекомендовавшими себя или нуждаются в доработке⁶¹. Однако требование саморефлексивности и адаптируемости можно сделать явным, тем более, что это станет стандартом для любого внешнего обеспечения качества⁶².

- 2) Последовательная деятельность вузов по внутреннему мониторингу позволяет определить те потребности и ограничения в развитии студенто-центрического обучения, которые находятся вне сферы ответственности вузов. Это, прежде всего, хорошо известные ресурсные ограничения⁶³. В некоторых *аудитах качества* систематически продвигается идея "перераспределения" ответственности высших учебных заведений. В своей концепции качества QAA уже возлагает на студентов долю ответственности за их процесс обучения и рассматривает студентоцентрированный подход в этом контексте. Распределение ответственности может быть одним из важнейших вопросов при оценке студентоцентрированного обучения в ходе внешних проверок внутреннего управления качеством в вузе.

Литература:

ANECA; AQU; ACSUG: AUDIT Programme. Guidelines, definition and documentation for internal quality assurance systems in higher education. Document 02 as of 21.06.2007, available online: <http://www.aneca.es/...>, accessed July 24, 2014

AQ Austria: Guideline for the Audit of Higher Education Institutions' Quality Management Systems as adopted on 14 June 2013; available online <https://www.aq.ac.at/...>, accessed July 22, 2014

⁶¹ См AQ Austria (Ed.): Quality Audit in the European Higher Education Area, op. cit. и соответствующие отчеты других агентств.

⁶² Хотя это уже является рекомендацией для агентств в рамках ESG, был предложен новый стандарт по внутреннему обеспечению качества, согласно которому "агентства должны иметь процедуры внутреннего обеспечения качества в отношении определения, обеспечения и совершенствования качества и добросовестности своих действий". См. Стандарт 3.6 новых ESG, op. cit., p.22.

⁶³ А. Сюрсок, Х. Шмидт: Тенденции 2010. op. cit., p. 49.

AQ Austria (Ed.): Quality Audit in the European Higher Education Area. A comparison of approaches. Vienna 2014.

Bucharest Communiqué: Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area, Bucharest, 16-17 April 2012

EACEA: The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report, Brussels 2012

E4 in cooperation with Education International, BUSINESSEUROPE and EQAR: Standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area. Proposal for the revised version, February 2014

E4 in cooperation with Education International, BUSINESSEUROPE and EQAR: Revision of the ESG. Draft proposal submitted to the BFUG October 2013. Explanatory Note
EI, ESU: Student Centered Learning. An insight into theory and practice, Brussels 2010.

ENQA: Mapping the implementation and application of the EG. Final report of the project Steering Group, 2011.

German Accreditation Council: Rules for the Accreditation of Study Programmes and for System Accreditation. Resolution of the Accreditation Council of 08.12.2009, last amended on 20.02.2013, available online: <http://www.akkreditierungsrat.de/...>, accessed July 24, 2014.

Leuven/Louvain-la-Neuve Communiqué: The Bologna Process 2020. The European Higher Education Area in the new decade, Leuven/Louvain-la-Neuve 28-29 April 2009

Loukkola, Tia: A Snapshot on the Internal Quality Assurance in EHEA. In: Curaj, A., Scott, P. et al (Eds.): European Higher Education at the Crossroads: Between the Bologna Process and National Reforms vol. 1, Dordrecht 2012

NVAO advisory report. Maastricht University. Institutional quality assurance assessment as of 10 April 2013, available online www.maastrichtuniversity.nl, accessed July 14, 2014

NVAO: Assessment frameworks for the higher education accreditation system. Institutional quality assurance assessment. 22 November 2011; available online: <http://www.nvao.net/...>, accessed July 14, 2014

OAQ: 2013/14 Quality Audit. Guide dated 7th November 2012, available online: <http://www.oaq.ch/...>, accessed July 24, 2014.

QAA: Higher Education Review. A handbook for QAA subscribers and providers with access to funding from HEFCE undergoing review in 2014-15. June 2014, available online: <http://www.qaa.ac.uk/...>, accessed July 24, 2014.

QAA: UK Quality Code for higher education. Part B: Assuring and enhancing academic quality. Chapter B3: Learning and teaching, Gloucester 2012

QAA: UK Quality Code for higher education. Part B: Assuring and enhancing academic quality. Chapter B4: Enabling student development and achievement, Gloucester 2013.

QAA Scotland: Enhancement-led Institutional Review. Handbook. May 2012. Third edition, available online: <http://www.qaa.ac.uk/...>, accessed July 24, 2014.

Sursock, Andr je; Smidt, Hanne: Trends 2010. A decade of change in European Higher Education. Brussels.

Westerheijden, Don F.: The changing concepts of quality in the assessment of study programmes, teaching and learning. In: Cavelli, Alessandro (Ed.): Quality Assessment for Higher Education in Europe. London 2007

ОБЕСПЕЧЕНИЕ КАЧЕСТВА ПРЕПОДАВАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ: ЭВОЛЮЦИЯ И РЕВОЛЮЦИЯ

Sarah Ingle

Quality assurance for teaching and learning: evolution and revolution

http://eua.be/Libraries/eqaf-2014/IVb_6_Ingle.pdf?sfvrsn=0

Аннотация

Статья посвящена изменению роли структур обеспечения качества в университете применительно к преподаванию и обучению - особенно, к онлайновому и дистанционному. Рассматриваются последние тенденции в высшем образовании Ирландии и связанные с ними преобразования на национальном уровне. Приводятся общие сведения об обеспечении качества в ирландских университетах и более подробная информация о том, как гарантируется качество преподавания и обучения. Анализируются процессы развития в секторе высшего образования Ирландии, в частности, онлайновое обучение, а также изменения в одном из университетов, отразившие рост значимости процессов проверки модулей и учебных программ. Обсуждается движение в сторону смешанного обучения, сочетающего в себе традиционные и цифровые методологии. Уделено внимание имеющимся достижениям и проблемам.

1. Введение и цели

Основная цель статьи – исследовать изменение характера, или «эволюцию», структур обеспечения качества на уровне университета применительно к преподаванию и обучению, особенно в условиях развития онлайнового и дистанционного обучения. В качестве необходимого контекста рассматриваются последние изменения в высшем образовании Ирландии, а также основные законодательные и структурные реформы на национальном уровне в сфере обеспечения качества образования. Как пример из практики приводится ситуация с обеспечением, совершенствованием и продвижением качества в Городском университете Дублина (ГУД). Кроме того, описывается структура обеспечения качества в ГУД и даются конкретные сведения об обеспечении качества в преподавании обучении.

В статье обсуждаются изменения в секторе высшего образования в

⁶⁴ Директор Отдела продвижения качеству, Городской университет Дублина

Ирландии, касающиеся, в частности, онлайн- и дистанционного обучения, и создание в ГУД Национального института дистанционного обучения. Анализируются изменения в ГУД, например, введение результатов обучения, отразившие рост значимости процессов проверки модулей (курсов) и учебных программ. Ключевое изменение, “революция”, в секторе высшего образования, а именно международная тенденция с смешанному обучению, сочетающему в себе традиционные и высокотехнологичные методы, также исследуется в контексте обеспечения качества. В заключение статьи делается вывод об основных достижениях и проблемах.

2. Высшее образование в Ирландии: преподавание и обучение в переходной стадии

Закон об университетах Ирландии (Universities Act, 1997) и Закон о квалификациях и обеспечении качества (QQAI Act 2012) четко определяют основные процедуры, направленные на улучшение качества образования, научных исследований и услуг поддержки в университетском секторе Ирландии. Законодательные инновации на национальном и международном уровнях существенно изменили условия, в которых работают ирландские университеты. Начиная с 2000 г., в Ирландии применяется все более координированный подход к развитию университетских систем обеспечения качества. Отвечающий нуждам и потребностям университетов документ «Рамка качества» (IUA/ IUQB, 2007) описывает соответствующие методики и выбранные процедуры. Однако в настоящее время эта система качества пересматривается с целью гарантировать, что обеспечение качества в секторе адекватно меняющимся условиям.

Управление высшего образования Ирландии (УВО), обеспечивающее большую часть государственного финансирования высших учебных заведений (вузов), играет ключевую роль в мониторинге «здоровья» сектора с точки зрения качества и принимает меры в поддержку эффективной работы вузов. Так, важным нововведением прошедшего года стало расширение требований УВО к отчетности вузов, особенно в том, что касается стратегии и качества.

Еще одна недавняя инициатива на национальном уровне – это конкурс на финансирование, объявленный Национальным Форумом по совершенствованию преподавания и обучения (NFETL, 2014). Ирландским вузам было предложено подготовить совместные запросы на финансирование из Фонда совершенствования преподавания и обучения 2014

(Наращивание цифрового потенциала ирландского высшего образования). Общий объем инвестиций составляет 6 млн евро на трехлетний период до 2016 г. Предложения должны оцениваться на конкурсной основе.

Контекст данной статьи усложняется тем, что преобразования или «революции» в высшем образовании идут одновременно с изменениями в ирландских национальных структурах, регулирующих обеспечение качества. Принятый в Ирландии в ноябре 2012 г. Закон о квалификациях и обеспечении качества (Образование и подготовка) привел к объединению четырех существовавших органов качества в новое национальное агентство *Качество и квалификации Ирландии* (ККИ). ККИ теперь взяло на себя все функции унаследованных организаций, а также ответственность за новые нормативные области.

Создание нового органа стало крупным событием для сектора, поскольку впервые главным предметом внимания оказались преподавание и обучение. Это означает, что студент или обучающийся будет в центре всех инициатив в области качества. Немаловажное значение также имеет проведенное в 2013-2014 гг. обследование методов проверки вузов в Ирландии за последние 15 лет. Среди целей данного обследования – обобщить для использования накопленный за эти годы опыт и предложить модели, благодаря которым процессы проверки будут способствовать повышению эффективности вузов и отвечать стратегическим целям и целям в области качества.

