

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

РАЗВИТИЕ СИСТЕМ ОБЕСПЕЧЕНИЯ
КАЧЕСТВА В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ:
ЕВРОПЕЙСКИЙ РАКУРС

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

Научные редакторы:

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

Москва 2016

РАЗВИТИЕ СИСТЕМ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ: ЕВРОПЕЙСКИЙ РАКУРС

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

Научные редакторы:

доктор педагогических наук, профессор В.И. Байденко

доктор технических наук, профессор Н.А. Селезнева

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

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

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

СОДЕРЖАНИЕ
CONTENTS

Научное предисловие

..

I. СОВМЕСТНЫМИ УСИЛИЯМИ - К ПОВЫШЕНИЮ
КАЧЕСТВА

I. WORKING TOGETHER TO TAKE QUALITY FORWARD

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

Переводы отобранных для анализа
авторских работ VIII EQAF

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

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

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

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

ownership – How to nurture the quality culture in higher education

Харрисон Т. Создание концепции вовлечения студентов через призму сотворчества

Tina Harrison. Conceptualising student engagement: A co-creation perspective

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

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

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

Переводы отобранных для анализа авторских работ IX EQAF

Гонсалвес И. , Лукас А., Моура Г. , Серену П. Служба тьюторской поддержки: расширение контактов между преподавателями и студентами в высшей школе – это содействие сдвигу от преподавания к обучению?

Isabel Gonçalves, Ana Lucas, Gonçalo Moura and Pedro Sereno Tutoring Support Office: increasing teacher-student contact in higher education, promoting a shift from teaching to learning?

Колстер Р., Вестерхайден Д.Ф., Фредерикс М. Обучение для трудоустриваемости: интеграция трудоустриваемости в программы профессионального бакалавриата и обеспечение качества в четырех системах высшего образования (Нидерланды, Фландрия, Северный Рейн-Вестфалия, Ирландия)

Renze Kolster, Don F. Westerheijden, Mark Frederiks. Learning for employability: Integrating employability into professional Bachelor programmes and quality assurance in four higher education systems

Харрисон Т. Эффективное согласование внутренних и внешних методов проверки качества как путь к обеспечению и

совершенствованию преподавания и обучения
Tina Harrison. Assuring and enhancing teaching and learning through effective alignment of internal and external review methods

Керанен Х., Хольм Э. Роль студентов в совершенствовании качества: функциональная «глупость» или результат использования принципа «качество как практика»?
Hannele Keränen and Elina Holm. Students' role in quality enhancement – a reflection of functional stupidity or an implication of “Quality as Practice”?

Эрикссон С., Хетюнен П., Тейни Ю.-П. Обратная связь от студентов, получаемая профсоюзами – давно необходимый взгляд на трудоустраиваемость?
Suvi Eriksson, Pirre Hyötynen, Jussi-Pekka Teini. Student feedback gathered by the trade unions – much needed perspective on employability?

Хэлфорд Э., Ли Дж. Как обеспечение качества в высшем образовании Великобритании реагирует на сдвиг от преподавания к обучению: поддерживая культуру совершенствования?
Elizabeth Halford, John Lea. From teaching to learning: how quality assurance in UK higher education has responded to this shift by promoting a culture of enhancement

Кажока А., Нордал Э. Студентоцентрированное обучение и качественное образование: встраивание студентоцентрированного обучения в политику и процедуры обеспечения качества
Asnate Kazoka, Erin Nordal. Student-centred learning and quality education: the implementation of student-centred learning in quality assurance procedures

Литц Ф., Кастеллитц Д. Студентоцентрированное обучение, преподавание, оценивание и внешняя проверка внутреннего управления качеством в вузах: отвечает ли аудит качества новым условиям?
Friederike Leetz, Dietlinde Kastelliz. Addressing student-centred

learning in external quality assurance: are quality audits fit for purpose?

Ингл С. Обеспечение качества преподавания и обучения:

эволюция и революция

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

ПРИЛОЖЕНИЯ

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

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

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

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

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

НАУЧНОЕ ПРЕДИСЛОВИЕ

I. СОВМЕСТНЫМИ УСИЛИЯМИ - К ПОВЫШЕНИЮ КАЧЕСТВА
I. WORKING TOGETHER TO TAKE QUALITY FORWARD

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

Переводы отобранных для анализа
авторских работ VIII EQAF

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

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

Переводы отобранных для анализа
авторских работ VIII EQAF

III. ПОДВЕДЕНИЕ ИТОГОВ И ВЗГЛЯД ВПЕРЕД
III. TAKING STOCK AND LOOKING FORWARD

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

Переводы отобранных для анализа
авторских работ X EQAF

ПРИЛОЖЕНИЯ

Научное издание

**РАЗВИТИЕ СИСТЕМ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА В ВЫСШЕМ
ОБРАЗОВАНИИ: ЕВРОПЕЙСКИЙ РАКУРС**
(на материалах Европейских форумов по обеспечению качества высшего
образования 2013 – 2016 гг.)

Научное предисловие

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

VIII EQAF

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

В своем выступлении на I EQAF О. Веттори, М. Люгер, М. Кнассмюллер утверждали, что качество глубинным образом связано с культурой данной организации (высшего учебного заведения). «Поэтому, - приходят они к выводу, - понятие качества должно быть рамочным, предполагающим специфическое восприятие его отдельными образовательными учреждениями. Как таковые, эти учреждения должны испытывать влияние этих концепций (массовость и диверсификация высшего образования, проблемное состояние ресурсов, потребительский взгляд на университеты, возрастание общественных и политических требований подотчетности вузов и др. – АНП), но не быть непосредственно управляемыми при помощи готовых навязанных извне методов. Таким образом, вызов, который должен принять университетский менеджмент, состоит в том, чтобы создать установку, ведущую к росту внутренней культуры качества, а не в том, чтобы «управлять культурой». Эта задача усугубляется тем фактом, что решение всегда зависит от понимания качества (а оно бывает разным), что приводит к двойственным ситуациям. Любые решения никогда не ведут только к положительным последствиям и желаемым результатам, они порождают также и непреднамеренные негативные результаты (отношение к которым опять же зависит от точки зрения наблюдателя). В этом смысле недостаточно принять многогранность качества как неизменную реальность, позволяя лицам, принимающим решения, уклониться от более конкретного определения. Скорее, важно ориентироваться на внутреннюю гетерогенность значений и действий, обращаясь к различным сферам, не теряя из вида связность и последовательность решений, стратегию в целом».

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

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

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

- создать представительные структуры, которые обладают правом и поощряются взять на себя ведущую роль в определении характеристик системы обеспечения качества;

- вступить в реальный диалог с действующими субъектами, стремясь к тому, чтобы им были известны точки зрения друг друга;

- изменить лексику, которая используется для презентации и обсуждения процессов обеспечения качества; попытаться воплотить основные концепции в лексике и в соответствующих структурах субъектов, к которым эти концепции обращены;

- позволить субъектам действовать в тех областях, где они уже имеют разносторонний опыт (например, не каждый должен знать технические компоненты обеспечения качества наизусть).

