

## **ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ: МОНИТОРИНГ РЕЗУЛЬТАТОВ**

*В статье исследуются различные подходы к оценке качества высшего образования. Сравниваются позиции США и европейских стран в области критериев оценки результатов регулярной в последние годы аккредитации вузов. Автором выявлены отличия, связанные с различиями во мнениях относительно стандартизации образования.*

*V. Stroeve*

## **EDUCATIONAL QUALITY EVALUATION: MONITORING OF RESULTS**

*The subject of the article is the analysis of different approaches to evaluation of higher education quality. Positions of the USA and the European Union countries are compared according to the criteria of estimating results of universities' accreditation over the last years. The author reveals differences among positions concerning educational standards.*

Оценка качества высшего образования проводится во многих странах, однако дискуссии по этому поводу не прекращаются. Это, на наш взгляд, связано с разными ожиданиями и не вполне согласованными целями. Особенно хорошо видно различие позиций американских и европейских исследователей.

В США провели исследование по результативности внедрения стандартов аккредитации 2000 г. Была изучена документация по 203 программам в 40 университетах и колледжах по трем циклам пересмотра аккредитации (экспериментальный/ранний, своевременный и отсроченный). Опрос велся по семи дисциплинам. Участникам программы были заданы два вопроса:

Имели ли стандарты аккредитации желаемое воздействие на прикладные программы, опыт студентов и студенческие результаты?

Отличаются ли программы вузов, которые отсрочили принятие стандартов 2000 г., значительно от тех программ, которые не отсрочили их принятие.

Второй вопрос исследует потенциальное влияние поэтапного выполнения стандартов 2000 г. за 5-летний период, предполагая, что это могло затронуть степень изменения в программах и студенческом обучении. Как отмечено, учреждения, проходившие аккредитацию в период между 1998 и 2000 гг., имели право выбора, предварительно ознакомившись с новыми стандартами 2000 г. прежде, чем они стали обязательными. Решение подвергнуться аккредитации по стандартам 2000 г. раньше, чем они будут приняты, или

отсрочить до следующего цикла, возможно, отразило готовность вузов выполнить требования, данные в новых критериях.

Приверженцы аккредитации 2000 г., например, могли уже ввести оценивание конечных результатов или принципы непрерывного совершенствования в свои программы. Учреждения, которые высказались за пересмотр старых, а не введение новых стандартов 2000 г., возможно, имели одну или более программ, которые не были хорошо подготовлены, чтобы соответствовать этим новым требованиям.

Одним из самых важных факторов, которые повлияли на работу факультетов в колледжах и университетах, явилась система поощрения преподавателей. Сотрудники факультета не верят в то, что их учреждение ценит их вклад, принимая решения о продвижении, сроках пребывания в должности и повышении зарплаты. Около половины опрошенных членов факультетов и кафедр, принявших участие в программе, не видят никаких изменений в системе поощрений в их учреждениях на протяжении последних десяти лет.

Мнения выпускников 2004 г. позитивны и отличаются по ряду показателей от опыта выпускников десятью годами ранее. Выпускники 2004 г. высказались о том, что у них появилось больше возможностей в совместной работе и активном участии в их собственном учебном процессе, во взаимодействии с преподавателями и обмене мнениями об их работе, в учебе за границей и опыте путешествий за границу, в участии в соревнованиях

по прикладному дизайну, в участии в профессиональных студенческих обществах.

Исследователи отмечают значительный скачок в период 1994–2004 гг. в способности студентов применять знания по математике, естественным наукам и прикладному делу; использовать современные технические средства, необходимые для прикладной работы и навыки экспериментальной работы для анализа и обработки сведений; решать инженерные задачи; работать в группах и командах; эффективно общаться; понимать профессиональные и этические нормы и обязанности; осознавать общественный и глобальный контекст инженерных решений; принять необходимость обучения на протяжении всей жизни.

Самые большие различия между выпускниками 1994 и 2004 гг. отмечены в пяти областях: осознание общественных и глобальных проблем, которые могут повлиять на технические решения, применение прикладных умений, навыки групповой работы и осознание спорных вопросов, касающихся этики и профессионализма.

Наименьшая разница в способностях выпускников применять знания по математике и естественным наукам.

Изменилась также природа студенческого образовательного опыта. По сравнению с выпускниками десятилетней давности, сегодняшние выпускники технических специальностей более заняты в совместном обучающем процессе в классе, больше взаимодействуют с факультетом и более активно занимаются программными занятиями, такими, как, соревнования по техническому дизайну, занятость в студенческих профессиональных обществах и организациях.

