

ПОСТРОЕНИЕ МОДЕЛИ СИСТЕМЫ КОМПЛЕКСНОГО ОЦЕНИВАНИЯ КАЧЕСТВА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВУЗА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПРОЦЕССНОГО ПОДХОДА

В статье представлена модель системы комплексного оценивания качества деятельности современного вуза. В основу положен процессный подход, согласно которому вся деятельность учреждения рассматривается как совокупность взаимосвязанных, ориентированных на потребителя процессов.

*S. Trapitsyn
O. Granichina*

CONSTRUCTION OF THE MODEL OF THE COMPLEX UNIVERSITY WORK EVALUATION SYSTEM BY MEANS OF THE PROCESS APPROACH

The model of the complex university work evaluation system is presented in the article. It is based on the process approach, according to which the whole activity of a university is considered as an aggregate of interconnected and customer-oriented processes.

Введение

В последние годы нарастает внимание общества к проблемам обеспечения качества высшего профессионального образования и, как следствие, к аспектам измерения, контроля и оценивания в образовательной сфере. Подобная тенденция наблюдается во всем мире, как в развивающихся, так и развитых странах.

Влияние системы оценивания на организацию деятельности высших учебных заведений в настоящее время не подлежит сомнению. Однако эта связь достаточно сложная. В системе образовательного оценивания скрыто множество внутренних

противоречий, и реформы, происходящие в этой сфере во всем мире, делают их более очевидными. Внимание к измерению качества различных аспектов деятельности вузов отражает не только стремление обеспечить качественное образование для всех желающих его получить, но и рекомендации финансирующих структур, заинтересованных в большей прозрачности и экономической эффективности.

На протяжении своей истории образовательное оценивание выполняло различные роли: селекция, сертификация, повышение качества образования¹. В зависимости от той или иной роли определялись его содержа-

ние, субъект оценивания, регламент проведения. Исследователи проблем образовательного оценивания акцентируют внимание на противоречиях между оцениванием в целях аттестации и отбора (например, при проведении конкурса инновационных образовательных учреждений) и оцениванием для повышения качества образования. Принципиален также вопрос о том, какая роль оценивания превалирует. Замечено, что чем позже страна становится на путь модернизации в своем историческом развитии, тем чаще образовательные дипломы используются для отбора на рабочие места, тем выше уровень квалификационной инфляции, и тем более образование, ориентированное на сдачу экзаменов, осуществляется за счет истинного качества образования.

Одна из основных отличительных особенностей успешной организации, в том числе образовательной, – постоянное совершенствование деятельности, направленное на достижение запланированных целей. Что означает для образовательного учреждения постоянное совершенствование? Ответ очевиден – реализация сбалансированного во времени процесса повышения качества образования.

Высшее профессиональное образовательное учреждение сегодня – это институт, который на современном этапе рассматривается как организация, осуществляющая:

- образовательную деятельность;
- научно-исследовательскую и инновационную деятельность, в том числе трансфер-технологий;
- социокультурную функцию регионального масштаба.

Перечисленные аспекты деятельности вуза тесно взаимосвязаны. Безусловно, образовательный процесс (ОП) – это ключевой процесс деятельности учреждения высшего профессионального образования, но нельзя оценивать его в отрыве от остальных процессов вуза. Таким образом, при построении модели комплексного оценивания качества ОП, учитывая системный подход, следует принимать во внимание все

аспекты многогранной деятельности образовательного учреждения.

Необходимость построения комплексной системы оценки качества деятельности вуза, с учетом взаимосвязи всех процессов и обеспечивающей информационную открытость для широкого круга потребителей разного уровня, заставляет отдельно рассмотреть вопрос о требованиях к используемым в такой системе диагностическим средствам: методикам, материалам, способам обработки и представления результатов. Несмотря на исключительно широкий спектр показателей качества, диагностику которых необходимо обеспечить, используемые в системе оценки средства должны обладать рядом общих свойств, определяемых свойствами этой системы.

Разнообразие экономических, материальных, географических условий в регионах России заставляет при построении системы оценки качества деятельности вуза ориентироваться на такой уровень ресурсов и средств, которые могут использоваться даже при минимальном уровне материально-технического и кадрового обеспечения вуза. При этом «технологичность» средств означает лишь облегчение и расширение сверх необходимого уровня возможностей системы при возрастании уровня финансового и материального обеспечения.

Не менее принципиальным также является вопрос о том, кто должен участвовать в процессе оценивания качества деятельности вуза, кто несет ответственность за достоверность той или иной предоставляемой информации, кто ее обобщает и на заключительном этапе агрегирует для последующего анализа и принятия решений. При этом надо учитывать, что контроль отдельных показателей может осуществляться различными субъектами оценивания как внутри образовательного учреждения, так и вне его.