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

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

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

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

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

IX EQAF

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

В статье описываются два примера.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Принцип V: Выбор имеет важнейшее значение для эффективности СЦО.

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

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

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

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

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

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

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

В описываемом проекте изображена целостная конструкция СЦО:

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

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

- СЦО не имеет серьезного значения на практике;

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

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

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

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

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

Под «жестким» правом понимаются:

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

«Мягкое» право включает в себя:

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

Вопросник по СЦО

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

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

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

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

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

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

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

Источник:

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

ESU. Brussels, October 2010

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

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

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

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

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

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

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

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

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

X EQAF

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

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

* Состоялся весной 2015 г.

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

В-третьих, усилено внимание трансграничным вопросам высшего образования:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Вместо заключения

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

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

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

- первая статья по существу продолжает темы, обсужденные на I EQAF (А. Хунге и И. Скалберге), VII EQAF (А.В. Вебра, Х. Шойтле; Ж. Кузьминых, Л. Мессас);

- вторая ведет речь о философском и парадигмальном обновлении обеспечения качества V EQAF (Й. Хаакштадт);

- мысли третьей статьи тесно связаны с публикацией III EQAF (К. Шнайдерберг; М.Р. Кун);

- восьмая статья развивает подходы и идеи II EQAF (Э.А. Кодина, Э.Г. Хименес), X EQAF (М.Г. Эрикссон);

- в девятой статье усматривается связь с III EQAF (М. Йорк), VI EQAF (Я. Скотт, Ю. Мартин);

- десятая статья соотносится с публикациями I EQAF (А. Прадес, С. Родригес), V EQAF (Ф.М.Э. Мон, Ф.М.Г. Паломарес, М.К.П. Валкарсель), VII EQAF (Х. Шмидт, К. Джосефсон; Т. Харрисон);

- двенадцатая статья тесно корреспондируется с IX EQAF (Т. Харрисон; С. Ингл);

- в пятнадцатой можно встретить тематическую созвучность I EQAF (Д. Лиллис), VIII EQAF (О. Веттори, Т. Лоуккола; Т. Харрисон);

- семнадцатая статья тематически восходит к II EQAF (А. Аморал, М.Ж. Роза);

- восемнадцатая статья в тематической обойме V EQAF (О. Веттори, М. Люгер);

- девятнадцатая статья обращает нас к II EQAF (Л. Харви); VIII (Д.Ф. Вестерхийден, Кохоутек);

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

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

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

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

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

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

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

Приложение 1.

**СОВМЕСТНЫМИ УСИЛИЯМИ - К ПОВЫШЕНИЮ КАЧЕСТВА
WORKING TOGETHER TO TAKE QUALITY FORWARD**

Избранные материалы Восьмого Европейского форума по обеспечению качества

21-23 ноября 2013 г.

Гетеборгский университет, Швеция

Под редакцией: Дэна Деррикогта, Хелки Кекёлайнен, Марии Кело, Регитсе Спарре Кристенсен, Тии Лоукколы, Барбара Михалк, Фернандо Галана Паломареса, Нормы Райан, Бьерна Стенсакера

http://www.eua.be/Libraries/publications-homepage-list/EUA_EQAF_Publication_web.pdf?sfvrsn=2

ОГЛАВЛЕНИЕ

Foreword and Acknowledgements

Norma Ryan

Предисловие и выражение признательности

Норма Райан

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

Don F. Westerheijden and Jan Kohoutek

Анализ реализации Европейских стандартов и принципов обеспечения качества на институциональном уровне: итоги проекта IBAR¹

Дон Ф. Вестерхийден и Ян Кохоутек

A collaboration between AEQES and CTI

for the joint evaluation and accreditation of civil engineering programmes

Teresa Sanchez Chaparro, Bernard Remaud, Caty Duykaerts and Marie Malmedy

Сотрудничество AEQES² и CTI³ по совместной оценке и аккредитации программ в области строительной инженерии

Тереза Санчес Чапарро, Бернар Ремо, Кэти Дайкерт и Мари Мальмеди

Students as external evaluators in peer-review based EQA:

Five years of student participation in the Institutional Evaluation Programme

¹ Финансируемый Европейским Союзом проект “Выявление барьеров к продвижению Европейских стандартов и принципов обеспечения качества на институциональном уровне” (IBAR) (www.ibar-llp.eu) осуществлялся в 201 -2013 гг. (Прим. перев.)

² Агентство по оценке качества высшего образования (французское сообщество Бельгии)

³ французское агентство, занимающееся аккредитацией программ в области инженерных наук

Thérèse Zhang

**Студенты как внешние оценщики в независимой внешней оценке качества:
Пятилетний опыт участия студентов в программе институциональной оценки**
Тереза Чжан

**Meaning, motivation and learning: Factors for educational quality
at the Norwegian University of Science and Technology**

Eli Fyhn Ullern

**Смысл, мотивация и обучение: факторы качества образования в Норвежском
университете науки и технологии**

Эли Фин Уллерн

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

Oliver Vettori and Tia Loukkola

**Проблемы участия – мнение профессионалов о вовлечении заинтересованных сторон
в процесс обеспечения качества**

Оливер Веттори и Тиа Лоуккола

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

Anca Greere and Catherine Riley

**Участие, расширение возможностей, ответственность – как воспитывать культуру
качества высшего образования**

Анка Грир и Кэтрин Райли

**The potential impact of the internal service units on the quality culture
in a higher education institution, and how to make optimal use of it**

Dries Froyen, Luk Indesteege, Stefan Oeyen and Reinoud Vandervelden

**Потенциальное воздействие подразделений внутренних услуг на культуру качества в
высшем учебном заведении, и его оптимальное использование**

Дрис Фроен, Люк Индестеге, Стефан Уйен и Рейнод Вандерелден

Conceptualising student engagement: A co-creation perspective

Tina Harrison

Создание концепции вовлечения студентов через призму сотворчества

Тина Харрисон

Приложение 2.

