Г. Н. Мотова

ПОСТРОЕНИЕ КОНЦЕПТУАЛЬНОЙ МОДЕЛИ АККРЕДИТАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УПРАВЛЕНИИ ОБРАЗОВАНИЕМ

В работе представлена концептуальная модель аккредитации образовательных систем, разработанная на основе отечественного и зарубежного опыта. Реализация модели в системе аккредитации высших учебных заведений России стала возможной в результате формирования в течение 8 лет системы сбора и анализа информации о деятельности вузов для центрального банка данных и использования современных информационных технологий. Исследуется сущность процесса оценивания образовательных систем, показатели, процедуры, методы сбора информации и принятия решения.

С 1997 года в практику работы Министерства образования Российской Федерации введена процедура государственной аккредитации высших учебных заведений[1]. Система государственной аккредитации с учетом больших масштабов системы профессионального образования России изначально формировалась на

основе современных информационных технологий. В настоящее время в России 1337 высших учебных заведений (и 2139 филиалов), 2742 учреждения среднего профессионального образования и 330 учреждений дополнительного профессионального образования федерального подчинения.

Для представления вуза к процедуре государственной аккредитации и принятия соответствующего решения на аккредитационной коллегии Министерства требуется разработка технологий ежегодного сбора информации по всем учреждениям образования, ее обработка, анализ и визуализация.

Основным принципом использования информационных технологий в системе аккредитации являются не мониторинговые исследования состояния высшей школы, а анализ и оценка для принятия соответствующего решения по аккредитации. Таким образом, целью процедуры аккредитации является не исследование, а *оценивание* образовательной системы.

Понятие «образовательная система» рассматривается нами как *сложная саморазвивающаяся система*, состоящая из множества взаимосвязанных элементов, которые напрямую или опосредованно влияют на качество образования. Предметом оценивания в данном случае являются не элементы, а показатели как *свойство, качество элементов*. Поскольку в российской научной литературе пока не проведена четкая граница между исследованием и оцениванием системы, кратко остановимся на этих различиях.

Оценивание можно рассматривать как ценностно-ориентационный тип деятельности человека, который имеет существенные отличия от исследовательского типа по целям, концептуальным основам, мотивации, методам и результатам.

Концептуальной основой для оценки явления выступают значимые конечные результаты. Более того, результаты процедуры оценивания значимы только для лиц, причастных к деятельности данного объекта, и имеют сугубо прикладное значение, хотя и могут быть использованы для научных исследований.

Оценивание — это целенаправленная ценностно-ориентационная деятельность человека для принятия решения.

В процессе оценивания необходимо определить следующие составляющие:

1) цель оценивания;

2) систему значимых показателей оценивания *как системообразующий элемент всей процедуры;*

3) методологию (организация процедур сбора и анализа показателей, методика формирования суждений, использование результатов оценивания).

Исходя из целей, специфики задач оценивания, определяют программу процедур, содержание и использование результатов оценки.

В зависимости от целеполагания необходимо различать *следующие подходы*:

- по отношению к системе — внутреннее (субъектное) и внешнее (объектное) оценивание;
- по продолжительности — текущее (систематическое, формирующее) и итоговое (обобщающее) оценивание;
- по характеру сравнения результатов — относительное (сравнение с другими организациями/ программами) и абсолютное (накопительное);
- по стратегическим задачам — решение внутренних задач (развитие) и достижение внешних требований (ответственность);
- по долгосрочной перспективе — управление объектом (выявление слабых мест) и влияние на среду (выявление достижений).

Перечень показателей оценивания определяет содержание оценки деятельности системы. При проектировании модели оценивания речь не идет о построении системы как таковой, характеризуемой определенным множеством элементов и связей — модель оценивания предполагает *систему показателей, значимых для целей оценивания и управляемых, т. е. способных к целенаправленному изменению*.

Перечень показателей определяется целеполаганием и субъектом управления (или субъектом оценивания), т. е. инициатором создания системы оценки: «того, кто платит» или «того, кому это нужно».

Как свидетельствует анализ теории и практики оценивания образовательных систем, перечень, как правило, содержит от 8 до 12 показателей и формирует их в единую систему для оценки деятельности учреждения:

- показатели *условий* осуществления образовательной деятельности — концепция (миссия, цели, задачи), кадры, учебные и информационные ресурсы, финансовая и материально-техническая состоятельность;
- показатели *процесса* — управление учреждением образования, содержание образовательных программ, социальная инфраструктура, механизм гарантии качества образования и т. д.;
- показатели *результата* — качество подготовки и востребованность выпускников, эффективность научно-исследовательской и научно-методической деятельности.

Различия в подходах к оценке деятельности образовательных систем, которые обусловлены различием целей, специфики задач и инициатором оценивания, предполагают формирование систем оценивания, различных по содержанию, организации, по используемым методам сбора и анализа информации.