3. Обеспечение, совершенствование и продвижение качества в Городском университете Дублина

Почти двадцать лет назад перед Главным комитетом ГУД была поставлена задача исследовать национальные и международные модели проверки и обеспечения качества, относящиеся к вузам, включая структуру для самооценки. В 2000 г. Исполнительный совет ГУД, главный орган, принимающий решения, создал Комиссию по продвижению качества, которую в настоящее время возглавляет заместитель Президента (Заместитель проректора). Основной задачей комиссии, в которую входят представители всех факультетов и служб университета, выступает продвижение идей самооценки и постоянного совершенствования качества, а значит, и улучшение опыта деятельности студентов и сотрудников.

На данный момент Комиссия по продвижению качества является подкомиссией Исполнительного совета, который включает в себя Президента (Вице-канцлера) и деканов учебных факультетов. Комиссия консультирует

высшее руководство университета по политике качества, которая вытекает из уставных обязанностей ГУД и из требований национальных учреждений, включая Управление высшего образования, надзирающее за обеспечением качества в высшем образовании Ирландии (HEA, 2012). Комиссия также вырабатывает рекомендации для ГУД по разработке и введению соответствующих рамочных принципов, методик, приоритетов, процедур и надлежащей практики в обеспечении и совершенствовании качества преподавания, исследований и управления в университете. Кроме того, к функциям Комиссии отнесена проверка механизмов обеспечения качества, которые используются на институциональном уровне, а также факультетами, школами и службами поддержки. И наконец, Комиссия занимается распространением информации о передовом национальном и международном опыте в области качества.

В 2001 г. в ГУД был создан Отдел продвижения качества, который отвечает за организацию и помощь в проведении внутренних проверок качества, а также за содействие обеспечению и совершенствованию качества в разных областях деятельности Городского университета Дублина. От имени университета Отдел взаимодействует с национальным агентством ККИ и предоставляет ему обратную связь.

4. Структура обеспечения качества в ГУД

В основе структуры обеспечения качества в ГУД (см рис.1.) лежат ежегодные и периодические программные проверки, которые являются прерогативой школ и факультетов и курируются ими. Результаты этих проверок включаются в процесс внутренней проверки. Отдел продвижения качества отвечает за организацию и проведение всех внутренних проверок, а также любых институциональных инспекций, получая помощь со стороны школ, факультетов, служб поддержки и от руководства университета.

4.1 Проверка модулей – QuEST

Основу проверки программ составляет процесс обеспечения качества, введенный для мониторинга текущего качества модуля или курса в рамках учебной программы и известный как *Совершенствование и обследование качества преподавания* (Quality Enhancement and Survey of Teaching - QuEST). Академический совет Дублинского университета утвердил QuEST как процедуру, с помощью которой университет может удостовериться в качестве преподавания, как того требуют Европейские стандарты и принципы (ESG). Значимость этого процесса в том, что он способствует непрерывному совершенствованию преподавания и обучения в ГУД. Те же

соображения непрерывного совершенствования относятся и к самой процедуре. Первоначально одобрение получила пилотная программа, которая впоследствии будет оцениваться и пересматриваться с учетом опыта ГУД относительно эффективности своего функционирования.

В рамках QuEST "модуль" - это единица проверки. Для обеспечения качества модуля используются три источника информации: отчеты внешних экспертов; профиль результатов для модуля; результаты опроса студентов, изучающих модуль. Проверке также подлежит деятельность - формальная и неформальная - координатора модуля (преподавателя / профессора) по повышению квалификации, поскольку это один из важнейших аспектов улучшения качества преподавания. Согласно требованиям QuEST, координаторы модулей, помимо основных данных по модулю, должны предоставлять руководству отчеты о мерах по повышению квалификации, осуществляемых на постоянной основе. Любые незначительные или серьезные трудности с конкретным модулем решаются в ходе ежегодных проверок.



Рисунок 1: Структура обеспечения качества в Городском университете Дублина

4.2 Проверка программ – ежегодная и периодическая

В Городском университете Дублина регулярный мониторинг программ осуществляется в форме *Ежегодной проверки программ* (ЕПП). Процесс ЕПП⁶⁵ дает возможность для самооценки, саморефлексии, анализа, выявления результатов, как положительных, так и отрицательных, на уровне программ. Ежегодную проверку (ЕПП) проходят все программы, преподаваемые в ГУД.

Среди целей мониторингового процесса ЕПП:

- *гарантировать, что:*

- после первоначальной проверки и аккредитации программы получают должное развитие с течением времени;
- проблемы, выявленные предыдущими ежегодными и периодическими проверками, решены/ решаются соответствующим образом;
- проблемы, выявленные внешними экспертами, решены/ решаются соответствующим образом;
- проблемы, выявленные студентами, решены/ решаются соответствующим образом, а студенты получают необходимую обратную связь;

- *информировать:*

- о продвижении в учебе и успеваемости студентов;
- об изменениях в академической структуре, предлагаемых на следующий год, и давать их обоснование;

- *обеспечивать* регулярную проверку и пересмотр учебных планов, структуры, содержания и оценки программ;

- *предоставлять* сведения о наборе студентов, числе поданных заявлений и маркетинговых инициативах;

Задача пятилетнего процесса *Периодической проверки программ* (ППП) – с помощью точного и эффективного процесса мониторинга качества подтверждать приверженность ГУД надежному и прозрачному обеспечению качества в преподавании и обучении. PPP удостоверяет, что процессы внутреннего обеспечения и совершенствования качества в ГУД можно признать надежными и эффективными. И наконец, встроенная, постоянно действующая процедура PPP позволяет гарантировать выполнение университетом внутренних и внешних требований, что немаловажно для успешного прохождения внешней проверки.

⁶⁵ Цели и задачи ЕПП и PPP определяются соответствующей политикой ГУД.

Осуществление процесса ППП:

- помогает коллективам, работающим с программами, отслеживать, какое воздействие на предлагаемые программы имеют накопленные и постепенные изменения, происходящие за более длительный период проверки;
- создает условия для участия академического персонала в разработке программ и учебных планов с учетом процесса их проверки;
- выявляет дополнительные возможности для улучшения учебного опыта студентов;
- обеспечивает университету возможность для более широкой проверки пригодности и актуальности предлагаемых программ, и, если необходимо, оценивать их, сравнивая с ситуацией при утверждении, на предмет создания новой программы.

4.3 Внутренняя проверка качества

Процесс внутренней проверки качества в ГУД, сходный с прочими проверками в университетском секторе Ирландии, состоит из четырех основных компонентов:

- 1) подготовка отчета о самооценке для проверяемой области, курируемая ее руководителем и осуществляемая при содействии комиссии по проверке качества;
- 2) трехдневный визит в кампус Группы коллегиальной проверки в составе пяти человек – экспертов и университета, и внешних сторон;
- 3) представление Группой коллегиальной проверки отчета с рекомендациями;
- 4) разработка плана улучшения качества для проверяемой области.

Для учебных подразделений и служб поддержки внутренняя проверка качества открывает возможность тщательного обследования всех участков и операций в своей области, включая получение данных и обратной связи от сотрудников, студентов и других внутренних и внешних заинтересованных сторон. Подготовка отчета о самооценке сама по себе оказывается процессом улучшения качества, о чем свидетельствуют многочисленные данные, подтверждающие его ценность для университета и для проверяемой области, особенно в том, что касается преподавания и обучения.

5. ГУД: Структура обеспечения качества, поддерживающая преподавание и обучение

Как отмечалось в предыдущем разделе, к главным приоритетам системы обеспечения качества и ее составляющих можно причислить поддержку и развитие преподавания и обучения в ГУД, а также создание возможностей для всех сотрудников заниматься совершенствованием качества в этих сферах. Применительно к развитию обеспечения качества преподавания и обучения особый интерес вызывает недавний переход к потенциально трансформационной концепции результатов обучения. Основным для качества преподавания выступает учебная программа и составляющие ее модули. Достижение установленных результатов обучения имеет решающее значение, а возможность определить, как результаты обучения учитываются при оценивании, является важным показателем качества. Как было отмечено:

Новые образовательные технологии, особенно появление виртуальной среды обучения, стимулируют развитие целого ряда инновационных онлайн-овых, задачных, конструктивистских педагогических методов, которые могут способствовать достижению широкого диапазона результатов обучения. (MacKeogh, Fox, Lorenzi and Walsh, 2010, p.14).

Рассмотрение преимуществ этих и связанных с ними методик преподавания и обучения в контексте обеспечения качества выходит за рамки данной статьи. В то же время необходимо выделить ряд произошедших за последние годы важных изменений в высшем образовании в Ирландии и в Городском университете Дублина, которые сказались на организации, предоставлении и на обеспечении качества преподавания и обучения:

- сокращение финансирования преподавания по сравнению с научными исследованиями на третьем уровне;
- рост числа студентов на додипломном и последипломном уровне из-за сокращения рабочих мест, вызванного мировым экономическим спадом;
- диверсификация студенческого контингента - по возрасту, полу, предшествующему обучению, доступности кампусов, имеющимся опыту и навыкам - по мере появления более гибких траекторий обучения;
- упор на самостоятельное обучение для всех студентов;
- запрос работодателя на выпускников, готовых к работе в бизнесе / индустрии, породивший акцентированное внимание к компетенциям и навыкам выпускников.

- обусловленная дальнейшим техническим прогрессом особая значимость организации и предоставления "смешанного" обучения с использованием онлайн-овых и обычных методов, адресованных традиционным и нетрадиционным студентам;

Наконец, в соответствии национальными и международными принципами и для большей эффективности все процессы обеспечения и совершенствования качества в ГУД, касающиеся преподавания и обучения, должны быть встроенными, комплексными, постоянно действующими и сочетать в себе регулярный мониторинг и периодическую проверку. Это непростая задача для традиционных моделей на базе университета, но еще сложнее она для преимущественно открытого, онлайн-ового образования, во-первых, из-за ограниченности финансовых, человеческих и других ресурсов; во-вторых, из-за решения создать отдельное структурное подразделение открытого образования вместо организации онлайн-овых программ на существующих факультетах; и, третьих, из-за растущей необходимости предлагать широкий ассортимент онлайн-овых программ в целях привлечения и удержания потенциальных студентов.