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

Избранные материалы IX Европейского форума по обеспечению качества

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

CHANGING EDUCATION — QA AND THE SHIFT FROM TEACHING TO LEARNING

Hosted by the University of Barcelona,

Spain 9 Европейский Форум по обеспечению качества (EQAF)

13-15 November 2014

<http://www.eua.be/activities-services/events/past/2014/EQAF-2014.aspx>

НАЗВАНИЯ И АДРЕСА СТАТЕЙ НА ДЕВЯТОМ ФОРУМЕ КАЧЕСТВА

- 1. Students' course evaluation. A shift of paradigm at University of Luxembourg**
Курсовая оценка студентов: изменение парадигмы в Университете Люксембурга (10 стр.)
Elisa Mazzucato, Университет Люксембурга
http://eua.be/Libraries/eqaf-2014/IVb_6_Ingle.pdf?sfvrsn=0
- 2. Tutoring Support Office: increasing teacher-student contact in higher education, promoting a shift from teaching to learning?**
Служба тьюторской поддержки: расширение контактов между преподавателями и студентами в высшей школе – это содействие сдвигу от преподавания к обучению? (10 стр.)
Isabel Gonçalves, Ana Lucas, Gonçalo Moura and Pedro Sereno, Instituto Superior Técnico
http://eua.be/Libraries/eqaf-2014/Ia_2_Goncalves_Lucas_Moura_Sereno.pdf?sfvrsn=0
- 3. Learning for employability: Integrating employability into professional Bachelor programmes and quality assurance in four higher education systems**
Обучение для трудоустриваемости: интеграция трудоустриваемости в программы профессионального бакалавриата и обеспечение качества в четырех системах высшего образования (Нидерланды, Фландрия, Северный Рейн-Вестфалия, Ирландия) (8 стр.)
Renze Kolster and Don F. Westerheijden, CHEPS Университет Твенте, Mark Frederiks, NVAO, Нидерланды
http://eua.be/Libraries/eqaf-2014/Ia_2_Goncalves_Lucas_Moura_Sereno.pdf?sfvrsn=0
- 4. Quality internship. Students' self-assessment in their work-based learning experiences**
Обеспечение качества стажировок. Самооценка студентов в процессе обучения на рабочем месте (8 стр.)

Roberta Piazza, Университет Катании, Италия, Simona Rizzari, Римский университет “Тор Вергата”, Италия

http://eua.be/Libraries/eqaf-2014/Ia_4_Piazza_Rizzari.pdf?sfvrsn=0

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

Эффективное согласование внутренних и внешних методов проверки качества как путь к обеспечению и совершенствованию преподавания и обучения (9стр.)

Tina Harrison, Эдинбургский университет, Великобритания

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

6. Accreditation, regulation and self-evaluation – a game-theoretic viewpoint

Аккредитация, регулирование и самооценка - теоретико-игровая точка зрения (8 стр.)

Michal Daloya, Avner Halevy, Dafna Beeri, Университет Хайфы, Израиль

http://eua.be/Libraries/eqaf-2014/Ia_6_Halevy_Daloya_Beeri.pdf?sfvrsn=0

7. Dialogue-based student feedback: formative approaches to evaluate academic teaching and a concept for “crisis intervention”

Диалог со студентом как способ получения обратной связи: формативные методы оценки преподавания и концепция “кризисного вмешательства” (7 стр.)

Maiken Bonnes, Christian Ganseuer, and Hauke Sanders, Университет Дуйсбург-Эссен, Германия

http://eua.be/Libraries/eqaf-2014/Ib_1_Bonnes_Ganseuer_Sanders.pdf?sfvrsn=0

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

Роль студентов в совершенствовании качества: функциональная «глупость» или результат использования принципа «качество как практика»? (12 стр.)

Hannele Keränen and Elina Holm, Лапландский университет прикладных наук, Финляндия

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

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

Обратная связь от студентов, получаемая профсоюзами – давно необходимый взгляд на трудоустраиваемость? (11 стр.)

Suvi Eriksson, Финская ассоциация выпускников бизнес-школ, Pirre Hyötynen, Союз академических инженеров и архитекторов Финляндии, Jussi-Pekka Teini, Технологический университет Тампере / Общество академических инженеров и архитекторов Финляндии

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

10. Implementation of the first national student engagement survey through partnership and collaboration

Проведение первого национального опроса студентов об удовлетворенности получением высшего образования: партнерство и сотрудничество вузов, государственных органов и представителей студенчества (13 стр.)

Sean O'Reilly and Jim Murray, Ирландский технологический институт, Kevin Donoghue, Союз студентов Ирландии, Muiris O'Connor and Vivienne Patterson, Комитет по высшему образованию, and Lewis Purser, Ирландская ассоциация университетов

[http://eua.be/Libraries/eqaf-](http://eua.be/Libraries/eqaf-2014/Ib_4_OReilly_Donoghue_OConnor_Murray_Patterson_Purser.pdf?sfvrsn=0)

[2014/Ib_4_OReilly_Donoghue_OConnor_Murray_Patterson_Purser.pdf?sfvrsn=0](http://eua.be/Libraries/eqaf-2014/Ib_4_OReilly_Donoghue_OConnor_Murray_Patterson_Purser.pdf?sfvrsn=0)

11. An international approach to quality assurance of new providers in higher education: the CHEA Quality Platform

Международный подход к обеспечению качества новых провайдеров высшего образования: платформа качества Совета по аккредитации высшего образования (CHEA) (11 стр.)

Judith Eaton and Stamenka Uvalic-Trumbic, Совет по аккредитации высшего образования, США

http://eua.be/Libraries/eqaf-2014/Ib_5_Eaton_Uvalic-Trumbic.pdf?sfvrsn=0

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

Как обеспечение качества в высшем образовании Великобритании реагирует на сдвиг от преподавания к обучению: поддерживая культуру совершенствования? (11 стр.)

Elizabeth Halford, QAA and John Lea, Кентерберийский университет Церкви Христовой, Великобритания

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

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

Студентоцентрированное обучение и качественное образование: внедрение студентоцентрированного обучения в политику и процедуры обеспечения качества (9 стр.)

Asnate Kazoka, Erin Nordal, Европейский союз студентов

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

14. Addressing student-centred learning in external quality assurance: are quality audits fit for purpose?

Студентоцентрированное обучение, преподавание, оценивание и внешняя проверка внутреннего управления качеством в вузах: отвечает ли аудит качества новым условиям? (10 стр.)

Friederike Leetz, Германский совет по аккредитации and Dietlinde Kastelliz, Агентство по обеспечению качества и аккредитации

http://eua.be/Libraries/eqaf-2014/III_3_Leetz_Kastelliz_Quality_audits_paper.pdf?sfvrsn=0

15. Quality audit: Fit for what purpose?

Аудит качества: для какой цели он наиболее эффективен? (7 стр.)