Поскольку в системах управления реализуется один из самых ответственных и сложных процессов — процесс поиска и принятия решения, — каждая управляющая система (субъект управления) объединяет в себе как минимум две подсистемы: обеспечивающую и собственно управляющую. Первая подсистема, используя информационные технологии, обеспечивает подготовку всей необходимой информации о состоянии управляемых объектов (ее получение, обработку, передачу), вторая — эффективно использует эту информацию для принятия решений и выработки управляющих воздействий. Следовательно, в состав систем управления входят подсистемы сбора данных, их обработки, контроля, обобщения и передачи, что позволяет интегрировать отдельные информационные процессы в единый процесс и формировать систему поддержки принятия управляющего решения.

1. Построение организационно-содержательных моделей оценки качества образовательных систем

Характер (содержание и форма) управляющего воздействия и информационных связей задается, прежде всего, целями органа управления, возникающими из собственных потребностей, потребностей объекта управления и внешней среды.

Под перечнем показателей для сбора информации с целью оценки деятельности образовательной системы мы будем рассматривать *совокупность значимых управляемых показателей, определяющих эффективность деятельности системы в целом, где свойство, качество системы не сводимо к сумме отдельных элементов и обусловлено взаимодействием с субъектом управления и внешней средой.*

На основе системно-функционального анализа выделим семь основных подходов к формированию перечня показателей:

- ценностно-ориентированный подход,
- нормоориентированный подход,
- целеориентированный подход,
- социально-ориентированный подход,
- адаптивно-ориентированный подход,
- комплексный подход,
- свободное оценивание.

Под ***ценностно-ориентированным подходом*** будем понимать *систему оценки внутрисистемных показателей с приоритетным выбором ценностно-ориентированных показателей*, формирующих репутацию системы и признание

внутренней и внешней среды, в том числе субъекта управления (ценностно-ориентированная модель).

В качестве примера оценивания процесса можно привести модель Р. Глазера — «teaching-learning-evaluation (TLE) model» (модель оценки процессов преподавания и обучения)[2]. Эта модель характеризуется экспертным оцениванием значимых для деятельности образовательной системы показателей:

- качественные характеристики преподавательского состава;
- организация образовательного процесса;
- механизм формирования, сохранения и социальной поддержки обучающихся;
- структура подготовки и содержание образовательных услуг.

Под ***нормоориентированным подходом*** будем понимать систему для оценки входных показателей, инициируемой субъектом управления с приоритетным выбором управляемых (в данном случае нормированных) и формально контролируемых параметров.

Наиболее ярким примером такой модели является государственный контроль. Оценка входных показателей в этом случае рассматривается как оценка соответствия нормативным требованиям:

- к содержанию образования (сроки освоения образовательных программ, формы обучения, учебная нагрузка, учебные планы и программы);
- к образовательному цензу и укомплектованности преподавательского состава, к уровню квалификации и периодичности ее повышения, к оплате труда;
- к формированию контингента обучающихся (перечень дисциплин и требования к вступительным экзаменам, ограничения по возрасту, месту жительства, социальной принадлежности и т. д.);
- к учебным ресурсам (учебные и служебные помещения, учебное оборудование, библиотечное обслуживание);
- к финансированию (постатейное финансирование и ограничение финансовой самостоятельности).

Условием положительной оценки образовательной программы и учреждения в этом случае является точное соблюдение государственных требований. Государственный контроль осуществляется на трех этапах:

1) определение входных нормативных требований,

2) периодическая внешняя экспертиза соответствия государственным требованиям,

3) сбор ежегодных отчетов от образовательных учреждений о соблюдении нормативов и результативности деятельности.

По нашему мнению, достоинством этой модели является *внимание к результативности образовательного процесса*. К недостаткам можно отнести то, что показатели носят только *информационный характер — без систематизации, анализа и использования результатов оценки.*

Под ***целеориентированным подходом*** будем понимать систему показателей для оценки результатов и достижений, характеризуемую выбором целевых параметров и степенью достижения заявленных целей.

Этот подход связан с определением достижения цели образовательной программой по показателям результативности деятельности и предложен Р. Тайлером в 1930 году[3]. Основная идея Тайлера — осмотрительный подход к формированию образовательных целей, учитывающий интересы общества, учащихся и преподавателей.

Другим примером модели является «Eight-stage evaluation process» (модель восьми шагов), предложенная Н. С. Метфесселом и У. Б. Михаэлом[4]:

1) вовлечение в процедуру оценки всего коллектива и лиц, причастных к образовательному процессу;

2) определение целей и специфических задач;

3) пропаганда и подготовка коллектива к процессу оценивания;

4) выбор измерительного инструментария;

5) проведение педагогического измерения;

6) анализ полученных результатов;

7) интерпретация (сравнение, корреляция и т. д.) результатов;

8) оформление рекомендаций для совершенствования программы и корректировки целей и задач.

Модели оценки, основанные на выделении показателей результативности, имеют достаточно много сторонников в среде специалистов по оценке качества образования.