Процессный подход

Главным недостатком классического подхода к управлению его противники называют функциональную иерархию, при

которой верхний уровень (руководство) обладает всей полнотой власти, а нижний уровень (исполнитель) лишен всякой власти и возможности принятия решений². При этом в иерархической структуре предполагается, что наиболее важным потребителем всего, что делается, является непосредственный начальник отдельного работника или группы работников. Кроме того, в традиционной структуре существуют такие «болезни», как замкнутость (функциональные барьеры), смещение приоритетов (фокус на стоимость процесса, а не на добавляемую им ценность), излишние информационные потоки, низкая мотивация и качество труда (которое пытаются обеспечить не путем управления, а посредством введения тотального контроля и системы санкций).

Процессный подход к управлению позволяет избежать этих проблем, так как процессы связывают фрагментированную деятельность последовательным, ориентированным на потребителя способом, разрушая функциональные барьеры. «Жесткое» внедрение процессного подхода решает проблему неэффективного взаимодействия подразделений различной функциональной подчиненности, фокус смещается на потребителя. Таким образом, процессно-ориентированная структура обеспечивает вузу лучшую координацию деятельности персонала в рамках процесса, снижение затрат на выполнение операций и концентрацию на основных процессах.

Процессы, как правило, определяются как сквозные (межфункциональные), охватывающие деятельность, которая выполняется разными структурными подразделениями вуза, имеющими различную функциональную подчиненность. Внедрение процессного подхода требует изменения как принципов и средств управления, так и самих руководителей, их отношения к управлению. Для полноценного построения такой системы управления необходимо произвести изменения по трем направлениям:

1. Организационное: переход от функционально-иерархической к процессно-ориентированной структуре.

2. Ролевое: от функционального подразделения к команде межфункционального процесса.

3. Личностное: от руководителя функционального подразделения к лидеру и владельцу процесса (ответственному за процесс).

Заметим, что вузы, внедряющие у себя систему менеджмента качества (СМК), также строят систему оценки своей деятельности на основе процессного подхода, но эти системы оценки рассматривают лишь характеристики тех процессов, которые описаны в СМК и таким образом носят частный характер. Мы постараемся рассмотреть деятельность вуза во всей ее многогранности и описать большинство процессов, ее составляющих.

Многие проблемы, возникающие в образовательном учреждении, связаны именно с его традиционной линейно-функциональной организацией. Это проблемы межфункционального взаимодействия, когда структурное подразделение или должностное лицо не несет ответственности за конечный результат, не видит своего места в общей структуре процессов, не понимает, как результаты его труда используются другими работниками организации. Целесообразно рассматривать процессы, осуществляемые в вузе, как кроссфункциональные. Неслучайно очень распространенной сегодня является так называемая концепция внутренних рынков, когда потребителем результатов деятельности некоторого сотрудника рассматривается сотрудник, выполняющий следующую производственную операцию. Это означает, что он так же, как и внешний потребитель задает требования к осуществляемому первым сотрудником процессу.

Взяв за основу создания системы комплексного оценивания процессный подход, следует по отношению к каждому процессу рассматривать три группы показателей:

1) показатели *условий* (потенциал) – входные показатели процесса, включая связанные с регламентом и ресурсами процесса;

2) текущие показатели, характеризующие ход выполнения процесса;

3) показатели *результатов* процесса – выходные показатели.

В многочисленных публикациях предлагаются и различные способы классификации процессов. Чаще всего процессы классифицируют по

- отношению к получению добавленной ценности;
- сложности;
- структуре;
- уровням;
- взаимодействию.

При классификации процессов по их отношению к получению добавленной ценности наблюдается большое разнообразие в наименовании категорий процессов, однако в основном применяется общий подход, выделяющий:

- *основные процессы* (бизнес-процессы, производственные процессы, процессы жизненного цикла, базовые процессы, главные процессы) – процессы деятельности организации, добавляющие ценность продукции или услуге;

- *вспомогательные процессы* (обеспечивающие, поддерживающие) – процессы, необходимые для выполнения основных процессов, но приводящие к увеличению стоимости продукции или услуги;

- *процессы управления* (менеджмента, организационно-управленческие, управленческой деятельности руководства) – процессы, обеспечивающие управляемость основных и вспомогательных процессов, но так же, как и вспомогательные процессы, приводящие к дополнительным издержкам.

Основные процессы деятельности любой организации обладают рядом особенностей:

- создают выходные (как конечные, так и промежуточные) результаты деятельности организации, непосредственно до-

бавляющие ценность продукции для потребителя;

- кросс-функциональны (в их рамках происходит взаимодействие как с потребителями, так и с поставщиками);

- через них реализуется миссия организации, на их базе формируется организационная структура, определяется набор обеспечивающих процессов и процессов управления;

- являются наиболее консервативными, их перестройка сопряжена с наибольшими стоимостными и временными затратами.

Вспомогательные процессы в первую очередь имеют целью обеспечение основных процессов всеми видами ресурсов. Они не добавляют ценности для внешнего потребителя, а, напротив, приводят к повышению стоимости продукции. Потребители обеспечивающих вспомогательных процессов находятся *внутри* организации. При выделении вспомогательных процессов действуют те же правила, что и при выделении основных.