Jon Haakstad, NOKUT

http://eua.be/Libraries/eqaf-2014/IVa_1_Haakstad.pdf?sfvrsn=0

- 16. Euro-Mediterranean perspectives on the complex shifts between external and internal QA of teaching and learning, at strategic and practical levels: Enhancing Quality Assurance Management (EQuAM) in Jordanian universities**
Европейско-средиземноморский взгляд на комплексные сдвиги между внешним и внутренним обеспечением качества преподавания и обучения: Совершенствование механизма обеспечения качества (EQuAM) в университетах Иордании (11 стр.)
Nicolas Patrici, Барселонский университет, Abdullah Al-Zoubi and Mohammad Mismar, Технологический университет Princess Sumaya, Иордания, Bashar K. Hammad, Хашимитский университет, Khaled M Gharaibeh, Университет Ярмук, Rafael Llavori de Micheo and Nick Harris, ANECA
http://eua.be/Libraries/eqaf-2014/IVa_2_Patric_i_Mismar_Hammad_Gharaibeh_Llavori_Harris.pdf?sfvrsn=0
- 17. From teaching assessment to formative learning assessment**
От оценивания преподавания к текущему (формативному) оцениванию обучения (13 стр.)
Marta Pile, Isabel Gonçalves, Sofia Sá, João Ribeiro, Instituto Superior Técnico
http://eua.be/Libraries/eqaf-2014/IVa_3_Pile_Goncalves_Ribeiro_Sa.pdf?sfvrsn=0
- 18. How does the Estonian system of quality assurance in higher education support the “teaching-to-learning” paradigm shift based on the example of the Estonian IT College**
Как эстонская система обеспечения качества в высшем образовании поддерживает сдвиг парадигмы «от преподавания к обучению»: пример Эстонского колледжа информационных технологий (7 стр.)
Inga Vau and Merle Varendi, Колледж информационных технологий, Эстония
http://eua.be/Libraries/eqaf-2014/IVa_4_Vau_Varendi.pdf?sfvrsn=0
- 19. The role of administrative staff in internal quality assurance systems: the case of the state-funded universities in Poland**
Роль административного персонала в системах внутреннего обеспечения качества: пример государственных университетов в Польше (9 стр.)
Agnieszka Feliks-Długosz and Piotr Ciesielski, Ягеллонский университет, Краков, Польша
http://eua.be/Libraries/eqaf-2014/IVa_5_Feliks-Długosz_Ciesielski.pdf?sfvrsn=0
- 20. Supporting the shift from teaching to learning in Professional Higher Education (PHE): examples from teacher and pharmacy education**
Поддержка перехода от преподавания к обучению в профессиональном высшем образовании: на примере педагогического и фармацевтического образования (9 стр.)
Cathal de Paor, Mary Immaculate College
http://eua.be/Libraries/eqaf-2014/IVb_1_De_Paor.pdf?sfvrsn=0
- 21. Raising awareness of quality teaching with students' involvement**

Участие студентов в оценке и обеспечении качества преподавания (8 стр.)

Hermína Pika Radmilović and Rok Hržič, Мариборский университет

http://eua.be/Libraries/eqaf-2014/IVb_2_Radmilovic.pdf?sfvrsn=0

22. Let's evaluate course evaluation! A comparison between two European universities of applied sciences

Дадим оценку оценке! Сравнение двух европейских университетов прикладных наук (12 стр.)

Annegret Reisner, Anita Frehner, Pia Hess, Thomas Hodel, Бернский университет прикладных наук, Anne Lequy, Университет прикладных наук Magdeburg-Stendal

http://eua.be/Libraries/eqaf-2014/IVb_3_Reisner_Hess_Frehner_Lequy_Hodel.pdf?sfvrsn=0

23. Diversity and culture as pull factors for successfully applied quality standards in virtual higher or further education and scientific trainings

Многообразие и культура как стимулирующие факторы успешного применения стандартов качества в виртуальном высшем или дальнейшем образовании и научной подготовке (7 стр.)

Kathrin Wetzel and Marlen Arnold, Ольденбургский Университет

http://eua.be/Libraries/eqaf-2014/IVb_4_Arnold_Wetzel.pdf?sfvrsn=0

24. An analysis of the quality assurance agencies activities' across borders

Анализ деятельности агентств по обеспечению качества, осуществляемой на международном уровне (14 стр.)

Melinda Szabo, EQAR

http://eua.be/Libraries/eqaf-2014/IVb_5_Szabo.pdf?sfvrsn=0

25. Quality assurance for teaching and learning: evolution and revolution

Обеспечение качества преподавания и обучения: эволюция и революция (10 стр.)

Sarah Ingle, Дублинский городской университет

http://eua.be/Libraries/eqaf-2014/IVb_6_Ingle.pdf?sfvrsn=0

ВСЕГО: 244 стр.

10-Й ЕВРОПЕЙСКИЙ ФОРУМ ПО ОБЕСПЕЧЕНИЮ КАЧЕСТВА ПОДВЕДЕНИЕ ИТОГОВ И ВЗГЛЯД ВПЕРЕД

10th European Quality Assurance Forum

Taking stock and looking forward

Принимающая сторона:

Агентство по обеспечению качества и

Институт образования Лондонского университетского колледжа

Лондон, Соединенное Королевство 19-21 ноября 2015 г.

<http://eua.be/activities-services/events/event/2015/11/19/default-calendar/10th-european-quality-assurance-forum-taking-stock-and-looking-forward>

ДЕСЯТЫЙ ФОРУМ КАЧЕСТВА: НАЗВАНИЯ И АДРЕСА СТАТЕЙ

(Аннотации переведены Л.Ф. Пирожковой)

1. The value of prognostics in quality assurance: using student and graduate monitoring data for strategy development

Роль прогнозирования в обеспечении качества: использование данных мониторинга студентов и выпускников для выработки стратегии (12 стр.)

Karl Ledermüller and Oliver Vettori (Венский университет экономики и бизнеса)

http://www.eua.be/Libraries/eqaf-2015/paper-1_ledermueller_vettori.pdf?sfvrsn=0

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

2. How to support quality through international activities - Case studies from the field of higher music education

Международная деятельность как один из путей поддержки качества: на примере высшего музыкального образования (11 стр.)

Martin Prchal (Королевская консерватория, университет искусств, Гаага) and Linda Messas (АЕС)

http://www.eua.be/Libraries/eqaf-2015/paper-2_prchal_messas.pdf?sfvrsn=0

3. The learning paradox in higher education

Парадокс обучения в высшей школе (12 стр.)

Marieke Janssen (Университетский Колледж Гент)