Еще одним примером является модель соответствия (coutenance model) Р. Стейка[5], основанная на двух основных операциях: на описании и оценке предпосылок, процесса и результата образовательной программы.

Под ***социально-ориентированным подходом*** понимается выделение перечня показателей условий и организации деятельности образовательной системы.

Подобный подход используется в российской системе аттестации и аккредитации дошкольных образовательных учреждений и во многом оправдан отсутствием и *принципиальной невозможностью* установить показатели результативности.

Этот подход к оценке качества образования может быть использован для образовательных учреждений и образовательных программ, основная цель которых — развитие личности, адаптация к социальной среде и получение дополнительных знаний и навыков. Результат образовательной деятельности не регламентирован образовательным стандартом ни на национальном уровне, ни самим учреждением.

Эта модель может иметь довольно широкое распространение и в сфере высшего образования, например, в системе открытых университетов и дистанционного образования, где в реальном времени можно оценить условия и организацию образовательной деятельности, но оценку результатов — отнести к системе национальных экзаменов или лицензирования индивидуальной профессиональной деятельности выпускников образовательных программ.

Под ***адаптивно-ориентированным подходом*** понимается система выделения внутрисистемных показателей и показателей результата деятельности.

Этот подход используется для вновь созданных инновационных образовательных учреждений и образовательных программ. Он ориентирован на адаптацию к социальным нормам, к требованиям образовательной среды и стандартам качества образования. Образовательное учреждение (программа) в данном случае может состояться, если получит удовлетворительный результат.

Под ***комплексным подходом*** будем понимать систему оценки, выбор показателей которой определяется целеориентированным и ценностно-ориентированным подходом.

В основе модели лежит процессный подход[6], который основан на парадигме «вход — процесс — выход» и предполагает оценку входных показателей, показателей процесса и результатов в единой системе.

Подход к комплексному оцениванию был сформирован за рубежом в 50-х годах, в период появления первых компьютеров и оформления «системного подхода» в исследованиях образовательных систем. Определяющими показателями при таком подходе являются показатели процесса, как в традиционной американской модели аккредитации. Но принципиальное отличие заключается в том, что показатели процесса оцениваются через результативность и эффективность, стимулируя развитие внутреннего мониторинга результатов деятельности системы.

Примером развития комплексной оценки являются модели системы поддержки принятия решений. Эти модели менее ориентированы на персональную оценку или вес образовательного фено-

мена и собирают информацию для тех, кто управляет этим феноменом.

Большой известностью пользуется модель оценки, разработанная коллективом специалистов под руководством Д. Стаффлебима — «The CIPP Evaluation Model (the context — input — process — product evaluation model)» модель оценки контекста — входа — процесса — результата[7].

Оценивание в этом случае — это процесс описания, получения и обеспечения полной информацией для оценки альтернативных решений; это связь между экспертом и лицом, принимающим решение. *Уже с момента оценивания начинается подготовка к принятию решения.*

Среди моделей оценки для принятия решений заслуживает внимания и модель М. Провуса — «Discrepancy model» (модель несоответствия)[8]. Она представляет собой подход к формированию перечня показателей для оценки полученных результатов на соответствие/несоответствие стандарту.

Под ***свободным оцениванием*** будем понимать технологию оценивания, которая характеризуется неформализованными подходами. Такой подход характеризуется отсутствием формализованного описания показателей оценивания и методов получения итогового суждения. Как правило, он основан на привлечении к оценке высококвалифицированных экспертов и абсолютном безоговорочном доверии к их суждениям.

В качестве примеров этого подхода можно привести: «модель поддержки» Р. Стейка, «модель знатока» Э. Эйснера, этнографические модели[9].

«Модель поддержки» основана на принципах выявления и соблюдения интересов тех, кого проверяют. Р. Стейк отметил огромную ответственность эксперта перед теми, кто вовлечен в процедуры оценивания в качестве объекта, и непредсказуемость последствий этих процедур. Этот подход получил свое развитие как процесс оценивания в качестве консультирования (аудита).

Свободное оценивание рассматривается и как свобода от оценивания, т. е. *как отрицание самой возможности оценивания образовательной системы*, если рассматривать эту сложную социальную систему в качестве живого развивающегося организма, который обладает особым поведением и реакцией на изменения внешней среды, неповторимой индивидуальностью, своими традициями, историей, культурой.

Отрицание оценивания связано с рассмотрением образовательной системы как системы неравновесной, саморазвивающейся, саморегулируемой, для которой если и возможны методы оценивания, то не математические расчеты, а «мягкие» методы и «включенное наблюдение».

Такой подход обоснован проблемным советом «Теория и практика воспитательных систем» Института теории образования и педагогики Российской академии образования следующими принципами:

- самоорганизующейся системе ничего нельзя навязать извне (Н. Л. Селиванова);
- школа — не общественный институт, а среда обитания детской культуры (А. М. Сидоркин);
- из всех показателей оценки школы главным следует считать самочувствие в ней человека (В. А. Караковский).