При общем рассмотрении к *вспомогательным процессам* обычно относят:

- процессы ресурсного обеспечения, включая взаимодействие с поставщиками, закупки необходимого учебного оборудования, учебно-методической литературы и пр.;
- процессы финансового обеспечения деятельности;

- процессы создания инфраструктуры и производственной среды;

- процессы обеспечения связи, информационное обеспечение деятельности;

- процессы подготовки, переподготовки и повышения квалификации кадров;

- процессы обеспечения санитарно-гигиенических условий труда, безопасности и др.

Процессы менеджмента – особые процессы. К процессам менеджмента относятся в первую очередь: стратегическое планирование и управление, финансово-экономическое управление, разработка политики в области качества, координация, организация, контроль процессов, мотива-

ция персонала, анализ со стороны руководства и другие. Результатом процессов управления (менеджмента), является повышение результативности и эффективности основных и вспомогательных процессов.

Из трех указанных категорий процессов часто выделяют ключевые для данной организации процессы, которые в первую очередь определяют качество ее деятельности, успех или неуспех в достижении поставленных стратегических целей и задач и которые в наибольшей степени влияют на удовлетворенность (или неудовлетворенность) потребителей. При этом в качестве ключевых процессов могут выступать как основные процессы, так и процессы менеджмента, а также вспомогательные процессы.

Кроме того, по сложности выделяют следующие классы процессов:

- макропроцесс (процесс верхнего уровня);
- подпроцесс (субпроцесс) — отдельные, достаточно автономные части процессов, которые могут быть четко идентифицированы;
- функция;
- работа (операция).

Качество процесса характеризуется *результативностью, эффективностью и гибкостью*.

Результативность — это степень реализации запланированной деятельности и достижения запланированных результатов. Результативность процесса определяется тем, достигается цель процесса или нет, показывает, насколько результаты процесса соответствуют потребностям и ожиданиям потребителей, оценивается, в том числе с точки зрения своевременности получения результата.

Эффективность процесса — это связь между достигнутым результатом и использованными ресурсами (показывает, насколько рационально используются выделенные на процесс ресурсы). Эффективность достигается оптимизацией затрат, уменьшением времени на выполнения процесса (без снижения требований к качеству).

Гибкость — это возможность осуществляющих процесс людей модифицировать (трансформировать) процесс в ответ на изменения во внешней и внутренней среде.

Классификация процессов вуза

Принимая во внимание многоаспектность деятельности современного вуза, можно предложить следующую классификацию процессов функционирования высшего профессионального образовательного учреждения.

Основные процессы вуза

Через основные процессы реализуется миссия вуза, на их базе формируется организационная структура, определяется набор обеспечивающих процессов и процессов менеджмента. По отношению к последним основные процессы выполняют задающую роль, поскольку без них все другие процессы просто теряют смысл. Но между основными процессами, с одной стороны, вспомогательными процессами и процессами управления, — с другой, имеется не только прямая, но и обратная связь. Задающая роль основных процессов не может быть эффективно реализована (т.е. обеспечен максимум добавленной ценности), если не будет определен адекватный ей комплекс обеспечивающих процессов и процессов менеджмента.

Для высших учебных заведений, на наш взгляд, *основными процессами являются:*

1. *Реализация основной и дополнительной образовательных программ.*

Подпроцессы: обучение, воспитание.

2. *Осуществление научно-исследовательской и инновационной деятельности.*

Подпроцессы: научно-исследовательская деятельность, инновационная деятельность, трансфер-технологий.

3. *Осуществление подготовки кадров высшей квалификации.*

4. *Осуществление информационной и культурно-просветительской деятельности.*

Выделение именно этих процессов в качестве основных оправдано тем, что они характеризуют основные направления деятельности современного вуза и, очевидно,

добавляют ценность для потребителя, через них реализуется миссия вуза, на их базе формируется организационная структура, определяется набор обеспечивающих процессов и процессов управления.

Включение первого и второго процессов в список основных процессов не требует особых комментариев. Выделение же подпроцесса осуществления инновационной деятельности является отражением современных тенденций в развитии высшего профессионального образования и находится в русле тех задач, которые ставят государство и общество перед системой подготовки высококвалифицированных кадров («Стратегия развития науки и инноваций в Российской Федерации на период до 2015 года, утверждена Межведомственной комиссией по научно-инновационной политике 15 февраля 2006 г.), Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. (одобрена распоряжением Правительства Российской Федерации от 29.12.2001 г. № 1756-р) и пр.). Во многих крупных вузах в последние годы произошло увеличение доли финансирования инновационных проектов в общем объеме финансирования НИР. В частности, в РГПУ им. А. И. Герцена в 2005 г. доля инновационных проектов составляла 30%, а в 2006 г. – уже 50%. Кроме того, любое инновационное исследование по определению добавляет стоимость продукции и поэтому осуществление инновационной деятельности относится к основным процессам³.