Программа, которая предполагает, главным образом, онлайн-овое и дистанционное обучение, по своей сути отличается от традиционной программы на базе университета и характеризуется тем, что:

1. такая программа требует более последовательного и согласованного подхода к предоставлению;
2. руководитель программы получает реальный вклад от остальных членов группы, работающей с учебной программой, т.е. от координаторов модулей и преподавателей-тьюторов. Таким образом, программа является плодом коллективных усилий;
3. методики преподавания и обучения более разнообразные и более «смешанные».

С учетом многообразия региональных и национальных изменений, происходящих в этот переходный период, особое значение приобретает создание в ГУД ирландского Национального института цифрового обучения (National Institute for Digital Learning - NIDL). Основная задача института - стать глобальным лидером в разработке, реализации и оценке новых моделей преподавания и обучения, особенно в связи с онлайн-овым и дистанционным обучением (NIDL, 2014). Это стремление четко согласуется с общей миссией ГУД -

преобразовывать жизни и общества (DCU, 2012). Институт также ставит перед собой задачу разработки и внедрения гибких методологий обучения как неотъемлемой части предоставления высококачественных онлайн-овых и смешанных программ обучения. Достижение этой цели обеспечивается при помощи недавно запущенного в университете комплекса курсов дистанционного образования *DCU Connected* (2014).

6. Успехи и проблемы

За прошедшие десять лет система обеспечения качества в ГУД получила заметное развитие, разными путями отражая и поддерживая изменения в преподавании и обучении. Среди предпринятых действий можно отметить:

1. пересмотр и совершенствование процессов первичного подтверждения и аккредитации программ;
2. разработка и оптимизация процесса внешней экспертизы, включая онлайн-интерфейсы;
3. проведение регулярной проверки программ, ежегодной и пятилетней;
4. адаптация и совершенствование процесса внутренней проверки с целью поддержки изменений в преподавании и обучении и соответствующего обеспечения качества;
5. взаимодействие с национальным агентством качества (ККИ) в разработке обоснованных процедур институциональной проверки, которые отличаются целесообразностью, экономической эффективностью и актуальностью.

В отношении онлайн-ового и дистанционного обучения был осуществлен ряд мер, которые позволили улучшить как качество преподавания и обучения, так и их интеграцию в систему обеспечения качества. Этими мерами являются:

- расширение беспроводного широкополосного доступа в Интернет и предоставление учетной записи пакета приложений Google Apps всем сотрудникам и студентам;
- увязывание виртуальной обучающей среды Moodle с системой учета студентов;
- обобщение результатов и администрирование студенческих онлайн-опросов, проводимых с помощью Moodle для получения обратной связи от студентов по модулям и программам;
- использование учебной аналитики для мониторинга и анализа вовлеченности студентов в Moodle;

- предоставление студентам учетных записей в электронном портфолио (e-Portfolio);
- реализация системы управления взаимоотношениями со студентами;
- введение результатов обучения для всех модулей и программ в течение двух лет;
- введение в систему для облегчения доступа ко всем онлайн-сервисам;
- совершенствование педагогических методов: семинары по повышению квалификации персонала, онлайн-программы по онлайн-преподаванию, консультирование по вопросам преподавания и обучения;
- запуск в 2014 г. новой онлайн-платформы обучения DCU Loop (DCU Loop 2014). Платформа Loop позволяет студентам и обучающимся легко соединяться и взаимодействовать по части содержания своих учебных модулей и программ с сокурсниками, преподавателями и наставниками.

В то же время сохраняются проблемы, многие из которых в большей или меньшей степени актуальны для всего сектора высшего образования в Ирландии и в Европе:

- получение содержательной обратной связи от студентов - как качественной, так и количественной;
- создание среды, позволяющей регулярно проверять программу с точки зрения достижения результатов обучения и особенно в отношении применяемых методов оценивания – текущего и экзаменационного;
- внедрение рамок качества для онлайн-преподавания и обучения, таких, например, как *E-xcellence* (2014) или *Quality Matters* (2014);
- постоянное вовлечение академического и другого персонала в обеспечение качества преподавания и обучения;
- удовлетворение повышенных требований к мониторингу и регулированию, предусмотренных Национальным агентством качества и нормативным законодательством;
- разработка соответствующего *Знака международного образования (International Education Mark - IEM)* для Ирландии, удостоверяющий преподавание и обучение для иностранных студентов.

Нет никаких сомнений, что сегодня европейское высшее образование – это сложная развивающаяся среда для всех, кто участвует в обеспечении качества. Самое главное, однако, иметь в виду, что, возможно, мы должны

стремиться к развитию таких методов обеспечения и совершенствования качества, которые вызывают изменения в преподавании и обучении, а не просто за этими изменениями следуют.

Литература:

DCU (2012) (Accessed 16 September 2014) Strategic Plan: Transforming Lives and Societies. http://www.dcu.ie/images/carousel/DCU_Strategic_Document.pdf

DCU Connected (2014) (Accessed 19 September 2014) <http://connected.dcu.ie/>

DCU Loop (2014) (Accessed 19 September 2014) <http://www.dcu.ie/teu/loop/index.shtml>

E-xcellence (accessed 23 June 2014) <http://e-xcellencelabel.eadtu.eu/>

HEA (2012) Higher Education Authority Ireland. *Towards a Future Higher Education Landscape*.

IUA/IUQB (2007). Irish Universities Association and Irish Universities Quality Board, *A Framework for Quality in Irish Universities – Concerted Action for Institutional Improvement* (Dublin: IUA & IUQB).

Mac Keogh, Kay; Fox, Seamus; Lorenzi, Francesca & Walsh, Elaine (2010). Designing Online Pedagogical Techniques for Student Learning Outcomes. In Donnelly, Róisín & O'Rourke, Kevin (eds), *Critical Design and Effective Tools for E-Learning in Higher Education: Theory into Practice*. Hershey PA: IGI Global.

NFETL (2014) (accessed 21 July 2014) National Forum for the Enhancement of Teaching and Learning <http://teachingandlearning.ie/>

NIDL (2014) (accessed 16 September 2014) <http://dcu.ie/nidl/index.shtml>

Qualifications and Quality Assurance (Education and Training) Act 2012 (Irish Statute Book – Acts of the Oireachtas).

Quality Matters (accessed 23 June 2014) <https://www.qualitymatters.org/>

Universities Act 1997 (Irish Statute Book – Acts of the Oireachtas).

III. ПОДВЕДЕНИЕ ИТОГОВ И ВЗГЛЯД ВПЕРЕД
III. TAKING STOCK AND LOOKING FORWARD

Избранные материалы X Европейского форума по
обеспечению качества (X EQAF)

Переводы отобранных для анализа
авторских работ X EQAF

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1.

СОВМЕСТНЫМИ УСИЛИЯМИ - К ПОВЫШЕНИЮ КАЧЕСТВА

WORKING TOGETHER TO TAKE QUALITY FORWARD

Избранные материалы Восьмого Европейского форума по обеспечению качества

21-23 ноября 2013 г.

Гетеборгский университет, Швеция

Под редакцией: Дэна Деррикотта, Хелки Кекёлайнен, Марии Кело, Регитсе Спарре Кристенсен, Тии Лоукколы, Барбара Михалк, Фернандо Галана Паломареса, Нормы Райан, Бьерна Стенсакера

http://www.eua.be/Libraries/publications-homepage-list/EUA_EQAF_Publication_web.pdf?sfvrsn=2

ОГЛАВЛЕНИЕ

Foreword and Acknowledgements

Norma Ryan

Предисловие и выражение признательности

Норма Райан

Analysing the implementation of the European Standards and

Guidelines for Quality Assurance at institutional level: Outcomes of the IBAR project

Don F. Westerheijden and Jan Kohoutek

Анализ реализации Европейских стандартов и принципов обеспечения качества на институциональном уровне: итоги проекта IBAR⁶⁶

Дон Ф. Вестерхийден и Ян Кохоутек

A collaboration between AEQES and CTI

for the joint evaluation and accreditation of civil engineering programmes

Teresa Sanchez Chaparro, Bernard Remaud, Caty Duykaerts and Marie Malmedy

Сотрудничество AEQES⁶⁷ и CTI⁶⁸ по совместной оценке и аккредитации программ в области строительной инженерии

Тереза Санчес Чапарро, Бернар Ремо, Кэти Дайкерт и Мари Мальмеди

⁶⁶ Финансируемый Европейским Союзом проект “Выявление барьеров к продвижению Европейских стандартов и принципов обеспечения качества на институциональном уровне” (IBAR) (www.ibar-llp.eu) осуществлялся в 201 -2013 гг. (Прим. перев.)