http://www.eua.be/Libraries/eqaf-2015/paper-3_janssen-.pdf?sfvrsn=0

4. Using ESG 2015 to develop a national quality culture for further and higher education in a post-colonial micro-state: Malta
Применение ESG 2015 для развития национальной культуры качества в дальнейшем и высшем образовании в пост-колониальном микро-государстве: Мальта (9 стр.)
 Sandro Spiteri (Национальная комиссия по дальнейшему и высшему образованию)
http://www.eua.be/Libraries/eqaf-2015/paper-4_spiteri.pdf?sfvrsn=0
5. Accreditation outcomes 2010-2015: which programmes fall short of expectations and why
Результаты аккредитации 2010-2015 гг.: какие программы не оправдали ожиданий и почему (9 стр.)
 Cristina Sin (CIPES), Orlanda Tavares and Alberto Amaral (A3ES)
http://www.eua.be/Libraries/eqaf-2015/paper-5_sin_tavares_amaral.pdf?sfvrsn=0
6. Students: full partners of institutional quality at the University of Lausanne
Студенты как полноправные партнеры в сфере обеспечения качества: университет Лозанны (9 стр.)
 Sophie Fuhrmann, Mélanie Glayre and Véronique Kobel (Университет Лозанны)
http://www.eua.be/Libraries/eqaf-2015/paper-6_fuhrmann-glayre-kobel.pdf?sfvrsn=0
7. The transition to a level playing field in English Quality Assurance: does one size fit all?
Переход к единым «правилам игры» в обеспечении качества в Англии: один размер подходит всем? (11 стр.)
 Paul Hazell (QAA)
http://www.eua.be/Libraries/eqaf-2015/paper-7_hazell.pdf?sfvrsn=0
8. What do the indicators tell?
О чем говорят показатели? (11 стр.)
 Jon Haakstad (NOKUT)
http://www.eua.be/Libraries/eqaf-2015/paper-8_haakstad.pdf?sfvrsn=0
 Вкладываемые факторы всегда были важным элементом в оценке образования. Другой подход – упор на получаемые результаты. Есть и третий: оценка курсов и программ студентами. В идеале соответствие между этими тремя перспективами должно вылиться в логически последовательную картину ситуации; то, что вложено, то, что получено в результате плюс оценка качества со стороны студентов должны дать достаточную информацию, позволяющую дать разумную оценку качества предоставляемого образования. Но до какой степени на практике мы имеем такое соответствие? Другими словами: можем ли мы опираться на показатели, на которые так часто ссылаемся в наших спорах о качестве? Исследование бакалаврских и магистерских программ Норвегии (имеющих отношение к биологии, медицине, политическим наукам) обнаруживает, что показатели результатов деятельности, говорят об эффективности деятельности, но отнюдь не о ее качестве.
9. Cross-border external quality assurance: practical experiences and recommendations
Трансграничное внешнее обеспечение качества: практический опыт и рекомендации (12 стр.)
 Michael Hofer (Венский Университет), Christine Fahringer (Университет Инсбрука), Christine Abele (Университет Констанцы), Susanne Klöpping (Штутгартский

Университет), Thomas Rothenfluh, Anita Klöti (Цюрихский университет) and Olivier Binet (Университет Базеля)

http://www.eua.be/Libraries/eqaf-2015/paper-9_hofer_fahringer_abele_kloetting_rothenfluh_kloeti_binet.pdf?sfvrsn=0

10. Eight challenges for institutions who wish to handle teaching competence as a strategic quality goal
Педагогическая компетенция как стратегическая цель качества: восемь вызовов для вузов (8 стр.)
Martin G. Erikson (Университет Буроса, Швеция)
http://www.eua.be/Libraries/eqaf-2015/paper-10_erikson.pdf?sfvrsn=0
11. Comparing internal influential factors affecting accreditation processes in Dutch and Dutch-Caribbean universities: enablers and barriers
Сравнение серьезных внутренних факторов, влияющих на процессы аккредитации в вузах Нидерландов и Нидерландских Карибских островов: барьеры и движущие силы (14 стр.)
Sharine A. Isabella (Университет Кюрасао) and Don F. Westerheijden (CHEPS Университет Твенте)
http://www.eua.be/Libraries/eqaf-2015/paper-11_isabella_westerheijden.pdf?sfvrsn=0
12. 15 years student accreditation pool in Germany: achievements, failures and future challenges
15 лет студенческому аккредитационному пулу в Германии: достижения, неудачи и будущие вызовы (11 стр.)
Thomas Bach (Германский студенческий аккредитационный пул)
http://www.eua.be/Libraries/eqaf-2015/paper-12_bach.pdf?sfvrsn=0
13. Zen and the art of risk assessment: what are the implications of a system of risk-based quality assurance for higher education in England?
Дзен и искусство оценки рисков: значение системы риск-ориентированного обеспечения качества для высшего образования в Англии (9 стр.)
Alex Griffiths (Кингс-Колледж, Лондон) and Elizabeth Halford (QAA)
http://www.eua.be/Libraries/eqaf-2015/paper-13_griffiths_halford.pdf?sfvrsn=0
14. The future of quality assurance to and after Yerevan
Будущее обеспечения качества: до и после Ереванского саммита (10 стр.)
Lucien Bollaert (NVAO)
http://www.eua.be/Libraries/eqaf-2015/paper-14_bollaert.pdf?sfvrsn=0
15. On-site visit interviews in external quality assurance procedures – a linguistic, empirical approach
Использование интервью, проводимых в ходе посещения вузов, во внешних процедурах обеспечения качества лингвистический, эмпирический подход (10 стр.)
Fabienne Tissot, Ulla Kleinberger (Цюрихский Университет прикладных наук) and Stephanie Hering (AAQ)

http://www.eua.be/Libraries/eqaf-2015/paper-15_tissot_hering_kleinberger.pdf?sfvrsn=0

16. Self-evaluation as an effective tool in establishing quality management at the University of Helsinki
Самооценка как эффективный инструмент налаживания менеджмента качества в университете Хельсинки (8 стр.)
Aimo Virtanen and Nina Aremo (Университет Хельсинки)
http://www.eua.be/Libraries/eqaf-2015/paper-16_virtanen_aremo.pdf?sfvrsn=0
17. *Совершенствование качества и его концептуальные основы*
Vidar Gynnild (Норвежский университет науки и технологии)
18. Big (and small) data meets quality assurance
Большие (и малые) данные в обеспечении качества (13 стр.)
Anna Prades, Maribel Quirós, Maria Giné and Lorena Bernáldez (Агентство по обеспечению качества вузов, Каталония)
http://www.eua.be/Libraries/eqaf-2015/paper-18_prades_quiros_gine_bernalddez.pdf?sfvrsn=0
19. A new model for external review of quality in a diverse higher education area
Новая модель внешнего обзора качества в многообразном пространстве высшего образования (9 стр.)
Orla Lynch (QQI, Ирландия)
http://www.eua.be/Libraries/eqaf-2015/paper-19_lynch.pdf?sfvrsn=0
20. How to forecast the future? Different sources for gathering knowledge about the future needs of employers with regard to competences
Как прогнозировать будущее? Различные источники для сбора информации о будущих потребностях работодателей в плане компетенций (9 стр.)
Ditte Strandbygaard, Rikke Warming, Vibeke Fahlén (датский Институт аккредитации) and Merete Munk (Университет Южной Дании)
http://www.eua.be/Libraries/eqaf-2015/paper-20_strandbygaard_munk_warming_fahlén.pdf?sfvrsn=0
21. [Does quality assurance reflect the social dimension of higher education?](#)
Отражается ли в обеспечении качества социальное измерение высшего образования (8 стр.)
Anca Prisacariu (Университет Хельсинки), Emilia Todorova (ICS Learn) and Mahsood Shah (Университет Ньюкасла, Австралия)
http://www.eua.be/Libraries/eqaf-2015/paper-21_prisacariu_todorova_shah.pdf?sfvrsn=0
Сегодня, когда с момента введения ESG прошло 10 лет, и с момента создания ЕНЕА /ЕПВО/ (Европейского пространства высшего образования) – 5 лет, обеспечение качества высшего образования стало важной темой повестки дня для политиков и представителей широкой общественности. До сих пор внимание уделялось системообразующим направлениям образовательной деятельности - преподавание, научные исследования - ныне же особую важность приобретают вопросы интернационализации и разнообразные вспомогательные функции. С увеличением разнородности студенческого контингента приходится все больше внимания уделять тому, являются ли традиционные

структуры обеспечения качества в высшем образовании соответствующими сегодняшнему дню и приемлемыми с моральной точки зрения. В данной статье анализируется, как различные структуры обеспечения качества высшего образования в разных странах мира решают вопросы, связанные с развитием и приоритизацией социального измерения в секторе высшего образования. Статья утверждает необходимость для органов государственного управления и высших учебных заведений признавать важность социального измерения высшего образования и необходимость для структур обеспечения качества шагнуть в ногу со временем.