Сегодняшние выпускники также показывают значительно более высокий уровень всех результатов тестирования.

Все это подтверждает важную роль, которую аккредитация сыграла в достижении стандартов в техническом образовании.

Американская ассоциация колледжей и университетов недавно опубликовала результаты своих десятилетних усилий, потраченных на то, чтобы оценить результа-

ты обучения, применимые для всех выпускников колледжей. Исследовав мнения учеников старших классов школ и колледжей, работников факультетов, работодателей, гражданских лидеров и органов аккредитации, выявилось очевидное национальное единодушие в перечне современных требований к студентам колледжей и вузов.

Эти качества были опубликованы в документе «Принятие ответственности за качество степени бакалавра». Среди них письменная и устная коммуникабельность, пылкость и критическое мышление, умение работать в группе, информационная грамотность. Важно, что семь из одиннадцати качеств обучения, зафиксированных в стандарте 2000 г., включены почти во все списки желаемых общеобразовательных качеств в большинстве ведущих учреждений.

Следовательно, академическая автономия и различная миссия не препятствуют достижению стандартизации в качестве обучения, признанию некоторых общих качеств выпускников, в то же время не отрицается необходимость точно определить уникальные качества, которые соответствуют дополнительным важным ценностям каждого учреждения<sup>1</sup>.

Процесс стандартизации в рамках аккредитации высших учебных заведений в Европейском союзе значительно сложнее в силу его реализации в рамках международной интеграции, а не на национальном уровне, как США.

Здесь складывается особый тип стандартизации, именуемый понятием «унификация», что означает не только процесс сравнения национальных разработок в области образования со стандартами, установленными Европейским союзом, но и включает в себя меры, предпринимаемые союзом для развития данных стандартов и создания побудительных причин для стран участниц внедрения этих стандартов.

Унификация как понятие включает в себя ряд процессов, начиная от понимания европейской интеграции в основном как межправительственной кооперации до понимания этого же процесса как своего рода

«сплав» европейской политической компетенции. Последствием этого процесса является то, что доминирование отдельного государства как главного законодателя в образовании ставится под сомнение.

Первая совместная программа Европейского сообщества в области образования была запущена в 1976 г. и «программный подход» как средство выполнения политики содружества позднее был развит Европейской комиссией в особый подход на протяжении 1970–1980 гг.

К концу 1980-х гг. Европейское сообщество создало ряд программ, включающих в себя как наиболее яркий пример следующие программы: *ЭРАЗМУС* (развитие мобильности студентов, получающих высшее образование), *ПЕТРА* (развитие профессиональной подготовки и адаптации молодых людей к взрослой жизни), *ЕВРОТЕКНЕТ* (европейская технологическая сеть по подготовке) и *ЛИНГВА* (развитие знания иностранных языков). Как подготовка к открытию единого европейского рынка в 1993 г. эти программы были реорганизованы и дефрагментированы в начале 1990-х гг.

Следующее поколение европейских программ в области образования и обучения были основаны на Маастрихтском договоре. *СОКРАТ* основывается на параграфе 126 договора и включает в себя общее и высшее образование. *ЛЕОНАРДО ДА ВИНЧИ* основывается на 127 параграфе и включает в себя профессиональную подготовку. Обе программы были запущены в 1995 г.

После пятилетнего периода между 1995–1999 гг. программы *СОКРАТ* и *ЛЕОНАРДО* были продлены еще на 7 лет с повысившемся финансированием и слегка расширившимися возможностями.

Дальнейшее развитие европейской интеграции в образовании наталкивается на целый ряд проблем.

Первая проблема связана с законодательным обоснованием программ. Маастрихтский договор закрепил границы между общим образованием и профессиональной подготовкой, потому что для этих двух вопросов были использованы разные пара-

графы. Это разделение отображается в разделении между *СОКРАТОМ* как программой для общего, высшего и образования для взрослых и *ЛЕОНАРДО* как программы для профессионального образования и обучения. Многократные попытки снять эти разграничения не увенчались успехом, что затрудняет решение пограничных вопросов.