⁶⁷ Агентство по оценке качества высшего образования (французское сообщество Бельгии)

⁶⁸ французское агентство, занимающееся аккредитацией программ в области инженерных наук

Students as external evaluators in peer-review based EQA:

Five years of student participation in the Institutional Evaluation Programme

Thérèse Zhang

Студенты как внешние оценщики в независимой внешней оценке качества:

Пятилетний опыт участия студентов в программе институциональной оценки

Тереза Чжан

Meaning, motivation and learning: Factors for educational quality

at the Norwegian University of Science and Technology

Eli Fyhn Ullern

Смысл, мотивация и обучение: факторы качества образования в Норвежском

университете науки и технологии

Эли Фин Уллерн

Dealing with engagement issues – an examination

of professionals' opinions on stakeholder involvement in quality assurance

Oliver Vettori and Tia Loukkola

**Проблемы участия – мнение профессионалов о вовлечении заинтересованных сторон
в процесс обеспечения качества**

Оливер Веттори и Тиа Лоуккола

Engagement, empowerment, ownership –

How to nurture the quality culture in higher education

Anca Greere and Catherine Riley

**Участие, расширение возможностей, ответственность – как воспитывать культуру
качества высшего образования**

Анка Грир и Кэтрин Райли

The potential impact of the internal service units on the quality culture

in a higher education institution, and how to make optimal use of it

Dries Froyen, Luk Indesteege, Stefan Oeyen and Reinoud Vandervelden

**Потенциальное воздействие подразделений внутренних услуг на культуру качества в
высшем учебном заведении, и его оптимальное использование**

Дрис Фроен, Люк Индестеге, Стефан Уйен и Рейнод Вандерелден

Conceptualising student engagement: A co-creation perspective

Tina Harrison

Создание концепции вовлечения студентов через призму сотворчества

Тина Харрисон

ИЗМЕНЕНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ: ОБЕСПЕЧЕНИЕ КАЧЕСТВА И ПЕРЕХОД ОТ ПРЕПОДАВАНИЯ К ОБУЧЕНИЮ

Избранные материалы IX Европейского форума по обеспечению качества

Барселонский университет, Испания, 13-15 ноября 2014 г.

CHANGING EDUCATION — QA AND THE SHIFT FROM TEACHING TO LEARNING

Hosted by the University of Barcelona,

Spain 9 Европейский Форум по обеспечению качества (EQAF)

13-15 November 2014

<http://www.eua.be/activities-services/events/past/2014/EQAF-2014.aspx>

НАЗВАНИЯ И АДРЕСА СТАТЕЙ НА ДЕВЯТОМ ФОРУМЕ КАЧЕСТВА

- 1. Students' course evaluation. A shift of paradigm at University of Luxembourg**
Курсовая оценка студентов: изменение парадигмы в Университете Люксембурга (10 стр.)
Elisa Mazzucato, Университет Люксембурга
http://eua.be/Libraries/eqaf-2014/IVb_6_Ingle.pdf?sfvrsn=0
- 2. Tutoring Support Office: increasing teacher-student contact in higher education, promoting a shift from teaching to learning?**
Служба тьюторской поддержки: расширение контактов между преподавателями и студентами в высшей школе – это содействие сдвигу от преподавания к обучению? (10 стр.)
Isabel Gonçalves, Ana Lucas, Gonçalo Moura and Pedro Sereno, Instituto Superior Técnico
http://eua.be/Libraries/eqaf-2014/Ia_2_Goncalves_Lucas_Moura_Sereno.pdf?sfvrsn=0
- 3. Learning for employability: Integrating employability into professional Bachelor programmes and quality assurance in four higher education systems**
Обучение для трудоустройства: интеграция трудоустройства в программы профессионального бакалавриата и обеспечение качества в четырех системах высшего образования (Нидерланды, Фландрия, Северный Рейн-Вестфалия, Ирландия) (8 стр.)
Renze Kolster and Don F. Westerheijden, CHEPS Университет Твенте, Mark Frederiks, NVAO, Нидерланды
http://eua.be/Libraries/eqaf-2014/Ia_2_Goncalves_Lucas_Moura_Sereno.pdf?sfvrsn=0
- 4. Quality internship. Students' self-assessment in their work-based learning experiences**
Обеспечение качества стажировок. Самооценка студентов в процессе обучения на рабочем месте (8 стр.)

Roberta Piazza, Университет Катании, Италия, Simona Rizzari, Римский университет “Тор Вергата”, Италия

http://eua.be/Libraries/eqaf-2014/Ia_4_Piazza_Rizzari.pdf?sfvrsn=0

5. Assuring and enhancing teaching and learning through effective alignment of internal and external review methods

Эффективное согласование внутренних и внешних методов проверки качества как путь к обеспечению и совершенствованию преподавания и обучения (9стр.)

Tina Harrison, Эдинбургский университет, Великобритания

http://eua.be/Libraries/eqaf-2014/Ia_5_Harrison.pdf?sfvrsn=0

6. Accreditation, regulation and self-evaluation – a game-theoretic viewpoint

Аккредитация, регулирование и самооценка - теоретико-игровая точка зрения (8 стр.)

Michal Daloya, Avner Halevy, Dafna Beerli, Университет Хайфы, Израиль

http://eua.be/Libraries/eqaf-2014/Ia_6_Halevy_Daloya_Beerli.pdf?sfvrsn=0

7. Dialogue-based student feedback: formative approaches to evaluate academic teaching and a concept for “crisis intervention”

Диалог со студентом как способ получения обратной связи: формативные методы оценки преподавания и концепция “кризисного вмешательства” (7 стр.)

Maiken Bonnes, Christian Ganseuer, and Hauke Sanders, Университет Дуйсбург-Эссен, Германия

http://eua.be/Libraries/eqaf-2014/Ib_1_Bonnes_Ganseuer_Sanders.pdf?sfvrsn=0

8. Students’ role in quality enhancement – a reflection of functional stupidity or an implication of “Quality as Practice”?

Роль студентов в совершенствовании качества: функциональная «глупость» или результат использования принципа «качество как практика»? (12 стр.)

Hannele Keränen and Elina Holm, Лапландский университет прикладных наук, Финляндия

http://eua.be/Libraries/eqaf-2014/Ib_2_Keränen_Holm.pdf?sfvrsn=0

9. Student feedback gathered by the trade unions – much needed perspective on employability?

Обратная связь от студентов, получаемая профсоюзами – давно необходимый взгляд на трудоустраиваемость? (11 стр.)

Suvi Eriksson, Финская ассоциация выпускников бизнес-школ, Pirre Hyötynen, Союз академических инженеров и архитекторов Финляндии, Jussi-Pekka Teini, Технологический университет Тампере / Общество академических инженеров и архитекторов Финляндии

http://eua.be/Libraries/eqaf-2014/Ib_3_Eriksson_Hyotynen_Teini.pdf?sfvrsn=0

10. Implementation of the first national student engagement survey through partnership and collaboration

Проведение первого национального опроса студентов об удовлетворенности

получением высшего образования: партнерство и сотрудничество вузов, государственных органов и представителей студенчества (13 стр.)

Sean O'Reilly and Jim Murray, Ирландский технологический институт, Kevin Donoghue, Союз студентов Ирландии, Muiris O'Connor and Vivienne Patterson, Комитет по высшему образованию, and Lewis Purser, Ирландская ассоциация университетов

[http://eua.be/Libraries/eqaf-](http://eua.be/Libraries/eqaf-2014/Ib_4_OReilly_Donoghue_OConnor_Murray_Patterson_Purser.pdf?sfvrsn=0)

[2014/Ib_4_OReilly_Donoghue_OConnor_Murray_Patterson_Purser.pdf?sfvrsn=0](http://eua.be/Libraries/eqaf-2014/Ib_4_OReilly_Donoghue_OConnor_Murray_Patterson_Purser.pdf?sfvrsn=0)

11. An international approach to quality assurance of new providers in higher education: the CHEA Quality Platform

Международный подход к обеспечению качества новых провайдеров высшего образования: платформа качества Совета по аккредитации высшего образования (CHEA) (11 стр.)

Judith Eaton and Stamenka Uvalic-Trumbic, Совет по аккредитации высшего образования, США

http://eua.be/Libraries/eqaf-2014/Ib_5_Eaton_Uvalic-Trumbic.pdf?sfvrsn=0

12. From teaching to learning: how quality assurance in UK higher education has responded to this shift by promoting a culture of enhancement

Как обеспечение качества в высшем образовании Великобритании реагирует на сдвиг от преподавания к обучению: поддерживая культуру совершенствования? (11 стр.)

Elizabeth Halford, QAA and John Lea, Кентерберийский университет Церкви Христовой, Великобритания

http://eua.be/Libraries/eqaf-2014/Ib_6_Halford_Lea.pdf?sfvrsn=0

13. Student-centred learning and quality education: the implementation of student-centred learning in quality assurance procedures

Студентоцентрированное обучение и качественное образование: встраивание студентоцентрированного обучения в политику и процедуры обеспечения качества (9 стр.)

Asnate Kazoka, Erin Nordal, Европейский союз студентов

http://eua.be/Libraries/eqaf-2014/II_3_Kazoka_Nordal_Student_centred_paper.pdf?sfvrsn=0

14. Addressing student-centred learning in external quality assurance: are quality audits fit for purpose?

Студентоцентрированное обучение, преподавание, оценивание и внешняя проверка внутреннего управления качеством в вузах: отвечает ли аудит качества новым условиям? (10 стр.)

Friederike Leetz, Германский совет по аккредитации and Dietlinde Kastelliz, Агентство по обеспечению качества и аккредитации

http://eua.be/Libraries/eqaf-2014/III_3_Leetz_Kastelliz_Quality_audits_paper.pdf?sfvrsn=0

15. Quality audit: Fit for what purpose?

Аудит качества: для какой цели он наиболее эффективен? (7 стр.)

Jon Haakstad, NOKUT

http://eua.be/Libraries/eqaf-2014/IVa_1_Haakstad.pdf?sfvrsn=0

16. Euro-Mediterranean perspectives on the complex shifts between external and internal QA of teaching and learning, at strategic and practical levels: Enhancing Quality Assurance Management (EQuAM) in Jordanian universities

Европейско-средиземноморский взгляд на комплексные сдвиги между внешним и внутренним обеспечением качества преподавания и обучения: Совершенствование механизма обеспечения качества (EQuAM) в университетах Иордании (11 стр.)