22. Evolution of the QA culture at one university

Эволюция культуры качества в отдельно взятом вузе (11 стр.)

David O’Sullivan (Национальный университет Ирландии, Голуэй)

http://www.eua.be/Libraries/eqaf-2015/paper-22_osullivan.pdf?sfvrsn=0

Обеспечение качества в отдельно взятом вузе за последние 15 лет претерпело значительные изменения, ориентируясь на Европейские стандарты, примеры лучшей практики и обратную связь от ключевых стейкхолдеров. В 2001 году процесс обеспечения качества был сосредоточен главным образом на экспертной оценке / оценке коллегами и предполагал широкое предоставление информации. Он характеризовался главным образом как защитный/профилактический процесс, нацеленный на то, чтобы убедить различные группы стейкхолдеров, что обеспечение качества приносит выгоду. В 2015 году экспертная оценка не является единственным элементом расширенного процесса обеспечения качества, который является значительно более содержательным, опирающимся на накопленный опыт и нацеленным на повышение качества. Этот более широко понимаемый процесс обеспечения качества сегодня включает различные виды деятельности: бенчмаркинг, ежегодное оперативное планирование, управляемые стратегии и процедуры и оценку результатов. Культура обеспечения качества стала необходимым элементом повышения качества и широко одобряется ключевыми стейкхолдерами. Данная статья показывает эволюцию культуры качества на примере отдельно взятого крупного университета, эволюцию, которая вела к неуклонному повышению рейтинга университета.

23. A tribute to transversal expertise: What is the contribution of non-disciplinary experts to evaluation committees in academic programme evaluation in French-speaking Belgium?

Дань уважения универсальным экспертам: роль непрофильных экспертов аттестационных комиссий в оценке академических программ во франкоязычной Бельгии (9 стр.)

Denis Berthiaume (Университет прикладных наук и искусств Западной Швейцарии),
Audrey Van Ouytsel and Caty Duykaerts (AEQES)

http://www.eua.be/Libraries/eqaf-2015/paper-23_berthiaume_vanouytsel_duykaerts.pdf?sfvrsn=0

24. Ten years of quality assurance with students' eyes – Taking stock and providing an outlook

Десять лет обеспечения качества глазами студентов – итоги и перспективы (7 стр.)

Beate Treml and Asnate Kažoka (ESU)

http://www.eua.be/Libraries/eqaf-2015/paper-24_treml_kazoka.pdf?sfvrsn=0

2015 год – это не только десятая годовщина ESG и EQAF, но после Конференции министров - это также время нового издания обзора Европейского союза студентов под названием «Болонский процесс глазами студентов». Эта статья стремится дать общую картину студенческих представлений о ходе событий за последние 10 лет и предоставляет некоторую поучительную информацию по поводу обеспечения качества, полученную в опросе 2015 года. Она далее выявляет наиболее животрепещущие вопросы для студентов, в том, что касается улучшения обеспечения качества высшего образования в будущем, а также дает рекомендации по активизации вовлечения студентов в процессы обеспечения качества и по поддержке национальных союзов студентов в их работе по обеспечению качества

деятельности должностных лиц, высших учебных заведений и учреждений, причем одним из решающих вопросов для студентов в ближайшие годы является студентоцентрированное обучение.

25. Challenges and barriers to assessing and recognising excellence in (professional) higher education

Проблемы и препятствия в оценке и признании высочайшего качества в (профессиональном) высшем образовании (10 стр.)

Alexandre Wipf (EURASHE), Carol Hall (Университет Ноттинггема), Linda Messas (АЕС), Lars Ebert (ELIA) and Regitze Sparre Kristensen (Сеть SPACE по языкам и исследованиям бизнеса)

http://www.eua.be/Libraries/eqaf-2015/paper-25_wipf_hall_messas_ebert_kristensen.pdf?sfvrsn=0

ВСЕГО: 242 стр.

Приложение 4.

**11-й Европейский форум по обеспечению качества
Качество в контексте – внедрение улучшений**

**11th European Quality Assurance Forum
Quality in context – embedding improvement**

Принимающая сторона:

Союз студентов Словении и Люблянский университет

Любляна, Словения

17-19 ноября 2016 г.

<http://www.eua.be/activities-services/events/event/2016/11/17/default-calendar/11th-european-quality-assurance-forum>

НАЗВАНИЯ И АДРЕСА СТАТЕЙ НА 11 ФОРУМЕ КАЧЕСТВА

1. Inter-agency cooperation in the quality assurance of transnational education: challenges and opportunities

Межучрежденческое сотрудничество в области обеспечения качества транснационального образования: вызовы и возможности

Fabrizio Trifiro' (QAA)

2. NVAO's Appreciative Approach, a new philosophy to strengthen internal and external quality assurance

Парадигма конструктивной оценки Аккредитационной организации Нидерландов и Фландрии (NVAO): новая философия укрепления внутреннего и внешнего обеспечения качества

Axel Aerden, Ann Verreth (NVAO), Roxanne Figueroa Arriagada (Гентский союз студентов), Kristiaan Versluys (Гентский университет)

http://eua.be/Libraries/eqaf-2016/papers/p2_aerden_-figueroa-arriagada_ann-verreth_versluys.pdf?sfvrsn=0

3. A research and evaluation framework to monitor impacts of curriculum reform in Maynooth University

Исследовательская и оценочная рамка для мониторинга последствий реформы учебных программ в Национальном университете Ирландии г. Мейнот