При всех сомнениях в объективности данного подхода к оценке эффективности деятельности системы свободное оценивание имеет самое широкое применение. Суждение «нравится — не нравится» не поддается формализации, тем не менее, большинство решений принимается на этой основе.

Свободное оценивание имеет различные формы применения и довольно широкий диапазон использования: от полной свободы субъективного оценивания до детально прописанной методики перевода экспертной оценки в количественный показатель.

2. Формирование информационных моделей оценивания образовательных систем

В соответствии с современными принципами управления сложными объектами управление рассматривается как «процесс организации такого целенаправленного воздействия на объект, в результате которого объект переходит в требуемое (целевое) состояние»[10].

Управление реализует цели субъекта, возникающие из собственных потребностей, потребностей объекта управления и внешней среды. Кроме того, субъект управления должен определить *характер (стратегию) процедур воздействия на управляемые параметры: содержание процедур воздействия, последовательность и периодичность, используемые технологии сбора и анализа информации, взаимоотношения и степень участия учреждения, общественности, государства в управляющем воздействии.*

На основе анализа практического опыта систем оценки качества образования в различных странах мы выделили пять вариантов организационного и информационного взаимодействия элементов образовательной системы в процедуре ее оценивания (информационные модели):

а) процедуры контроля качества,

б) процедуры оценки качества,

в) процедуры аудита качества,

г) процедуры обеспечения качества,

д) процедуры управления качеством.

Под процедурой оценивания мы будем понимать *алгоритм взаимодействия и методов оценки системы субъектом управления (субъектом оценивания)*.

Процедура контроля качества — это механизм директивного управления, характеризующийся оцениванием системы на соответствие заданным показателям, инициируемый субъектом управления. Субъект управления выступает в качестве и субъекта оценивания, он задает не только цель, но и технологию оценивания. Модель характеризуется *субъект-объектными отношениями* и *прямыми информационными потоками.*

Объект управления может быть подвергнут процедуре контроля в полном объеме в любое время в зависимости от целей субъекта управления. Предмет оценивания — проверка соответствия заданных показателей входа и неформальная оценка процесса. Основным недостатком этой модели, на наш взгляд, является то, что она *не предполагает обратной связи* и не имеет механизма для поддержки принятия обоснованного решения, следовательно, являясь не стимулом, а тормозом развития системы.

Под ***процедурой оценки качества*** будем понимать процедуру оценки на соответствие заданным параметрам посредством *сравнения результатов внешнего и внутреннего оценивания (самообследования).* Модель также характеризуется субъект-объектными отношениями, но субъект управления не является субъектом оценивания.

Основным фактором выделения этой модели можно определить специфику внешней экспертизы и сбора информации в процедуре оценивания не представителями органа управления, а коллегами — высококвалифицированными специалистами, обладающими достаточным опытом и профессиональными знаниями (*peer team* (англ.) — комиссия равных).

Принципиальным отличием государственной от общественной формы оценки качества образования является то, что общественная форма оценки оказывает влияние на среду и соответственно выбирает показатели, по которым можно получить общественное признание, и процедуры, позволяющие привлечь широкую общественность. Показатели оценивания определяются на основе широкого обсуждения, регулярно пересматриваются и корректируются.

Процедура аудита качества — процедура оценки на основе *выборочного (проблемного) оценивания* результатов внутреннего обследования. Принципиальным отличием данной процедуры от

предыдущих являются *субъект-субъектные отношения* в процессе оценивания, так как процедура аудита инициируется образовательной системой, и прежде всего для собственных внутренних целей, — а также *наличие систематической и детальной процедуры самообследования*.

Самообследование может быть использовано в различных целях: при создании программы развития учреждения (М. М. Поташник, В. С. Лазарев), для оптимизации процесса управления (Ю. А. Конаржевский), для мотивации творческой активности преподавательского коллектива (система ФОНД), для повышенияи результатов обучения (система РИТМ), для оценки качества образовательных программ и образовательного учреждения (Х. Келз[11]).

Предметом аудита качества является выборочная оценка результатов самообследования. Глубокий детальный отчет о самообследовании позволяет вскрыть проблемные показатели. Целью процедуры аудита качества является «взгляд со стороны» на проблемные зоны и конкретные рекомендации по их устранению.

Достоинством процедуры аудита качества является то, что она делает открытой и процедуру аттестации. В данном случае процедура оценивания не только служит целям субъекта управления, но и мотивирует *субъектную позицию коллектива учреждения* при решении внутренних вопросов жизнедеятельности.

Под ***процедурой обеспечения качества*** будем понимать *процедуру оценки* внутренних и внешних *методов оценивания* субъектом управления в форме метаоценивания. Субъект управления не равен субъекту оценивания, но сам в свою очередь выступает субъектом оценивания для службы оценки. Субъект управления формирует вывод о качестве деятельности объекта управления на основе заключения субъекта оценивания. Важным компонентом этой модели является последействие — *принятие решения субъектом управления*, в результате чего обеспечиваются *единый подход, единые требования* к образовательным системам.