Подготовка кадров высшей квалификации всегда рассматривалась как важное направление деятельности вуза. В предлагаемой модели осуществление процесса подготовки кадров высшей квалификации рассматривается как отдельный основной процесс, учитывая высокую значимость его результатов для эффективности перечисленных выше других основных процессов. В частности, для РГПУ им. А. И. Герцена процесс подготовки кадров высшей квалификации имеет стратегическое значение. Динамика изменения количества обучаю-

щихся в аспирантуре и докторантуре, а также количества защищенных кандидатских и докторских диссертаций (с 2003 по 2006 г. количество защит кандидатских и докторских диссертаций возросло почти в два раза) подтверждает этот тезис.

В описываемой модели выделен еще один основной процесс – осуществление информационной и культурно-просветительской деятельности. Следует сказать, что обычно среди перечисленных направлений деятельности современного вуза этому направлению уделяют не столь пристальное внимание, как остальным. Но надо признать, что в последние годы складывается тенденция трансформации вузов из сугубо научно-образовательных учреждений в некие культурно-просветительские, информационные центры, по меньшей мере, регионального масштаба. Эта трансформация усиливается по мере усиления связей вуза с предприятиями – заказчиками специалистов, со средними образовательными учреждениями, выпускники которых становятся абитуриентами и студентами, с общественными организациями, местным сообществом. Привлечение представителей общественности, предприятий-заказчиков и государственных чиновников к процедурам контроля качества деятельности вуза, создание попечительских советов вузов делает вуз более открытым для общества.

Вспомогательные процессы

Описывая деятельность современного вуза можно выделить такие *вспомогательные процессы*:

1. *Взаимодействие с системами довузовской подготовки.*
2. *Кадровое обеспечение (процессы подготовки, переподготовки и повышения квалификации кадров), информационное обеспечение.*
3. *Учебно-методическое обеспечение.*
4. *Материально-техническое обеспечение.*
5. *Финансовая деятельность.*
6. *Развитие инфраструктуры социальной деятельности.*
7. *Международная деятельность.*