Nicolas Patrici, Барселонский университет, Abdullah Al-Zoubi and Mohammad Mismar, Технологический университет Princess Sumaya, Иордания, Bashar K. Hammad, Хашимитский университет, Khaled M Gharaibeh, Университет Ярмук, Rafael Llavori de Micheo and Nick Harris, ANECA

http://eua.be/Libraries/eqaf-2014/IVa_2_Patrici_Mismar_Hammad_Gharaibeh_Llavori_Harris.pdf?sfvrsn=0

17. From teaching assessment to formative learning assessment

От оценивания преподавания к текущему (формативному) оцениванию обучения (13 стр.)

Marta Pile, Isabel Gonçalves, Sofia Sá, João Ribeiro, Instituto Superior Técnico

http://eua.be/Libraries/eqaf-2014/IVa_3_Pile_Goncalves_Ribeiro_Sa.pdf?sfvrsn=0

18. How does the Estonian system of quality assurance in higher education support the “teaching-to-learning” paradigm shift based on the example of the Estonian IT College

Как эстонская система обеспечения качества в высшем образовании поддерживает сдвиг парадигмы «от преподавания к обучению»: пример Эстонского колледжа информационных технологий (7 стр.)

Inga Vau and Merle Varendi, Колледж информационных технологий, Эстония

http://eua.be/Libraries/eqaf-2014/IVa_4_Vau_Varendi.pdf?sfvrsn=0

19. The role of administrative staff in internal quality assurance systems: the case of the state-funded universities in Poland

Роль административного персонала в системах внутреннего обеспечения качества: пример государственных университетов в Польше (9 стр.)

Agnieszka Feliks-Długosz and Piotr Ciesielski, Ягеллонский университет, Краков, Польша

[http://eua.be/Libraries/eqaf-2014/IVa_5_Feliks-Długosz_Ciesielski.pdf?sfvrsn=0](http://eua.be/Libraries/eqaf-2014/IVa_5_Feliks-Dlugosz_Ciesielski.pdf?sfvrsn=0)

20. Supporting the shift from teaching to learning in Professional Higher Education (PHE): examples from teacher and pharmacy education

Поддержка перехода от преподавания к обучению в профессиональном высшем образовании: на примере педагогического и фармацевтического образования (9 стр.)

Cathal de Paor, Mary Immaculate College

http://eua.be/Libraries/eqaf-2014/IVb_1_De_Paor.pdf?sfvrsn=0

- 21. Raising awareness of quality teaching with students' involvement**
Участие студентов в оценке и обеспечении качества преподавания (8 стр.)
Hermina Pika Radmilović and Rok Hržič, Мариборский университет
http://eua.be/Libraries/eqaf-2014/IVb_2_Radmilovic.pdf?sfvrsn=0
- 22. Let's evaluate course evaluation! A comparison between two European universities of applied sciences**
Дадим оценку оценке! Сравнение двух европейских университетов прикладных наук (12 стр.)
Annegret Reisner, Anita Frehner, Pia Hess, Thomas Hodel, Бернский университет прикладных наук, Anne Lequy, Университет прикладных наук Magdeburg-Stendal
http://eua.be/Libraries/eqaf-2014/IVb_3_Reisner_Hess_Frehner_Lequy_Hodel.pdf?sfvrsn=0
- 23. Diversity and culture as pull factors for successfully applied quality standards in virtual higher or further education and scientific trainings**
Многообразие и культура как стимулирующие факторы успешного применения стандартов качества в виртуальном высшем или дальнейшем образовании и научной подготовке (7 стр.)
Kathrin Wetzel and Marlen Arnold, Ольденбургский Университет
http://eua.be/Libraries/eqaf-2014/IVb_4_Arnold_Wetzel.pdf?sfvrsn=0
- 24. An analysis of the quality assurance agencies activities' across borders**
Анализ деятельности агентств по обеспечению качества, осуществляемой на международном уровне (14 стр.)
Melinda Szabo, EQAR
http://eua.be/Libraries/eqaf-2014/IVb_5_Szabo.pdf?sfvrsn=0
- 25. Quality assurance for teaching and learning: evolution and revolution**
Обеспечение качества преподавания и обучения: эволюция и революция (10 стр.)
Sarah Ingle, Дублинский городской университет
http://eua.be/Libraries/eqaf-2014/IVb_6_Ingle.pdf?sfvrsn=0

10-Й ЕВРОПЕЙСКИЙ ФОРУМ ПО ОБЕСПЕЧЕНИЮ КАЧЕСТВА ПОДВЕДЕНИЕ ИТОГОВ И ВЗГЛЯД ВПЕРЕД

10th European Quality Assurance Forum

Taking stock and looking forward

Принимающая сторона:

Агентство по обеспечению качества и

Институт образования Лондонского университетского колледжа

Лондон, Соединенное Королевство 19-21 ноября 2015 г.

<http://eua.be/activities-services/events/event/2015/11/19/default-calendar/10th-european-quality-assurance-forum-taking-stock-and-looking-forward>

ДЕСЯТЫЙ ФОРУМ КАЧЕСТВА: НАЗВАНИЯ И АДРЕСА СТАТЕЙ

(Аннотации переведены Л.Ф. Пирожковой)

1. The value of prognostics in quality assurance: using student and graduate monitoring data for strategy development

Роль прогнозирования в обеспечении качества: использование данных мониторинга студентов и выпускников для выработки стратегии (12 стр.)

Karl Ledermüller and Oliver Vettori (Венский университет экономики и бизнеса)

http://www.eua.be/Libraries/eqaf-2015/paper-1_ledermueller_vettori.pdf?sfvrsn=0

С теоретической точки зрения обеспечение качества ориентировано на настоящее или прошлое, но не на будущее (ретроспективный подход). Данная статья выступает в защиту представлений о необходимости использования инструментов и процессов обеспечения качества в качестве средства предсказания будущего развития событий и таким образом вклада в стратегическое и проактивное (действующее в упреждающем режиме) принятие решений. Рассматривая кейс комплексного мониторинга студентов и выпускников – система комплексных обследований студентов и выпускников на разных стадиях обучения в сочетании с другими источниками информации – авторы показывают, как инструменты обеспечения качества могут быть использованы для целей прогнозирования, при условии, что они выстроены определенным образом.

2. How to support quality through international activities - Case studies from the field of higher music education

Международная деятельность как один из путей поддержки качества: на примере высшего музыкального образования (11 стр.)

Martin Prchal (Королевская консерватория, университет искусств, Гаага) and Linda Messas (AEC)

http://www.eua.be/Libraries/eqaf-2015/paper-2_prchal_messas.pdf?sfvrsn=0

3. The learning paradox in higher education

Парадокс обучения в высшей школе (12 стр.)

Marieke Janssen (Университетский Колледж Гент)

http://www.eua.be/Libraries/eqaf-2015/paper-3_janssen-.pdf?sfvrsn=0

4. Using ESG 2015 to develop a national quality culture for further and higher education in a post-colonial micro-state: Malta

Применение ESG 2015 для развития национальной культуры качества в дальнейшем и высшем образовании в пост-колониальном микро-государстве: Мальта (9 стр.)

Sandro Spiteri (Национальная комиссия по дальнейшему и высшему образованию)

http://www.eua.be/Libraries/eqaf-2015/paper-4_spiteri.pdf?sfvrsn=0

5. Accreditation outcomes 2010-2015: which programmes fall short of expectations and why
Результаты аккредитации 2010-2015 гг.: какие программы не оправдали ожиданий и почему (9 стр.)

Cristina Sin (CIPES), Orlanda Tavares and Alberto Amaral (A3ES)

http://www.eua.be/Libraries/eqaf-2015/paper-5_sin_tavares_amaral.pdf?sfvrsn=0

6. Students: full partners of institutional quality at the University of Lausanne

Студенты как полноправные партнеры в сфере обеспечения качества: университет Лозанны (9 стр.)

Sophie Fuhrimann, Mélanie Glayre and Véronique Kobel (Университет Лозанны)

http://www.eua.be/Libraries/eqaf-2015/paper-6_fuhrimann-glayre-kobel.pdf?sfvrsn=0

7. The transition to a level playing field in English Quality Assurance: does one size fit all?

Переход к единым «правилам игры» в обеспечении качества в Англии: один размер подходит всем? (11 стр.)

Paul Hazell (QAA)

http://www.eua.be/Libraries/eqaf-2015/paper-7_hazell.pdf?sfvrsn=0

8. What do the indicators tell?

О чем говорят показатели? (11 стр.)

Jon Haakstad (NOKUT)

http://www.eua.be/Libraries/eqaf-2015/paper-8_haakstad.pdf?sfvrsn=0

Вкладываемые факторы всегда были важным элементом в оценке образования. Другой подход – упор на получаемые результаты. Есть и третий: оценка курсов и программ студентами. В идеале соответствие между этими тремя перспективами должно вылиться в логически последовательную картину ситуации; то, что вложено, то, что получено в результате плюс оценка качества со стороны студентов должны дать достаточную информацию, позволяющую дать разумную оценку качества предоставляемого образования. Но до какой степени на практике мы имеем такое соответствие? Другими словами: можем ли мы опираться на показатели, на которые так часто ссылаемся в наших спорах о качестве? Исследование бакалаврских и магистерских программ Норвегии (имеющих отношение к биологии, медицине, политическим наукам) обнаруживает, что показатели результатов деятельности, говорят об эффективности деятельности, но отнюдь не о ее качестве.

9. Cross-border external quality assurance: practical experiences and recommendations

Трансграничное внешнее обеспечение качества: практический опыт и

рекомендации (12 стр.)

Michael Hofer (Венский Университет), Christine Fahringer (Университет Инсбрука), Christine Abele (Университет Констанцы), Susanne Klöpping (Штутгартский Университет), Thomas Rothenfluh, Anita Klöti (Цюрихский университет) and Olivier Binet (Университет Базеля)

http://www.eua.be/Libraries/eqaf-2015/paper-9_hofer_fahringer_abele_kloeppling_rothenfluh_kloeti_binet.pdf?sfvrsn=0

10. Eight challenges for institutions who wish to handle teaching competence as a strategic quality goal

Педагогическая компетенция как стратегическая цель качества: восемь вызовов для вузов (8 стр.)