Субъект оценивания (служба, организация, агентство по оценке качества) также выступает в данной модели в качестве «буферной организации», учитывает интересы как органа управления, так и образовательного учреждения.

Процедура обеспечения качества для европейских стран явилась своеобразным компромиссом между процедурой государственного контроля и общественной формой оценки (традиционная модель аккредитации).

Процедура управления качеством — это процедура последовательного внутреннего и внешнего оценивания. Модель предполагает *субъект-субъектные трехсторонние отношения*, *прямые и обратные информационные потоки*, совершенствование самой системы оценивания по завершению каждого цикла на основе *заданного механизма мотивации*. Процедура управления качеством, в отличие от предыдущей, имеет *активный управляющий характер* и *способность дифференцировать образовательные системы* по результатам оценки.

Итоговый вывод по результатам процедуры оценки формируется субъектом управления на основе заключения субъекта оценивания и самообследования объекта управления. Принятие управленческого решения не только дифференцирует объекты управления, но и способствует их развитию посредством мониторинга и коррекции системы в целом.

Эта модель представлена в практике формирования отечественной модели оценивания.

Таким образом, на основе результатов исследования содержания и процедур оценивания образовательных систем можно предложить методику построения структурно-содержательных моделей, которые являются *основным элементом всех возможных систем оценки качества*, в том числе системы аккредитации.

3. Концептуальная поликомпонентная модель системы аккредитации

Формирование системы аккредитации образовательных систем — необходимое условие объективной оценки качества образования. Такая система может рассматриваться в качестве основы становления современной *рефлексивной культуры образования,* которая представляет собой *способность государства, общества, личности к объективной оценке качества образования как социального института, процесса и результата и выражается в совокупности способов, средств, форм и технологий оценивания.*

В мировой образовательной практике принято различать формы аккредитации образовательных систем:

1) *по структуре —*

- ***институциональная аккредитация*** — аккредитация учреждения образования в целом;
- ***специализированная (программная) аккредитация*** — аккредитация отдельных образовательных программ;

2) *по субъекту аккредитации —*

- ***государственная аккредитация*** — аккредитация государственными органами управления образованием;
- ***общественная аккредитация*** — аккредитация общественными органами, организациями, ассоциациями;

3) *по территориальному признанию —*

- ***национальная аккредитация*** — аккредитация учреждения/ программы в рамках страны;
- ***международная аккредитация*** — аккредитация программы на международном уровне (как правило, международная аккредитация возможна только для отдельных образовательных программ, а не для учреждения в целом).

Процедура аккредитации предполагает наличие системы, в рамках которой она проводится. *Система аккредитации* представляет собой:

– *сеть государственных и общественных учреждений, органов и организаций, вовлеченных в процесс оценки и принятия решения,*

– *совокупность требований, нормативов, показателей и критериев оценки,*

– *комплекс последовательных мероприятий (взаимодействий) учреждений и организаций,*

– *совокупность методов сбора, анализа и интерпретации информации в процессе оценки и принятия решения по аккредитации,*

– *среду пользователей информации о результатах аккредитации.*

Следовательно, формирование системы аккредитации предполагает, во-первых, формирование инфраструктуры (органы, организации); во-вторых, разработку технологии аккредитации — стандарты (нормативы, требования), которым должны соответствовать показатели оцениваемого объекта, этапность, регулярность, последовательность процедур, методы сбора и анализа информации; в-третьих, механизм мотивации.

Результаты исследований дают возможность предложить формализованную обобщенную поликомпонентную модель системы аккредитации, состоящую из инвариантных компонентов, каждый из которых выделен на основе единых параметров: концепция (позиция субъекта в рамках определенного временного интервала), цель создания системы, показатели, процедуры, структура (предел членения), методы оценивания, механизм принятия решения, последействие (механизм мотивации).

Модель системы аккредитации может быть охарактеризована как концептуальная (содержательная) модель социального явления, базирующаяся на определенной концепции. Она не может быть представлена формальными (математическими) средствами, которые нередко используются в естественнонаучной области. В гуманитарной сфере, как правило, применяется концептуальное моделирование, которое использует либо вербальную, либо вербально-визуальную форму.

Таким образом, для подготовки и принятия решения социального характера используется совокупность методологических средств или системно-целевой анализ.

Рассмотрим отдельные компоненты модели системы аккредитации и их варианты. Два из них (показатели и процедуры) были рассмотрены ранее.

Концепция образования

Анализ отечественного и зарубежного опыта традиционных подходов к оценке качества образования позволяет выделить концептуальные характеристики моделей образовательных систем, которые напрямую зависят от политики государства в области образования, от исторических и культурных традиций.

Мировой опыт становления и развития национальных систем оценки качества образования позволяет дать описание трех концептуальных моделей образовательных систем:

- модель образования как общественного блага;
- модель просвещения (подготовки специалиста);
- модель образовательной услуги.