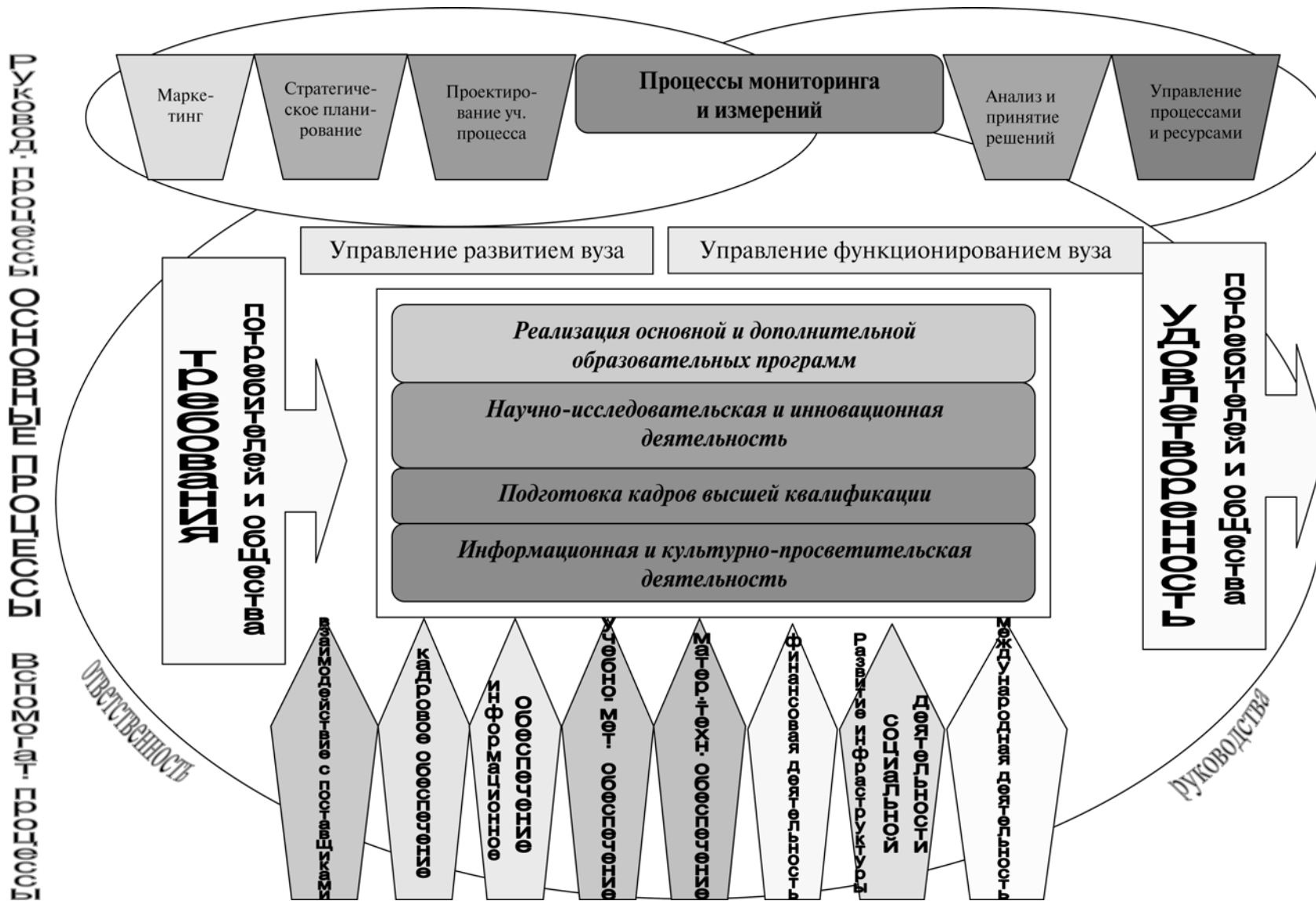


Рис. 1. Процессная модель деятельности вуза

Управленческие процессы

Управленческими процессами вуза являются:

1. Управление развитием.

Подпроцессы: стратегическое планирование, стратегическое проектирование образовательных программ и учебных процессов, маркетинг, осуществление процессов мониторинга и измерений.

2. Управление функционированием вуза.

Подпроцессы: управление процессами и ресурсами, анализ и принятие решений, осуществление процессов мониторинга и измерений.

Перечисленные процессы являются по своему характеру вертикальными (в отличие от основных), так как отражают деятельность вуза по вертикали в соответствии с его структурой и формой взаимодействия функциональных руководителей и нацелены на повышение результативности и эффективности основных процессов.

С учетом приведенной выше классификации, можно предложить следующую процессную модель деятельности вуза (рис. 1).

Следует отметить, что приведенная классификация процессов является достаточно условной и руководство вуза может само определять, какие из процессов в соответствии со стратегией и политикой вуза являются основными, а какие вспомогательными.

Более того, в этой схеме подчеркивается прежде всего разделение процессов на группы основных, вспомогательных и управленческих. Вместе с тем в схеме нет такого макропроцесса как образовательный процесс, который включает в себя как подпроцессы часть управленческих, основных и вспомогательных процессов. На рис. 2 показан вариант декомпозиции ОП, иллюстрирующий взаимосвязи управленческих, основных и вспомогательных процессов вуза.



Рис. 2. Декомпозиция образовательного процесса

При построении декомпозиции использовалась схема жизненного цикла продукции. В схему жизненного цикла обязательно включают стратегическое или краткосрочное планирование процесса, реализацию продукта/услуги, оценку удовлетворенности потребителей, маркетинг и изучение рынка (эти этапы следуют в указанной логике). В реализации образовательного процесса важным этапом является повышение квалификации штата сотрудников. Особенностью современного этапа развития общества является скорость происходящих в нем изменений. Поэтому так актуальна для образования проблема опережающей подготовки профессиональных кадров для осуществления деятельности в условиях завтрашнего дня, повышение квалификации сотрудников – необходимое условие реализации качественного образовательного процесса. При этом речь идет не только о профессорско-преподавательском составе, но и о сотрудниках вспомо-

гательных служб (в частности, тех, кто обслуживает техническое оборудование, поколения которого быстро сменяют друг друга), управленческих работников (в быстро меняющихся условиях каждый последующий виток жизненного цикла процесса подготовки бакалавров существенно отличается от предыдущего за счет изменения требований потребителей – внутренних и внешних, что ведет к необходимости корректировки управляющих воздействий, принятия новых управленческих решений). Учебно-методическое и информационное обеспечение является базовым ресурсом для образовательного процесса, оно создается в основном силами персонала высшего учебного заведения и вполне объяснимо, что эти этапы следуют за повышением квалификации штата сотрудников.

Заметим, что в качестве жизненного цикла можно также рассмотреть один учебный год. В этом случае схема будет несколько видоизменена.