Martin G. Erikson (Университет Буроса, Швеция)

http://www.eua.be/Libraries/eqaf-2015/paper-10_erikson.pdf?sfvrsn=0

11. Comparing internal influential factors affecting accreditation processes in Dutch and Dutch-Caribbean universities: enablers and barriers

Сравнение серьезных внутренних факторов, влияющих на процессы аккредитации в вузах Нидерландов и Нидерландских Карибских островов: барьеры и движущие силы (14 стр.)

Sharine A. Isabella (Университет Кюрасао) and Don F. Westerheijden (CHEPS Университет Твенте)

http://www.eua.be/Libraries/eqaf-2015/paper-11_isabella_westerheijden.pdf?sfvrsn=0

12. 15 years student accreditation pool in Germany: achievements, failures and future challenges
15 лет студенческому аккредитационному пулу в Германии: достижения, неудачи и будущие вызовы (11 стр.)

Thomas Bach (Германский студенческий аккредитационный пул)

http://www.eua.be/Libraries/eqaf-2015/paper-12_bach.pdf?sfvrsn=0

13. Zen and the art of risk assessment: what are the implications of a system of risk-based quality assurance for higher education in England?

Дзен и искусство оценки рисков: значение системы риск-ориентированного обеспечения качества для высшего образования в Англии (9 стр.)

Alex Griffiths (Кингс-Колледж, Лондон) and Elizabeth Halford (QAA)

http://www.eua.be/Libraries/eqaf-2015/paper-13_griffiths_halford.pdf?sfvrsn=0

14. The future of quality assurance to and after Yerevan

Будущее обеспечения качества: до и после Ереванского саммита (10 стр.)

Lucien Bollaert (NVAO)

http://www.eua.be/Libraries/eqaf-2015/paper-14_bollaert.pdf?sfvrsn=0

15. On-site visit interviews in external quality assurance procedures – a linguistic, empirical approach

Использование интервью, проводимых в ходе посещения вузов, во внешних

- процедурах обеспечения качества лингвистический, эмпирический подход (10 стр.)*
 Fabienne Tissot, Ulla Kleinberger (Цюрихский Университет прикладных наук) and
 Stephanie Hering (AAQ)
http://www.eua.be/Libraries/eqaf-2015/paper-15_tissot_hering_kleinberger.pdf?sfvrsn=0
16. Self-evaluation as an effective tool in establishing quality management at the University of Helsinki
Самооценка как эффективный инструмент налаживания менеджмента качества в университете Хельсинки (8стр.)
 Aimo Virtanen and Nina Aremo (Университет Хельсинки)
http://www.eua.be/Libraries/eqaf-2015/paper-16_virtanen_aremo.pdf?sfvrsn=0
17. *Совершенствование качества и его концептуальные основы*
 Vidar Gynnild (Норвежский университет науки и технологии)
18. Big (and small) data meets quality assurance
Большие (и малые) данные в обеспечении качества (13 стр.)
 Anna Prades, Maribel Quirós, Maria Giné and Lorena Bernáldez (Агентство по обеспечению качества вузов, Каталония)
http://www.eua.be/Libraries/eqaf-2015/paper-18_prades_quiros_gine_bernandez.pdf?sfvrsn=0
19. A new model for external review of quality in a diverse higher education area
Новая модель внешнего обзора качества в многообразном пространстве высшего образования (9 стр.)
 Orla Lynch (QQI, Ирландия)
http://www.eua.be/Libraries/eqaf-2015/paper-19_lynch.pdf?sfvrsn=0
20. How to forecast the future? Different sources for gathering knowledge about the future needs of employers with regard to competences
Как прогнозировать будущее? Различные источники для сбора информации о будущих потребностях работодателей в плане компетенций (9 стр.)
 Ditte Strandbygaard, Rikke Warming, Vibeke Fahlén (датский Институт аккредитации) and Merete Munk (Университет Южной Дании)
http://www.eua.be/Libraries/eqaf-2015/paper-20_strandbygaard_munk_warming_fahlén.pdf?sfvrsn=0
21. Does quality assurance reflect the social dimension of higher education?
Отражается ли в обеспечении качества социальное измерение высшего образования (8 стр.)
 Anca Prisacariu (Университет Хельсинки), Emilia Todorova (ICS Learn) and Mahsood Shah (Университет Ньюкасла, Австралия)
http://www.eua.be/Libraries/eqaf-2015/paper-21_prisacariu_todorova_shah.pdf?sfvrsn=0
 Сегодня, когда с момента введения ESG прошло 10 лет, и с момента создания ЕНЕА /ЕПВО/ (Европейского пространства высшего образования) – 5 лет, обеспечение качества высшего образования стало важной темой повестки дня для политиков и представителей широкой общественности. До сих

пор внимание уделялось системообразующим направлениям образовательной деятельности - преподавание, научные исследования - ныне же особую важность приобретают вопросы интернационализации и разнообразные вспомогательные функции. С увеличением разнородности студенческого контингента приходится все больше внимания уделять тому, являются ли традиционные структуры обеспечения качества в высшем образовании соответствующими сегодняшнему дню и приемлемыми с моральной точки зрения. В данной статье анализируется, как различные структуры обеспечения качества высшего образования в разных странах мира решают вопросы, связанные с развитием и приоритизацией социального измерения в секторе высшего образования. Статья утверждает необходимость для органов государственного управления и высших учебных заведений признавать важность социального измерения высшего образования и необходимость для структур обеспечения качества шагать в ногу со временем.

22. Evolution of the QA culture at one university

Эволюция культуры качества в отдельно взятом вузе (11 стр.)

David O'Sullivan (Национальный университет Ирландии, Голуэй)

http://www.eua.be/Libraries/eqaf-2015/paper-22_osullivan.pdf?sfvrsn=0

Обеспечение качества в отдельно взятом вузе за последние 15 лет претерпело значительные изменения, ориентируясь на Европейские стандарты, примеры лучшей практики и обратную связь от ключевых стейкхолдеров. В 2001 году процесс обеспечения качества был сосредоточен главным образом на экспертной оценке / оценке коллегами и предполагал широкое предоставление информации. Он характеризовался главным образом как защитный/профилактический процесс, нацеленный на то, чтобы убедить различные группы стейкхолдеров, что обеспечение качества приносит выгоду. В 2015 году экспертная оценка не является единственным элементом расширенного процесса обеспечения качества, который является значительно более содержательным, опирающимся на накопленный опыт и нацеленным на повышение качества. Этот более широко понимаемый процесс обеспечения качества сегодня включает различные виды деятельности: бенчмаркинг, ежегодное оперативное планирование, управляемые стратегии и процедуры и оценку результатов. Культура обеспечения качества стала необходимым элементом повышения качества и широко одобряется ключевыми стейкхолдерами. Данная статья показывает эволюцию культуры качества на примере отдельно взятого крупного университета, эволюцию, которая вела к неуклонному повышению рейтинга университета.

23. A tribute to transversal expertise: What is the contribution of non-disciplinary experts to evaluation committees in academic programme evaluation in French-speaking Belgium?

Дань уважения универсальным экспертам: роль непрофильных экспертов аттестационных комиссий в оценке академических программ во франкоязычной Бельгии (9 стр.)

Denis Berthiaume (Университет прикладных наук и искусств Западной Швейцарии),
Audrey Van Ouytsel and Caty Duykaerts (AEQES)

http://www.eua.be/Libraries/eqaf-2015/paper-23_berthiaume_vanouytsel_duykaerts.pdf?sfvrsn=0

24. Ten years of quality assurance with students' eyes – Taking stock and providing an outlook *Десять лет обеспечения качества глазами студентов – итоги и перспективы (7 стр.)*

Beate Tremml and Asnate Kažoka (ESU)

http://www.eua.be/Libraries/eqaf-2015/paper-24_tremml_kazoka.pdf?sfvrsn=0

2015 год – это не только десятая годовщина ESG и EQAF, но после Конференции министров - это также время нового издания обзора Европейского союза студентов под названием «Болонский процесс глазами студентов». Эта статья стремится дать общую картину студенческих представлений о ходе

событий за последние 10 лет и предоставляет некоторую поучительную информацию по поводу обеспечения качества, полученную в опросе 2015 года. Она далее выявляет наиболее животрепещущие вопросы для студентов, в том, что касается улучшения обеспечения качества высшего образования в будущем, а также дает рекомендации по активизации вовлечения студентов в процессы обеспечения качества и по поддержке национальных союзов студентов в их работе по обеспечению качества деятельности должностных лиц, высших учебных заведений и учреждений, причем одним из решающих вопросов для студентов в ближайшие годы является студентоцентрированное обучение.

25. Challenges and barriers to assessing and recognising excellence in (professional) higher education

Проблемы и препятствия в оценке и признании высочайшего качества в (профессиональном) высшем образовании (10 стр.)

Alexandre Wipf (EURASHE), Carol Hall (Университет Ноттингема), Linda Messas (AEC), Lars Ebert (ELIA) and Regitze Sparre Kristensen (Сеть SPACE по языкам и исследованиям бизнеса)

http://www.eua.be/Libraries/eqaf-2015/paper-25_wipf_hall_messas_ebert_kristensen.pdf?sfvrsn=0

ВСЕГО: 242 стр.

Приложение 4.

**11-й Европейский форум по обеспечению качества
Качество в контексте – внедрение улучшений**

**11th European Quality Assurance Forum
Quality in context – embedding improvement**

Принимающая сторона:

Союз студентов Словении и Люблянский университет

Любляна, Словения

17-19 ноября 2016 г.