Модель образования как общественного блага, представленная образовательными системами западноевропейских стран (в частности, Англии, Франции, Италии), характеризуется либеральными и опосредованными отношениями государства к образованию. Монополия государства в образовательной политике сочетается с автономией учебных заведений в решении вопросов планирования, организации, оценки своей деятельности.

Модель просвещения имеет глубокие традиции в истории, культуре, менталитете восточноевропейских (в том числе, и Германии) и азиатских стран. Жесткая государственная система ограничивает свободу выбора содержания и форм преподавания и формирует заказ на *подготовку специалистов* с точки зрения рационального использования человеческого капитала.

Модель образовательной услуги рождена в условиях неравновесной системы спроса и предложения американского общества. Случай специфичен хотя бы потому, что государство не несет ответственности за качество образования и образовательные учреждения вынуждены доказывать свою необходимость и состоятельность в сфере услуг, а их выпускники на рынке труда — конкурентоспособность. Оценка качества образования ориентирована на достижения, личные и корпоративные успехи, признание и репутацию в обществе.

Россия, как и большинство восточноевропейских стран, в настоящее время отказывается от просвещенческого подхода. Культурная и образовательная политика направлена на либерализацию и преодоление прошлого. Если в условиях эволюционных изменений большим потенциалом обладала концепция профессиональной подготовки, то в условиях радикальных преобразований преимущества этой модели становятся недостатками, так как такого рода периодам сопутствует разрушение источников рабочих мест и всего уклада общественной жизни. *Формируется социальный заказ на личность, способную к адаптации, к самообразованию и саморазвитию.*

Следовательно, исходным состоянием системы следует считать период коренного реформирования структуры и содержания образования в последнее десятилетие, при котором процессы демократизации отношений, диверсификации образовательных услуг, изменение социального заказа привнесли и негативные тенденции:

- откровенная конъюнктура, перепроизводство выпускников определенных специальностей, фальсификация образования;
- разрушение преемственности и единства образовательных программ, что создает трудности при переходе из одного учреждения в другое;

• коммерциализация и индивидуализм образовательных учреждений.

В сложившихся условиях форма государственного контроля стала неприемлемой, но и общественные формы не имеют предпосылок и традиций. Цель, определившая реформирование всей системы образования, предполагает и изменение форм регламентации деятельности учреждений. В данном случае наиболее перспективным может стать развитие форм *государственно-общественного контроля и признания.*

Цель создания системы аккредитации

Целеполагание в системе аккредитации является определяющим компонентом не только для определения содержания, структуры, связей и результатов деятельности системы, но и *для определения причины построения системы*, ее функций и задач с *конкретными временными и пространственными характеристиками*.

Цели построения системы аккредитации определяются: *внутренними или внешними задачами*, *необходимостью унификации или дифференциации* образовательных систем.

На основе системно-целевого анализа опыта формирования и функционирования систем оценки качества выделим три основных причины формирования систем аккредитации:

1. Оценка и признание качества деятельности образовательной системы в условиях *неоднородной системы образования* и *множественной зависимости* для решения внутренних задач.

Эти характеристики во многом определили причину создания системы аккредитации в США, в восточноевропейских (в том числе, и в России) и в азиатских странах.

Система аккредитации в данном случае формируется для решения внутренних задач — для обеспечения (удержания) качественного уровня образования страны, для соблюдения единых установленных требований, для определения и признания деятельности образовательных систем, отвечающих признанным государством и обществом нормам к качеству образования.

2. Оценка и признание образовательной системы, функционирующей в достаточно однородной структуре для решения внешних задач.

Такую цель, как правило, ставят перед собой участники международных проектов и программ сравнительных исследований качества образования. Она определила формирование систем аккредитации в странах Западной и Центральной Европы для реализации положений Болонской декларации. Система аккредитации в этом случае не ставит своей задачей защиту от фальсификации, недобросовестности и некомпетентности в сфере образования, она служит поднятию престижа и доверия к работе учреждений образования. Так, формирование систем аккредитации и создание аккредитационных центров в Германии, Австрии, Дании, в странах Скандинавии обусловлено необходимостью реализации положений Болонской декларации, прежде всего, с целью сравнения качества образования и разработки общих подходов к его обеспечению.

3. Оценка и признание высокого качества образовательной системы для повышения привлекательности и конкурентоспособности образовательной системы на внутреннем и внешнем рынке образовательных услуг.

Такое целеполагание определяет формирование системы аккредитации в Австралии как одной из ведущих мировых экспортеров высшего образования, а также форм международной аккредитации отдельных образовательных программ, например, программ техники и технологии, программ бизнеса, менеджмента и др. Наличие аккредитации в данном случае рассматривается учреждением (программой) как торговая марка, способная привлечь наибольшее количество потребителей и инвестиций.