Вторая проблема заключается в сильном разногласии между целями программы и бюджетом, имевшим место в самой недавней стадии. Сравнительно небольшое увеличение бюджета едва ли можно сопоставить с возросшей сферой действий программ. Отсутствие связей между программами *СОКРАТ* и *ЛЕОНАРДО* и обладающим финансовыми возможностями социальным фондом ЕС было давно обнаружено, но не исправлено.

Ввиду этих проблем кажется маловероятным ощутимое влияние этих программ на унификацию образовательных программ.

Третья проблема отражает противоречие между важностью соблюдения принципа принятия решений на самом низком организационном уровне в европейском законодательстве и эффективной реализацией *СОКРАТА* и *ЛЕОНАРДО* на уровне ЕС.

Некоторые организационные структуры и процедуры в администрации ЕС мешают работе. Например, административные процедуры на уровне ЕС, включающие согласование действий комиссий по внедрению проектов комитету, состоящему из национальных представителей, сделают политический процесс из-за будущего расширения Союза практически не возможным.

Четвертая проблема видится в значительных различиях национальных структур по внедрению программ в разных странах. Некоторые страны-участницы разделяют ответственность за европейскую политику, которая является делом соответствующего министерства. Другие страны передали прямой контроль и разрешили общие процедуры интерпретации и внедрения программ осуществлять правительственными агентствами, находящимися вне обычной структуры управления (включая регио-

нальные и местные структуры в виде провинциальных министерств или местных образовательных властей).

Существует разница в организации и иерархии в национальных структурах по реализации. Например, в середине 1990-х гг. центральное бюро образовательных обменов и поездок и главенствующее над ним агентство Британский совет были самыми крупными на этом рынке. А французское агентство, занимающееся похожими программами, состояло всего из пяти структур.

Наконец, усложняет ситуацию наличие двух основных моделей внедрения образовательных программ в ЕС на национальном уровне: более крупные страны ЕС обычно предпочитают «модель специальных агентств», в то время как «модель общих агентств» может быть обнаружена в большинстве малых и средних стран (Швеция, Португалия и др.).

В первой модели определенное число специализированных агентств ответственны за определенные сферы программ.

В «модели общих агентств» одно агентство выступает как общенациональное для одной из программ или даже для всех программ ЕС и действий, предпринимаемых в сфере образования и обучения. В большинстве случаев эти большие агентства подразделяются на департаменты или секции, которые занимаются различными аспектами программы<sup>2</sup>.

В высшем образовании Болонская декларация о европейском пространстве инициировала новую попытку продвинуть необходимые европейские стандарты в этой области. Страны, подписавшие декларацию, хотят сблизить структуры их высшего образования, но это представляется длительным процессом в силу различий в интерпретации стандартов, пределов унификации, приверженности традициям и т. д.

Некоторые уже начали реформы, которые приведут в соответствие их систему оценок с существующей моделью на европейском уровне, но с разной скоростью.

Швеция сравнительно недолгое время является членом ЕС, как видно из публикаций, шведские политики еще не решили, как примирить свое национальное самосознание как скандинавской страны с европейской интеграцией, в которой они решили принять участие.

Последствие этой не проясненной в политике для сферы образования ситуации заключается в том, что европейские стандарты проявляются слабо. В то же время сделан большой шаг в общей политике в образовании — введены двухступенчатые программы в высшей школе.

В целом можно сказать, что интерпретация и внедрение европейских стандартов в сфере образования — это вопрос, в котором страны-участницы отстаивают свои позиции особенно тщательно. В некоторых случаях приходится иметь дело с борьбой за управление образованием и обучением. Один из примеров, который подтверждает это — дискуссия по поводу введения степени бакалавра и магистра в университетах Германии. Федеральные земли пытаются защищать свое право определять образовательную политику от амбиций федерального правительства.

Таким образом, видно, как одни и те же политические директивы и программные инициативы ЕС могут быть интерпретированы и реализованы сильно различающимися способами в разных странах-участницах. Потенциал стандартизации образовательной системы подвергается влиянию различных текущих образовательных программ в странах, а также корректируется историческим и традиционным контекстом образования в этих странах.

### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Volkwein J. F., Lattuca L. R., Harper B. J., Domingo R. J. Measuring the Impact of Professional Accreditation on Student Experiences and Learning Outcomes // Research in Higher Education. — 2007. — Vol. 48. — № 2. — P. 19–41.

<sup>2</sup> Ertl H., Phillips D. Standardization in EU education and training policy: findings from european researches network // Comparative education. 2006. Vol. 42. № 1. P. 77–91.