<http://www.eua.be/activities-services/events/event/2016/11/17/default-calendar/11th-european-quality-assurance-forum>

НАЗВАНИЯ И АДРЕСА СТАТЕЙ НА 11 ФОРУМЕ КАЧЕСТВА

1. Inter-agency cooperation in the quality assurance of transnational education: challenges and opportunities

Межучрежденческое сотрудничество в области обеспечения качества транснационального образования: вызовы и возможности

Fabrizio Trifiro' (QAA)

2. NVAO's Appreciative Approach, a new philosophy to strengthen internal and external quality assurance

Парадигма конструктивной оценки Аккредитационной организации Нидерландов и Фландрии (NVAO): новая философия укрепления внутреннего и внешнего обеспечения качества

Axel Aerden, Ann Verreth (NVAO), Roxanne Figueroa Arrigiada (Гентский союз студентов), Kristiaan Versluys (Гентский университет)

http://eua.be/Libraries/eqaf-2016/papers/p2_aerden_figueroa-arriagada_ann-verreth_versluys.pdf?sfvrsn=0

3. A research and evaluation framework to monitor impacts of curriculum reform in Maynooth University

Исследовательская и оценочная рамка для мониторинга последствий реформы учебных программ в Национальном университете Ирландии г. Мейнот

James Walsh (Университет г. Мейнот)

http://eua.be/Libraries/eqaf-2016/papers/p3_walsh.pdf?sfvrsn=0

4. Introducing a new national QA system in Sweden – a discussion on opportunities and challenges

Введение новой национальной системы обеспечения качества в Швеции – обсуждение возможностей и проблем

Bengt-Ove Boström (Гетеборгский университет), Åsa Kettis (Университет Упсалы)
http://eua.be/Libraries/eqaf-2016/papers/p4_boström_kettis.pdf?sfvrsn=0

5. **Collaboration between student QA pools – embedding improvement and enhancing quality of student QA pools in Austria, Germany and Switzerland**
Сотрудничество между объединениями студентов, участвующими в обеспечении качества - опыт Австрии, Германии и Швейцарии по улучшению качества подготовки студенческих экспертов
Thomas Bach, Katharina Mahrt (Аккредитационный студенческий пул, Германия), Melanie Gut (Союз студентов Швейцарии), Silke Kern (Союз студентов Австрии)
http://eua.be/Libraries/eqaf-2016/papers/p4_boström_kettis.pdf?sfvrsn=0
6. **Research evaluation @ University of Graz - reality, burden or future prospect?**
Оценка исследований в университете Граца – реальность, бремя или перспективы?
Kathrin Maier, Andreas Raggautz, Wolfgang Weirer (University of Graz)
http://eua.be/Libraries/eqaf-2016/papers/p6_maier_raggautz_weirer.pdf?sfvrsn=0
7. **Balancing autonomy and control in education policy and quality assurance at Ghent University, Belgium: applying the Self-Determination Theory**
Баланс автономии и контроля в образовательной политике и в обеспечении качества в Гентском университете, Бельгия: применение теории самоопределения
Ilse De Bourdeaudhuij, Emmelien Merchie, Kristiaan Versluys, Hilde Van Keer, Freddy Mortier (Гентский университет)
8. **Development of teaching quality and teaching competences through a teaching portfolio – findings from a pilot project at the University of Graz**
Развитие качества преподавания и педагогической компетенции посредством преподавательского портфолио – результаты пилотного проекта в университете Граца
Gudrun Salmhofer, Lisa Scheer (Университет Граца)
http://eua.be/Libraries/eqaf-2016/papers/p8_salmhofer_scheer.pdf?sfvrsn=0
9. **Quality hazards in the learning outcome model**
Факторы риска для качества в модели результатов обучения
Martin G. Erikson (Университет г. Борас, Швеция), Malgorzata Erikson (Гетеборгский университет)
http://eua.be/Libraries/eqaf-2016/papers/p9_erikson_erikson.pdf?sfvrsn=0
10. **Student satisfaction surveys as a quality enhancement tool: how many surveys and questions do we need?**
Обследования удовлетворенности студентов как средство совершенствования качества: сколько обследований и вопросов нам требуется?
Stephan Hamberg, Marie-Louise Damen (NOKUT), Harry P. Andreassen, Stine Grønvold

(Университет прикладных наук, Хедмарк, Норвегия)

[http://eua.be/Libraries/eqaf-](http://eua.be/Libraries/eqaf-2016/papers/p10_hamberg_damen_andreassen_groenvold.pdf?sfvrsn=0)

[2016/papers/p10_hamberg_damen_andreassen_groenvold.pdf?sfvrsn=0](http://eua.be/Libraries/eqaf-2016/papers/p10_hamberg_damen_andreassen_groenvold.pdf?sfvrsn=0)

11. An exploration of the competency framework for external quality assurance practitioners

Исследование компетентностной рамки для специалистов по внешнему обеспечению качества

Huu Cuong Nguyen (Университет Нового Южного Уэльса)

http://eua.be/Libraries/eqaf-2016/papers/p11_nguyen_huu-cuong.pdf?sfvrsn=0

12. The impact of internal quality assurance on teaching and learning in academics' perceptions

Влияние внутреннего обеспечения качества на преподавание и обучение: мнение академического сообщества

Orlanda Tavares, Alberto Amaral (A3ES), Cristina Sin, Pedro Videira (CIPES)

http://eua.be/Libraries/eqaf-2016/papers/p12_tavares_sin_videira_amaral.pdf?sfvrsn=0

13. The 'soft' side of quality: positive effects of policy change in the Netherlands, a case study

«Мягкая» сторона качества: положительный эффект от изменения политики в Нидерландах, конкретный пример

Esther Jonker (Лейденский Университет прикладных наук)

http://eua.be/Libraries/eqaf-2016/papers/p13_jonker.pdf?sfvrsn=0

14. The quality culture paradox and its implications – is there a way out?

Парадокс культуры качества и его последствия - есть ли выход?

Vanja Perovšek (Университет Любляны)

http://eua.be/Libraries/eqaf-2016/papers/p14_perovsek.pdf?sfvrsn=0

15. Embedding Improvement through Student Engagement

Введение улучшений путем вовлечения студентов

Maeve O'Riordan (Университет г. Мейнута), David O'Sullivan (Национальный университет Ирландии в Голуэе), Tom Collins (Дублинский технологический институт), Karina McGuire (QQI)

[http://eua.be/Libraries/eqaf-](http://eua.be/Libraries/eqaf-2016/papers/p15_oriordan_osullivan_collins_mcguire.pdf?sfvrsn=0)

[2016/papers/p15_oriordan_osullivan_collins_mcguire.pdf?sfvrsn=0](http://eua.be/Libraries/eqaf-2016/papers/p15_oriordan_osullivan_collins_mcguire.pdf?sfvrsn=0)

16. Monitoring education quality in the 2030 Agenda for Sustainable Development

Мониторинг качества образования на повестке дня для устойчивого развития 2030 г

Taya Louise Owens (Доклад о глобальном мониторинге образования, UNESCO)

17. The relevance of international experts in capturing the national higher education context in institutional evaluations

Международные эксперты: могут ли они охватить национальный контекст при оценке вузов?

Goran Dakovic, Tia Loukkola (EUA)

http://eua.be/Libraries/eqaf-2016/papers/p17_dakovic_loukkola.pdf?sfvrsn=0

18. How to make quality assurance processes more meaningful to teaching staff – a proposal from the field of music

Как сделать процессы обеспечения качества более осмысленным для профессорско-преподавательского состава?

Martin Prchal (Королевская консерватория, Университет искусств, Гаага, и MusiQuE – Совершенствование качества в области музыки), Linda Messas (MusiQuE – Совершенствование качества в области музыки, Европейская ассоциация консерваторий)

http://eua.be/Libraries/eqaf-2016/papers/prchal_messas2016.pdf?sfvrsn=0

19. Quality assurance frameworks in context: a diversified implementation of the ESG by various French-speaking quality assurance agencies

Структуры обеспечения качества в контексте: различные подходы к реализации ESG франко-язычными агентствами по обеспечению качества

Caty Duykaerts (AEQES), Geneviève Le Fort (AAQ), Julien Lecocq, François Pernot (HCERES), Julie Nolland (CTI)

http://eua.be/Libraries/eqaf-2016/papers/p19_duykaerts_lefort_lecocq_pernot_nolland.pdf?sfvrsn=0

20. Developing engaging quality assurance policies – a practice-based case study

Развитие политики обеспечения качества, предусматривающей широкое вовлечение заинтересованных сторон: Исследование практического примера

Anniina Wikman (Лондонский университетский колледж)

http://eua.be/Libraries/eqaf-2016/papers/p20_wikman.pdf?sfvrsn=0

21. Students creating change

Студенты, вводящие изменения

Joseph Levell, Claire Thompson, Ruth Sayers, Jayne Mitchell (Университет Бишоп Гроссетест)

http://eua.be/Libraries/eqaf-2016/papers/p21_levell_thompson_sayers_mitchell.pdf?sfvrsn=0

Приложение 5.