Таким образом, выделим три возможные цели для формирования системы аккредитации в системе образования:

- гарантия качества как условие реализации внутренних для страны задач, как правило, связанная с необходимостью удержания качественного уровня образования, введения единых минимально достаточных требований для обеспечения соответствия социальным нормам в сфере образования;
- признание качества как необходимость решения внешних задач: демонстрации качества образования, признания его на международном уровне как конкурентоспособного и привлекательного для зарубежных студентов, повышения их мобильности;
- управление качеством как условие развития системы образования, переход на новый качественный уровень при решении внутренних и внешних задач.

Структура оценивания

Если *описание* сложных объектов задается как описание иерархических многоуровневых модульных систем, то *оценивание* сложных объектов предполагает выделение целостных модулей (подсистем) и выработку определенного механизма их оценивания в зависимости от уровня объекта в иерархической системе.

Можно выделить четыре уровня — *предела членения* или *сечения системы* — в системе оценивания сложного объекта, каковым является образовательное учреждение:

- учреждение в целом;
- образовательная программа (факультет);
- учебная дисциплина (кафедра);
- отдельный показатель, например, внутривузовская система контроля качества, научно-исследовательская деятельность, воспитательная деятельность вуза (структура, обеспечивающая этот вид деятельности).

Для построения системы аккредитации можно выделить три структуры оценивания:

– оценка учреждения в целом (институциональное оценивание);

– оценка образовательных программ (специализированное оценивание);

– оценка отдельных показателей.

Институциональное оценивание должно предполагать оценку сложного объекта во всей совокупности показателей эффективности деятельности, включая обеспечение ресурсов (кадры, материально-техническое оснащение, информационное обеспечение), планирование и организацию процесса, ответственность и контроль за результатами. Этот подход отличается большой степенью абстракции, так как не ставит перед собой цель определить качество деятельности отдельных подсистем, вынося обобщенную совокупную оценку.

Специализированное оценивание предполагает оценку одной из важнейших подсистем сложного объекта, непосредственно влияющую на качество образования, — оценку образовательной программы. Как правило, экспертизе подвергаются процессы преподавания, обучения, научные исследования.

Оценка отдельных показателей предполагает оценку отдельной функции системы, непосредственно влияющей на качество деятельности всей системы.

На практике часто встречается *комплексный подход к оценке,* который имеет характер обобщенного оценивания показателей по отдельным ведущим дисциплинам, оценки качества образовательной программы и эффективности деятельности организации в целом. Подобный подход имеет многоцелевое значение. При полном оценивании всех подсистем сложного объекта возможна диагностика деятельности и мониторинг ее эффективности.

Методы оценивания

Методы оценивания и методы исследования традиционно используются в процессе познания в качестве обратных связей. Процесс оценивания сложных социальных систем, как и любых явлений физической природы материального мира, неразрывно связан со стремлением перейти от качественных методов оценивания явлений, свойств, деятельности объектов, т. е. свободного оценивания, к количественным, обладающим существенно большей информативностью.

Необходимо отметить, что если под *показателем* деятельности объекта мы понимаем *свойство, качество объекта оценивания*, свойство объекта может быть оценено статистическими методами оценивания и экспертными методами оценивания.

Статистические методы используются при оценке количественных первичных и относительных показателей. Эти методы позволяют получить количественную (измеряемую) информацию, не прибегая к сложным расчетам, включающим в себя, например, данные о количестве студентов, об учебных площадях, об объемах учебной литературы, сведения о количестве преподавателей и учебных часов и т. д.

Экспертными методами пользуются при отсутствии измеряемых показателей и/или необходимости измерения. Экспертные методы оценивают степень выраженности свойства. Эти методы можно разделить на неформализованные и формализованные, т. е. квалиметрические. (Квалиметрия — отрасль педагогической науки о способах измерения и количественной оценке качественных показателей.) И те, и другие имеют как достоинства, так и недостатки.

Неформализованные экспертные методы оценивания требуют привлечения специалистов с высоким уровнем профессионализма, практического опыта в определенных областях знаний. Это позволяет глубоко диагностировать состояние объекта, дать детальные рекомендации по совершенствованию деятельности, обеспечить целостность и системность при оценивании. К недостаткам экспертных методов можно отнести большие материальные затраты, высокую степень субъективизма и описательность выводов, по которым сложно принимать решения.

Формализованные квалиметрические методы оценивания позволяют избежать этих недостатков, но требуют серьезных исследований по разработке измерительных методов субъективного мнения. К формализованным экспертным методам можно отнести: балльную систему, ранжирование объектов оценивания, уровневую систему (средний, выше среднего) и т. д.

Механизм принятия решения

Использование количественных и качественных показателей объекта оценивания для задач оценки качества требует наличия определенного механизма принятия решения. Следовательно, для принятия решения необходимо иметь «эталон для сравнения»: стандарт, норму, критерий.

Анализ теоретических исследований и практической деятельности по аккредитации позволяет выделить несколько возможных вариантов принятия решения:

– критериальный подход,
– интегральный подход,
– «кодекс хорошей практики».

Критериальный подход в принятии решения основан на применении дихотомической шкалы («соответствует — не соответствует»). Это одна из самых распространенных моделей в системах оценки качества, она предполагает наличие стандарта и (или) критерия для определенного однозначного принятия решения.