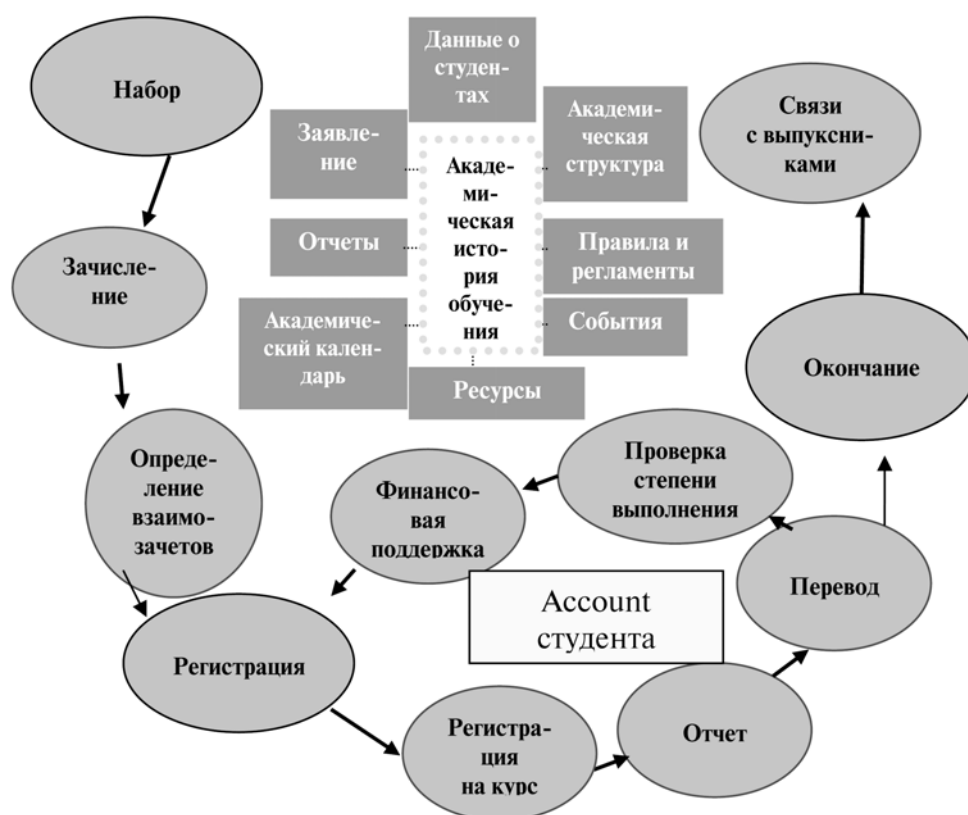


Рис. 3. Декомпозиция процесса реализации образовательной программы

Можно подвергнуть декомпозиции и каждый из перечисленных на рис. 1 процессов. В качестве примера рассмотрим макропроцесс реализации основной и дополнительной образовательных программ. Этот процесс относится к классу основных процессов и для него также можно использовать схему жизненного цикла продукции, рассматривая процесс подготовки бакалавра.

В этой схеме академический календарь определяет ключевые даты и интервалы, такие как начало и конец занятий, графики платежей за обучение и пр. Файл студента содержит все важные данные о студентах и их университетской карьере:

- адрес/контактную информацию;
- демографические данные;

- внешнюю образовательную историю (переводы, результаты тестов и т.п.);
- студенческий Account;
- принятие заявлений;
- информацию о регистрации на программу;
- выполнение академических и финансовых обязанностей;
- академические успехи;
- истории регистрации на курсы;
- достоинства/недостатки;
- данные о финансовой поддержке.

Важной составляющей процесса реализации образовательной программы являются учебные процессы по дисциплинам (подпроцессы более низкого уровня), каждый из которых схематично можно представить так, как показано на рис. 4:



Рис. 4. Схема реализации учебного процесса по отдельной дисциплине «Классификация объектов оценивания качества деятельности вуза»

Описанная выше процессная модель деятельности вуза может быть положена в основу процедуры оценивания качества. Оценивание деятельности вуза предлагается осуществлять по трем направлениям: оценка *условий* функционирования вуза, оценка текущих показателей реализации *процессов* деятельности вуза и оценка *результатов* деятельности вуза. Конечно, первое и третье направления являются общими и для всех классических методик оценивания качества, но сквозь призму процессного подхода смысл оценок может быть увязан с конкретными процессами деятельности вуза.

1. Оценка условий функционирования вуза сводится к оценке следующих объектов:

- потенциал абитуриентов вуза;
- кадровый потенциал;
- учебно-методическое и дидактическое обеспечение образовательных программ (основной и дополнительных);
- информационный и библиотечный ресурсы;
- социальные условия для студентов и сотрудников;
- материально-техническое обеспечение;
- научный и инновационный потенциал.

2. Оценка текущих показателей реализации процессов деятельности вуза включает:

- обеспечение лидирующей роли руководства вуза в вопросах качества и постоянного улучшения всех аспектов деятельности вуза;
- обеспечение соответствия миссии, видения, основных ценностей политики и стратегии вуза поставленным целям;
- реализация образовательных программ (основной и дополнительной);
- реализация академической мобильности;
- осуществление воспитательной работы;
- осуществление различных видов практик студентов;

- осуществление общего менеджмента в вузе, включая управление персоналом, инфраструктурой, материальными и информационными ресурсами, технологиями и т. п.;

- реализация внутренней гарантии качества.

3. Объектами оценки результатов деятельности вуза выступают:

- результативность набора студентов;
- результативность научных и инновационных исследований;
- эффективность учебно-методической деятельности;
- международное признание вуза в образовательной деятельности;
- качество подготовки студентов вуза;
- качество подготовки выпускников;
- эффективность подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации (кандидатов и докторов наук);
- эффективность финансово-экономической деятельности вуза;
- удовлетворенность потребителей;
- удовлетворенность персонала;
- влияние вуза на общество;
- результаты, которых добился вуз в отношении запланированных целей повышения качества подготовки специалистов.