**Анализ участия исследователей в Европейских форумах
по обеспечению качества (2006- 2016 гг.)**

Порядковые номера после фамилии указывают на Форумы, в которых автором представлены статьи

1. Abdullah Al-Zoubi, 9,
2. Agnieszka Feliks-Długosz, 9,
3. Aimo Virtanen, 10,
4. Alan Davidson, 3,
5. Alex Griffiths, 10,
6. Alberto Amaral, 1, 2, 10, 11,
7. Alberto Álvarez, 2,
8. Alexander Kohler, 2,
9. Alexandre Wipf, 10,
10. Ana Lucas, 9,
11. Anca Greere, 8,
12. Anca Prisacariu, Emilia Todorova, Mahsood Shah, 10,
13. Andrea Bernhard, 6,
14. Andreas Raggautz, 11,
15. Andrée Sursock, 5,
16. Andrejs Rauhvargers, 4,
17. Andy Gibbs, 1,
18. Anniina Wikman, 11,
19. Anita Klöti, 10,
20. Anita Frehner, 9,
21. Annegret Reisner, 9,
22. Anke Hanft, 2,
23. Anetta Kowalkiewicz, 1,
24. Ann Verreth, 11,
25. Anne K. Craven, 4,
26. Anna Prades, 1, 3, 10,
27. Anne Lequy, 9,
28. Aras Viligaila Vēbra, 7,
29. Asnate Kazoka, 9, 10,
30. Åsa Kettis, 11,
31. Audrey Van Ouytsel, 10,
32. Axel Aerden, 11,
33. Axel Hunger, 1,
-
34. Bashar K. Hammad, 9,
35. Bartley Rock, 4,
36. Bengt-Ove Boström, 11,
37. Beate Treml, 10,
38. Bernard Remaud, 8,
39. Bjørn Stensaker, 1, 4,
-
40. Cathal de Paor, 9,
41. Catherine Riley, 8,
42. Carol Hall, 10,
43. Caty Duykaerts, 8, 10, 11,
44. Claire Thompson, 11,
45. Colin Tück, 1,
46. Christian Moldt, 7,

47. Christian Schneijderberg, 3,
48. Christian Stråhlman, 5,
49. Christina Ashton, 1,
50. Christine Fahringer, 10,
51. Christine Abele, 10,
52. Christoph Hansert, 3,
53. Cristina Sin, 10, 11,
-
54. Dainis Dosbergs, 3,
55. Daithí Mac Síthigh, 1
56. Daphne Carolus, 7,
57. David O'Sullivan, 10, 11,
58. Deirdre Lillis, 1,
59. Denis Berthiaume, 10,
60. Dietlinde Kastelliz, 9,
61. Ditte Strandbygaard, Rikke Warming, Vibeke Fahlén, Merete Munk 10,
62. Dieter Cortvriendt, 7,
63. Don F. Westerheijden, 8, 9, 10,
64. Dries Berings, 5,
65. Dries Froyen, 7, 8,
-
66. Eduardo García Jiménez, 2,
67. Elina Holm, 9,
68. Eli Fyhn Ullern, 8,
69. Ellen Hazelkorn, 3,
70. Eliana Minell, 2,
71. Elina Holm, 9,
72. Elisa Mazzucato, 9,
73. Elizabeth Halford, 9, 10,
74. Emmelien Merchie, 11,
75. Eric Froment, 1,
76. Erin Nordal, 9,
77. Esteban Fernández, 2,
78. Esther Jonker, 11,
79. Esteve Arboix Codina, 2,
80. Evelyn Knoors, 4,
-
81. Fabienne Tissot, 10,
82. Fabrice Hénard, 1,
83. Fabrizio Trifiro, 11,
84. Fernando Miguel Galán Palomares, 5,
85. Fiona Crozier, 5, 6,
86. Francesc Marc Esteve Mon, 5,
87. François Pernot, 11,
88. Freddy Mortier, 11,
89. Friederike Leetz, 9,
-
90. Goran Dakovic, 11,
91. Gonçalo Moura, 9,
92. Geert Noope, 1,
93. Geneviève Le Fort, 11,
94. Gianfranco Rebora, 2,
95. Giuliano August, 2,
96. Gudrun Salmhofer, 11,
97. Günter Heitmann, 2,

98. Ian Freeston, 2,
99. Ian Segal, 4,
100. Ian Scott, 6,
101. Ilse De Bourdeaudhuij, 11,
102. Ilse Verachtert, 4,
103. Ina Skalbergs, 1,
104. Inga Vau, 9,
105. Ingrid Maria Hanken, 3,
106. Isabel Gonçalves, 9, 9,
107. James Walsh, 11,
108. Jan Kohoutek, 8,
109. Janja Komljenović, 1
110. Jayne Mitchell, 11,
111. Jethro Newton, 1, 7,
112. Jim Murray, 9,
113. Johan Falk, 4,
114. John Lea, 9,
115. Johanna Witte, 2,
116. João Ribeiro, 9,
117. Jon Haakstad, 4, 5, 6, 9, 10,
118. John Lalor, 2,
119. Josep Grifoll, 7,
120. Joseph Levell, 11,
121. Julien Lecocq, 11,
122. Judith Eaton, 9,
123. Julia Salado-Rasmussen, 7,
124. Julian Martin, 6,
125. Juris Borzovs, 3,
126. Justin Rami, 2,
127. Hanne Smidt, 7,
128. Hannele Keränen, 9,
129. Harald Scheuthle, 7,
130. Harry P. Andreassen, 11,
131. Hauke Sanders, 9,
132. Heinz Lechleiter, 3, 4, 6,
133. Hermina Pika Radmilović, 9,
134. Hilde Sels, 7,
135. Hilde Van Keer, 11,
136. Huu Cuong Nguyen, 11,
137. Karl Ledermüller, 10,
138. Katharina Mahrt, 11,
139. Kathrin Wetzel, 9,
140. Khaled M Gharaibeh, 9,
141. Kristiaan Versluys, 11, 11,
142. Kristina Josefson, 7,
143. Lars Ebert, 10,
144. Lee Harvey, 2, 3,
145. Linda Messas, 4, 7, 10, 11,
146. Lisa Scheer, 11,
147. Lorena Bernáldez, 10
148. Lucien Bollaert, 10,
149. Luk Indesteege, 8,

150. Maciej Markowski, 7,
151. Maiken Bonnes, 9,
152. Mala Singh, 6,
153. Malgorzata Erikson, 11,
154. Manfred Lueger, 1, 2, 5,
155. Mantz Yorke, 3,
156. Maria João Rosa, 2,
157. María Cristina Pastor Valcárcel, 5,
158. Marie Malmedy, 8,
159. Marion Coy, 6,
160. Marlen Arnold, 9,
161. Martin G. Erikson, 11,
162. Matteo Turr, 2,
163. Marieke Janssen, 10,
164. Maria Giné, 10,
165. Marie-Louise Damen, 11,
166. Marta Pile, 9,
167. Martin G. Erikson, 10,
168. Martin Prchal, 2, 4, 10, 11,
169. Martin Sørensen, 7,
170. Mayunga H.H. Nkunya, 3,
171. Maeve O’Riordan, 11,
172. Mélanie Glayre, 10,
173. Melanie Gut, 11,
174. Melinda Szabo, 9,
175. Merle Varendi, 9,
176. Michal Daloya, Avner Halevy, Dafna Beeri, 9,
177. Michael Hofer, 10,
178. Maribel Quirós, 10,
179. Mohammad Mismar, 9,
180. Monika Knassmüller, 1
181. Monika Risse Kuhn, 3,

182. Karin Fischer-Bluhm, 1,
183. Karina McGuire, 11,
184. Kathrin Maier, 11,
185. Kath Hodgson, 3, 5,

186. Nicolas Patrici, 9,
187. Nick Harris ,9,
188. Nina Aremo, 10,
189. Nine Hooge, 7,
190. Norma Ryan, 7, 8,

191. Oliver Vettori, 1, 2, 5, 8, 10,
192. Olivier Binet, 10,
193. Orla Lynch, 10,
194. Orlanda Tavares, 10, 11,

195. P. Ipsilantis, N. Batis, D. Kantas, I. Papadopoulos, P. Trivellas, 6,
196. Paul Hazell, 10,
197. Patrick Van den Bosch, 7,
198. Pedro Lourtie, 4,
199. Pedro Nuno Teixeira, 4,
200. Pedro Sereno, 9,
201. Pedro Videira, 11,
202. Peter Williams, 5,

203. Pia Hess, 9,
204. Piet Verhesschen, 5,
205. Piotr Ciesielski, 9,
206. Rafael Llavori de Micheo, 9,
207. Regitze Sparre Kristensen, 10,
208. Reinoud Vandervelden, 8,
209. René-Paul Martin, 2,
210. Renze Kolster, 9,
211. Roberta Piazza, 9,
212. Roger Thompson, 2,
213. Rok Hržič, 9,
214. Roxanne Figueroa Arrigiada, 11,
215. Ruth Sayers, 11,
216. Samuel Fernández, J. , 2,
217. Sandro Spiteri, 10
218. Sanja Brus, 1
219. Sarah Ingle, 7, 9,
220. Sean O'Reilly, 9,
221. Sebastián Rodríguez, 1, 3,
222. Sharine A. Isabella, 10,
223. Silke Kern, 11,
224. Simona Rizzari, 9,
225. Sofia Sá, 9,
226. Sophie Fuhrmann, 10,
227. Sjur Bergan, 6,
228. Stamenka Uvalic-Trumbic, 9,
229. Stefan Bienefeld, 3,
230. Stefan Oeyen, 8,
231. Stephan Hamberg, 11,
232. Stephanie Hering, 10,
233. Stine Grønvold, 11,
234. Suvi Eriksson, 9,
235. Susanne Klöpping, 10,
236. Sybille Reichert, 2,
237. Sylvia Manning, 7,
238. Taya Louise Owens, 11,
239. Teresa Sanchez Chaparro, 8,
240. Thérèse Zhang, 8,
241. Tia Loukkola, 8, 11,
242. Tina Harrison, 7, 8, 9,
243. Theodor Leiber, 7,
244. Thomas Bach, 10, 11,
245. Thomas Ekman Jørgensen, 6,
246. Thomas Hodel, 9,
247. Thomas Rothenfluh, 10,
248. Tom Collins, 11,
249. Ulla Kleinberger, 10,
250. Vanja Perovšek, 11,
251. Veerle Hulpiau, 5,
252. Véronique Kobel, 10,
253. Vidar Gynnild, 10,

- 254. Wolfgang Weirer, 11,
- 255. Zhanna Kuzminykh, 7,
- 256. Zjef Beerten, 5,

Научное издание

**РАЗВИТИЕ СИСТЕМ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА В ВЫСШЕМ
ОБРАЗОВАНИИ: ЕВРОПЕЙСКИЙ РАКУРС**
(на материалах Европейских форумов по обеспечению качества высшего
образования 2013 – 2016 гг.)