Под *интегральным подходом* понимается сворачивание информации по каждому из показателей и в целом по системе. Итоговое заключение имеет один

обобщенный вывод и само по себе служит проектом принятия решения. Данный подход предполагает не просто фиксирование сильных и слабых сторон деятельности, а разработку специального механизма формализации и обобщения субъективных мнений экспертов или расчета интегрального показателя критериальных значений, обеспечивающего единый объективный подход к подготовке проекта решения.

«Кодекс хорошей практики» может применяться при отсутствии стандартов. В этом случае эталоном для сравнения выступает определенная самим учреждением миссия деятельности и модель результата, а также здравый смысл эксперта и его представления о качестве. Несмотря на субъективизм данной модели, она нашла применение в странах, где нет национальных образовательных стандартов.

Последействие

Последействие в системе оценивания необходимо при определении цели, направленной на реформирование или совершенствование объекта оценивания. Под *последействием* будем понимать комплекс мер (управляющих воздействий) *для корректировки системы*.

Можно также предложить несколько вариантов последействия: нормативный подход, экономический подход, средовый подход, статусный подход.

Под *нормативным подходом* понимается комплекс мер по формальному признанию результатов оценивания: издание официального документа (приказа, постановления, акта) о признании деятельности организации от лица органа аккредитации/управления; выдача соответствующего свидетельства об официальном признании.

Экономический подход предполагает дифференцированность финансирования отдельных организаций по результатам оценивания.

Под *средовым подходом* мы понимаем комплекс мер опосредованного воздействия — управляющего воздействия общества на деятельность учреждения. Процесс оценивания рассматривается в качестве услуги, которую государство или орган по оценке качества оказывает обществу.

Под *статусной моделью* будем понимать модель иерархической дифференциации учреждений / программ на основе сравнения результатов их деятельности.

Российская модель комплексного последействия сочетает в себе:

- нормативный подход — получение государственной аккредитации, выдачу свидетельства о прохождении государственной аккредитации и определении государственного статуса (тип, вид, категория), получение определенных дополнительных прав и льгот;
- экономический подход — бюджетное финансирование и дифференциацию норматива финансирования в зависимости от государственного статуса;
- средовый подход — определение престижа учреждения в зависимости от результатов оценивания, гласности и прозрачности процедур, публикация перечня аккредитованных организаций;
- статусный подход — определение типа, вида и категории учреждения образования.

Таким образом, мы рассмотрели отдельные компоненты (и их возможные варианты) модели системы аккредитации через формализацию подходов к оцениванию образовательных систем, представленных в мировой практике.

Модель представляет собой целостную совокупность инвариантного набора компонентов как теоретико-методологическое основание для сравнительных исследований действующих отечественной и зарубежных систем аккредитации, а также для построения проектировочных систем оценки качества образования с учетом заданных параметров.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] Комплексная оценка высших учебных заведений: Уч. пособ. / В. Г. Наводнов, Е. Н. Геворкян, Г. Н. Мотова, М. В. Петропавловский. М., 2003.

[2] *Popham W. G.* Education Evaluation. New Jersey, 1988.

[3] *Tyler R. W.* General Statement on Evaluation // Journal of Educational Research. 1942. № 35. P. 492–501.

[4] *Metfessel N. S., Michael W. B.* A Paradigm Involving Multiple Criterion Measures for the Evaluation of the Effectiveness of School Programs // Educational and Psychological Measurement. 1967. №. 27. P. 931–943.

[5] *Stake R. E.* The Countenance of Educational Evaluation // Teachers College Record. 1967. № 68. P. 523–540.

[6] Управление образовательными системами: Уч. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений / Т. И. Шамова, Т. М. Давыденко, Г. Н. Шибанова / Под ред. Т. И. Шамовой. М., 2002.

[7] *Stufflebeam D. L. et al.* Educational Evaluation and Decision Making. Itaska, IL.: F. E. Peacock, 1971.

[8] *Provus M. M.* Discrepancy Evaluation. Berkeley, CA: McCutchan Publishing, 1971.

[9] *Stake R. E.* Указ. соч.

[10] *Растригин Л. А.* Современные принципы управления сложными объектами. М., 1980. С. 9

[11] *Kells H. R.* Self study Processes: A Guide for Postsecondary and Similar Service Oriented Institutions and Programs. Third Edition. New York: American Council on Education; Macmillan Publishing Company, 1988.

G. Motova

A CONCEPTUAL ACCREDITATION MODEL FOR EDUCATIONAL SYSTEMS BASED ON INFORMATION TECHNOLOGIES IN EDUCATION MANAGEMENT

The conceptual accreditation model of the educational systems is presented. It was created on the basis of Russian and foreign experience. The model has been applied in the Russian accreditation system of Higher Education Institutions since 1996. The process of assessment of educational systems, the performance indicators, the procedures, and methods of information collection and decision making are examined.