С каждым из перечисленных объектов оценивания связано некоторое множество количественных и качественных частных показателей⁴. Связи между признаками, в терминах которых описываются процессы деятельности вуза, имеют сложную структуру. В общем случае одни признаки могут быть выражены через другие признаки или характеристики других уровней описания. Необходимость в таком агрегировании возникает довольно часто. Кроме этого необходимость агрегирования результатов измерений возникает и тогда, когда измеряемые показатели носят оценочный характер, т.е. являются критериями, а совокупность качественных характеристик — это множество альтернатив, из которого необходимо осуществить выбор наилучших. Сложность такого выбора связана с нали-

чием противоречивых оценок качества деятельности вуза. В таких ситуациях обычно привлекается дополнительная информация о критериях оценки качества отдельных процессов деятельности вуза. Решение такой задачи значительно облегчается в условиях небольшого числа описывающих показателей. Поэтому задача редукции многокритериальной задачи является достаточно актуальной. Для свертки частных показателей используют стандартные методы (аддитивная, мультипликативная, логическая свертки)⁵.

Критериальные значения показателей качества деятельности вуза

В ходе реализации любой оценки следует определиться с критериями – стандартами и нормами, с которыми сравниваются полученные результаты.

На основе российского и зарубежного опыта можно сформулировать требования к стандартам и нормам. Это количественная и качественная определенность, осуществимость, соответствие конкретным условиям применения, объективность, отнесенность, «размытость» границ.

Исследователи этого вопроса часто предостерегают от переоценки роли норм при многофакторной оценке явлений. Это предостережение связано, прежде всего со стойким предубеждением к нормам и стандартам в образовании. В образовании нормы и стандарты традиционно определялись методом экспертной оценки. Поэтому любая норма всегда находит достаточное количество как сторонников, так и противников. Сложность определения понятия «качество образования», сильная зависимость условий и содержания образования от текущего состояния общества делают эти требования противоречивыми и, следовательно, практически невыполнимыми.

Понятие «норма», стандарт только начинают формироваться в педагогике, поэтому целесообразно обратиться к опыту других – близких к педагогике наук.

По мнению психологов, нормативы, имеющие половые, возрастные, этнические и другие особенности (а именно такими являются нормы в образовании), постоянно претерпевают изменения в зависимости от конкретных внешних и внутренних обстоятельств. Следовательно, они являются динамично изменяющимися, но лишь в пределах, отражающих условия нормального функционирования системы.

В современной науке широко распространено понимание нормы как среднестатистической характеристики. Такое понимание является недостаточным. Прежде всего, на малом числе объектов статистические закономерности не проявляются. Кроме того, средние величины дают ложную характеристику определяемого качества по отношению к индивидуальной норме. Всякая норма характеризуется не только средним значением, но и возможным отклонением от него без «потери качества».

В настоящее время существует два основных подхода к организации оценочных процедур: нормативно-ориентированный и критериально-ориентированный. Эти два подхода различаются на всех этапах процедуры оценивания с момента выбора содержания оценочной процедуры до момента интерпретации результатов.

Нормативно-ориентированный подход (norm-referenced) позволяет сравнивать значения тех или иных параметров качества деятельности вуза либо с аналогичными, полученными на предшествующих этапах, либо с соответствующими параметрами других вузов.

Критериально-ориентированный подход (criterion-referenced) позволяет оценивать, в какой степени достигается качество тех или иных процессов.

Существует ряд отличий этих подходов друг от друга.

Первое различие – это цель оценивания. Нормативно-ориентированные процедуры оценивания реализуют специально для

того, чтобы получить возможность сравнения показателей. Для этого используются нормативные или стандартные шкалы.

Критериально-ориентированные процедуры оценивания реализуют для того, чтобы получить информацию о состоянии качества обследуемого объекта. В частности, результаты критериально-ориентированного тестирования могут быть использованы для оценки результативности процесса и соответствия характеризующих его индикаторов установленным нормам; оценки эффективности управления тем или иным процессом.

Второе различие этих двух типов процедур оценивания состоит в уровне детализации области содержания оценивания. Критериально-ориентированные процедуры оценивания сопровождаются разработкой значительно более детализированной спецификацией, чем нормативно-ориентированные процедуры.

Третье различие лежит в плоскости статистической обработки результатов оценивания. Обработанные (или шкалированные) баллы по результатам нормативно-ориентированного оценивания, в отличие от критериально-ориентированного, базируются на статистических данных нормативной группы, т. е. достаточно большой выборке объектов оценивания.

Существуют и другие менее принципиальные различия.

В большинстве процедур оценивания за рубежом использовались и используются в настоящее время различные виды шкалированных (обработанных) баллов. В практике массового оценивания, например, педагогическое тестирование, существует более или менее стандартный набор шкалированных баллов, которые информируют пользователей теста об относительных способностях испытуемых.

В основе нормативно-ориентированной интерпретации лежит сопоставление индивидуального значения показателя данного объекта с показателями других объектов. Самый простой способ провести норма-

тивно-ориентированную интерпретацию значения показателя состоит в том, чтобы сообщить, какой процент вузов, подвергнутых оцениванию, имеют худшее значение рассматриваемого показателя и какой процент – лучшее значение.

В практике реализации стандартных оценочных процедур используют следующие подходы к определению критериальных значений показателей в зависимости от задач оценивания.