James Walsh (Университет г. Мейнот)

http://eua.be/Libraries/eqaf-2016/papers/p3_walsh.pdf?sfvrsn=0

- 4. Introducing a new national QA system in Sweden – a discussion on opportunities and challenges**
Введение новой национальной системы обеспечения качества в Швеции – обсуждение возможностей и проблем
Bengt-Ove Boström (Гетеборгский университет), Åsa Kettis (Университет Упсалы)
http://eua.be/Libraries/eqaf-2016/papers/p4_boström_kettis.pdf?sfvrsn=0
- 5. Collaboration between student QA pools – embedding improvement and enhancing quality of student QA pools in Austria, Germany and Switzerland**
Сотрудничество между объединениями студентов, участвующими в обеспечении качества - опыт Австрии, Германии и Швейцарии по улучшению качества подготовки студенческих экспертов
Thomas Bach, Katharina Mahrt (Аккредитационный студенческий пул, Германия), Melanie Gut (Союз студентов Швейцарии), Silke Kern (Союз студентов Австрии)
http://eua.be/Libraries/eqaf-2016/papers/p4_boström_kettis.pdf?sfvrsn=0
- 6. Research evaluation @ University of Graz - reality, burden or future prospect?**
Оценка исследований в университете Граца – реальность, бремя или перспективы?
Kathrin Maier, Andreas Raggautz, Wolfgang Weirer (University of Graz)
http://eua.be/Libraries/eqaf-2016/papers/p6_maier_raggautz_weirer.pdf?sfvrsn=0
- 7. Balancing autonomy and control in education policy and quality assurance at Ghent University, Belgium: applying the Self-Determination Theory**
Баланс автономии и контроля в образовательной политике и в обеспечении качества в Гентском университете, Бельгия: применение теории самоопределения
Ilse De Bourdeaudhuij, Emmelien Merchie, Kristiaan Versluys, Hilde Van Keer, Freddy Mortier (Гентский университет)
- 8. Development of teaching quality and teaching competences through a teaching portfolio – findings from a pilot project at the University of Graz**
Развитие качества преподавания и педагогической компетенции посредством преподавательского портфолио – результаты пилотного проекта в университете Граца
Gudrun Salmhofer, Lisa Scheer (Университет Граца)
http://eua.be/Libraries/eqaf-2016/papers/p8_salmhofer_scheer.pdf?sfvrsn=0
- 9. Quality hazards in the learning outcome model**
Факторы риска для качества в модели результатов обучения
Martin G. Erikson (Университет г. Борас, Швеция), Malgorzata Erikson (Гетеборгский университет)
http://eua.be/Libraries/eqaf-2016/papers/p9_erikson_erikson.pdf?sfvrsn=0

10. Student satisfaction surveys as a quality enhancement tool: how many surveys and questions do we need?

Обследования удовлетворенности студентов как средство совершенствования качества: сколько обследований и вопросов нам требуется?

Stephan Hamberg, Marie-Louise Damen (NOKUT), Harry P. Andreassen, Stine Grønvold (Университет прикладных наук, Хедмарк, Норвегия)

[http://eua.be/Libraries/eqaf-](http://eua.be/Libraries/eqaf-2016/papers/p10_hamberg_damen_andreassen_groenvold.pdf?sfvrsn=0)

[2016/papers/p10_hamberg_damen_andreassen_groenvold.pdf?sfvrsn=0](http://eua.be/Libraries/eqaf-2016/papers/p10_hamberg_damen_andreassen_groenvold.pdf?sfvrsn=0)

11. An exploration of the competency framework for external quality assurance practitioners

Исследование компетентностной рамки для специалистов по внешнему обеспечению качества

Huu Cuong Nguyen (Университет Нового Южного Уэльса)

http://eua.be/Libraries/eqaf-2016/papers/p11_nguyen_huu-cuong.pdf?sfvrsn=0

12. The impact of internal quality assurance on teaching and learning in academics' perceptions

Влияние внутреннего обеспечения качества на преподавание и обучение: мнение академического сообщества

Orlanda Tavares, Alberto Amaral (A3ES), Cristina Sin, Pedro Videira (CIPES)

http://eua.be/Libraries/eqaf-2016/papers/p12_tavares_sin_videira_amaral.pdf?sfvrsn=0

13. The 'soft' side of quality: positive effects of policy change in the Netherlands, a case study

«Мягкая» сторона качества: положительный эффект от изменения политики в Нидерландах, конкретный пример

Esther Jonker (Лейденский Университет прикладных наук)

http://eua.be/Libraries/eqaf-2016/papers/p13_jonker.pdf?sfvrsn=0

14. The quality culture paradox and its implications – is there a way out?

Парадокс культуры качества и его последствия - есть ли выход?

Vanja Perovšek (Университет Любляны)

http://eua.be/Libraries/eqaf-2016/papers/p14_perovsek.pdf?sfvrsn=0

15. Embedding Improvement through Student Engagement

Введение улучшений путем вовлечения студентов

Maeve O'Riordan (Университет г. Мейнута), David O'Sullivan (Национальный университет Ирландии в Голуэе), Tom Collins (Дублинский технологический институт), Karina McGuire (QQI)

http://eua.be/Libraries/eqaf-2016/papers/p15_oriordan_osullivan_collins_mcguire.pdf?sfvrsn=0

16. Monitoring education quality in the 2030 Agenda for Sustainable Development

Мониторинг качества образования на повестке дня для устойчивого развития 2030 г

Taya Louise Owens (Доклад о глобальном мониторинге образования, UNESCO)

17. The relevance of international experts in capturing the national higher education context in institutional evaluations

Международные эксперты: могут ли они охватить национальный контекст при оценке вузов?

Goran Dakovic, Tia Loukkola (EUA)

http://eua.be/Libraries/eqaf-2016/papers/p17_dakovic_loukkola.pdf?sfvrsn=0

18. How to make quality assurance processes more meaningful to teaching staff – a proposal from the field of music

Как сделать процессы обеспечения качества более осмысленным для профессорско-преподавательского состава?

Martin Prchal (Королевская консерватория, Университет искусств, Гаага, и MusiQuE – Совершенствование качества в области музыки), Linda Messas (MusiQuE –

Совершенствование качества в области музыки, Европейская ассоциация консерваторий)

http://eua.be/Libraries/eqaf-2016/papers/prchal_messas2016.pdf?sfvrsn=0

19. Quality assurance frameworks in context: a diversified implementation of the ESG by various French-speaking quality assurance agencies

Структуры обеспечения качества в контексте: различные подходы к реализации ESG франко-язычными агентствами по обеспечению качества

Caty Duykaerts (AEQES), Geneviève Le Fort (AAQ), Julien Lecocq, François Pernot (HCERES), Julie Nolland (CTI)

<http://eua.be/Libraries/eqaf->

[2016/papers/p19_duykaerts_lefort_lecocq_pernot_nolland.pdf?sfvrsn=0](http://eua.be/Libraries/eqaf-2016/papers/p19_duykaerts_lefort_lecocq_pernot_nolland.pdf?sfvrsn=0)

20. Developing engaging quality assurance policies – a practice-based case study

Развитие политики обеспечения качества, предусматривающей широкое вовлечение заинтересованных сторон: Исследование практического примера

Anniina Wikman (Лондонский университетский колледж)

http://eua.be/Libraries/eqaf-2016/papers/p20_wikman.pdf?sfvrsn=0

21. Students creating change

Студенты, вводящие изменения

Joseph Levell, Claire Thompson, Ruth Sayers, Jayne Mitchell (Университет Бишоп Гроссетест)

http://eua.be/Libraries/eqaf-2016/papers/p21_levell_thompson_sayers_mitchell.pdf?sfvrsn=0

Приложение 5.