При аккредитации оцениваются группы однопрофильных вузов. Для определения критериальных значений количественных показателей важно ответить на два вопроса:

1. Каким должно быть критериальное значение количественного показателя (в интервале его изменения), чтобы оно играло стимулирующую роль, т. е. чтобы было реально выполнено для большей части образовательных учреждений и принципиально достижимым для отстающих?

2. Надо ли формулировать различные критериальные значения для разных групп: классических, технических и профильных университетов; государственных и негосударственных учреждений образования?

Исследователи полагают, что для того, чтобы критериальное значение играло стимулирующую роль, оно должно находиться в интервале

$$M > k > x_{3/4},$$

причем несколько ближе к левой границе (M – медиана, $x_{3/4}$ – нижняя квартиль, т. е. значение показателя, выше которого находится примерно 75% вузов данной группы). Считают достаточным значение показателя, если образовательная организация по данному показателю занимает место выше положения нижней квартили, т. е. в качестве критериальных принимают значения нижних квартилей количественных показателей, при этом нулевые значения показателей при определении нижних квартилей не учитываются.

Таким образом, для выработки критериальных значений необходимо обладать достаточно широкой статистической базой.

Кроме того, такой подход свидетельствует о том, что значения критериальных показателей не являются неизменными, некими константами, а изменяются во времени, стимулируя вузы к развитию.

Ответ на второй вопрос основан на положении, что критериальные значения для всех групп должны быть едины, поскольку в законах «Об образовании», «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» определены только три вида вузов — университет, академия и институт.

Принципиален также вопрос о том, как расценивать ситуацию существенного отклонения значения измеряемых параметров от критериальных значений. В случае если речь идет об одном каком-то частном показателе, следует рассмотреть обобщенной показатель, характеризующий исследуемый процесс. Порой «западание» какого-то одного параметра можно компенсировать превышением над нормой значения другого параметра, связанного с тем же процессом, при этом существенное превышение значения одного показателя может компенсировать только одно значение «западающего» показателя.

В частности и по этой причине проблема вычисления интегрированных показателей того или иного процесса на основе свертки частных показателей является принципиально важной.

Другой подход используется в тех случаях, когда ставится задача сопоставления результатов оценки качества ОП вуза в текущий момент с результатами его оценки, полученной на предыдущих этапах (нормативно-ориентированный подход). Такое сопоставление нередко проводят в европейских образовательных учреждениях. На основании сравнения делается вывод, помогает ли образовательное учреждение достигать большего прогресса или меньшего, чем средний прогресс. Называют это системой «добавленной стоимости», т.е. описывается только то приращение, которое данное образовательное учреждение добавляет к среднему уровню образования.

По мнению европейских исследователей, в условиях отсутствия единого эталона качества подготовки квалифицированных специалистов, средний прогресс, которого достигли студенты за время обучения в вузе, можно рассматривать как показатель результативности деятельности вуза. По такому же принципу можно производить сравнение показателей качества реализации остальных процессов.

При ранжировании вузов (рейтинговании) на основе выделенного множества показателей ставится цель сопоставления вузов между собой (нормативно-ориентированный подход). В этом случае также не рассматриваются критериальные значения для выделенных показателей. В ходе измерения определенных процедур индикаторов производят несколько последовательных сверток этих показателей и на основе итогового интегрированного показателя ранжируют исследуемые вузы.

Заключение

Представленная в статье модель оценивания базируется на существующих моделях, лежащих в основе стандартных процедур комплексной оценки деятельности вуза. Однако принципиальной особенностью описанной нами модели является процессный подход, позволяющий рассматривать и контролировать всю многогранную деятельность вуза как совокупность взаимосвязанных процессов. Этот взгляд на процедуру оценивания уже нашел немало приверженцев в развитых европейских странах, инициировал процессы реструктуризации учреждений высшего профессионального образования. В России же подавляющее большинство вузов все еще имеют линейно-функциональную организационную структуру. Однако с каждым годом растет число вузов, осознающих необходимость инновационных изменений, экспериментирующих, ищущих, внедряющих новые модели управления. Это, в свою очередь, влечет за собой необходимость изменений процедур оценивания качества деятельности вуза.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Новое в оценке образовательных результатов. Международный аспект / Под ред. А. Литтл и Э. Вулф. – М., Просвещение, 2007.

² *Ретин В., Елиферов В.* Процессный подход к управлению. Моделирование бизнес-процессов. – М.: Стандарты и качество, 2006.

³ Состояние и задачи научно-исследовательской деятельности на современном этапе развития университета. Информационные материалы. Ученый совет 25.01.2007 г. – СПб., 2007.

⁴ *Граничина О. А., Комаров С. Н., Федин Д. С.* Информационные и математические модели в управлении крупным научно-образовательным учреждением // Сб. Системное программирование. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2006. – С. 84–101.

⁵ *Бордовский Г. А., Нестеров А. А., Трапицын С. Ю.* Управление качеством образовательного процесса. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2000.