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

Порядковые номера после фамилии указывают на Форумы, в которых автором представлены статьи

1. Abdullah Al-Zoubi, 9,
2. Agnieszka Feliks-Długosz, 9,
3. Aimo Virtanen, 10,
4. Alan Davidson, 3,
5. Alex Griffiths, 10,
6. Alberto Amaral, 1, 2, 10, 11,
7. Alberto Álvarez, 2,
8. Alexander Kohler, 2,
9. Alexandre Wipf, 10,
10. Ana Lucas, 9,
11. Anca Greere, 8,
12. Anca Prisacariu, Emilia Todorova, Mahsood Shah, 10,
13. Andrea Bernhard, 6,
14. Andreas Raggautz, 11,
15. Andrée Sursock, 5,
16. Andrejs Rauhvargers, 4,
17. Andy Gibbs, 1,
18. Anniina Wikman, 11,
19. Anita Klöti, 10,
20. Anita Frehner, 9,
21. Annegret Reisner, 9,
22. Anke Hanft, 2,
23. Anetta Kowalkiewicz, 1,
24. Ann Verreth, 11,
25. Anne K. Craven, 4,
26. Anna Prades, 1, 3, 10,
27. Anne Lequy, 9,
28. Aras Viligaila Vëbra, 7,
29. Asnate Kazoka, 9, 10,
30. Åsa Kettis, 11,
31. Audrey Van Ouytsel, 10,
32. Axel Aerden, 11,
33. Axel Hunger, 1,

34. Bashar K. Hammad, 9,
35. Bartley Rock, 4,
36. Bengt-Ove Boström, 11,
37. Beate Treml, 10,
38. Bernard Remaud, 8,
39. Bjørn Stensaker, 1, 4,

40. Cathal de Paor, 9,
41. Catherine Riley, 8,
42. Carol Hall, 10,
43. Caty Duykaerts, 8, 10, 11,
44. Claire Thompson, 11,
45. Colin Tück, 1,
46. Christian Moldt, 7,

47. Christian Schnejderberg, 3,
48. Christian Stråhlman, 5,
49. Christina Ashton, 1,
50. Christine Fahringer, 10,
51. Christine Abele, 10,
52. Christoph Hansert, 3,
53. Cristina Sin, 10, 11,

54. Dainis Dosbergs, 3,
55. Daithí Mac Síthigh, 1
56. Daphne Carolus, 7,
57. David O'Sullivan, 10, 11,
58. Deirdre Lillis, 1,
59. Denis Berthiaume, 10,
60. Dietlinde Kastelliz, 9,
61. Ditte Strandbygaard, Rikke Warming, Vibeke Fahlén, Merete Munk 10,
62. Dieter Cortvriendt, 7,
63. Don F. Westerheijden, 8, 9, 10,
64. Dries Berings, 5,
65. Dries Froyen, 7, 8,

66. Eduardo García Jiménez, 2,
67. Elina Holm, 9,
68. Eli Fyhn Ullern, 8,
69. Ellen Hazelkorn, 3,
70. Eliana Minell, 2,
71. Elina Holm, 9,
72. Elisa Mazzucato, 9,
73. Elizabeth Halford, 9, 10,
74. Emmelien Merchie, 11,
75. Eric Froment, 1,
76. Erin Nordal, 9,
77. Esteban Fernández, 2,
78. Esther Jonker, 11,
79. Esteve Arboix Codina, 2,
80. Evelyn Knoors, 4,

81. Fabienne Tissot, 10,
82. Fabrice Hénard, 1,
83. Fabrizio Trifiro, 11,
84. Fernando Miguel Galán Palomares, 5,
85. Fiona Crozier, 5, 6,
86. Francesc Marc Esteve Mon, 5,
87. François Pernot, 11,
88. Freddy Mortier, 11,
89. Friederike Leetz, 9,

90. Goran Dakovic, 11,
91. Gonçalo Moura, 9,
92. Geert Noope, 1,
93. Geneviève Le Fort, 11,
94. Gianfranco Reborá, 2,
95. Giuliano August, 2,
96. Gudrun Salmhofer, 11,
97. Günter Heitmann, 2,

98. Ian Freeston, 2,
99. Ian Segal, 4,
100. Ian Scott, 6,
101. Ilse De Bourdeaudhuij, 11,
102. Ilse Verachtert, 4,
103. Ina Skalbergs, 1,
104. Inga Vau, 9,
105. Ingrid Maria Hanken, 3,
106. Isabel Gonçalves, 9, 9,

107. James Walsh, 11,
108. Jan Kohoutek, 8,
109. Janja Komljenovič, 1
110. Jayne Mitchell, 11,
111. Jethro Newton, 1, 7,
112. Jim Murray, 9,
113. Johan Falk, 4,
114. John Lea, 9,
115. Johanna Witte, 2,
116. João Ribeiro, 9,
117. Jon Haakstad, 4, 5, 6, 9, 10,
118. John Lalor, 2,
119. Josep Grifoll, 7,
120. Joseph Levell, 11,
121. Julien Lecocq, 11,
122. Judith Eaton, 9,
123. Julia Salado-Rasmussen, 7,
124. Julian Martin, 6,
125. Juris Borzovs, 3,
126. Justin Rami, 2,

127. Hanne Smidt, 7,
128. Hannele Keränen, 9,
129. Harald Scheuthle, 7,
130. Harry P. Andreassen, 11,
131. Hauke Sanders, 9,
132. Heinz Lechleiter, 3, 4, 6,
133. Hermina Pika Radmilovič, 9,
134. Hilde Sels, 7,
135. Hilde Van Keer, 11,
136. Huu Cuong Nguyen, 11,

137. Karl Ledermüller, 10,
138. Katharina Mahrt, 11,
139. Kathrin Wetzl, 9,
140. Khaled M Gharaibeh, 9,
141. Kristiaan Versluys, 11, 11,
142. Kristina Josefson, 7,

143. Lars Ebert, 10,
144. Lee Harvey, 2, 3,
145. Linda Messas, 4, 7, 10, 11,
146. Lisa Scheer, 11,
147. Lorena Bernáldez, 10
148. Lucien Bollaert, 10,
149. Luk Indestege, 8,

150. Maciej Markowski, 7,
151. Maiken Bonnes, 9,
152. Mala Singh, 6,
153. Malgorzata Erikson, 11,
154. Manfred Lueger, 1, 2, 5,
155. Mantz Yorke, 3,
156. Maria João Rosa, 2,
157. María Cristina Pastor Valcárcel, 5,
158. Marie Malmedy, 8,
159. Marion Coy, 6,
160. Marlen Arnold, 9,
161. Martin G. Erikson, 11,
162. Matteo Turr, 2,
163. Marieke Janssen, 10,
164. Maria Giné, 10,
165. Marie-Louise Damen, 11,
166. Marta Pile, 9,
167. Martin G. Erikson, 10,
168. Martin Prchal, 2, 4, 10, 11,
169. Martin Sørensen, 7,
170. Mayunga H.H. Nkunya, 3,
171. Maeve O’Riordan, 11,
172. Mélanie Glayre, 10,
173. Melanie Gut, 11,
174. Melinda Szabo, 9,
175. Merle Varendi, 9,
176. Michal Daloya, Avner Halevy, Dafna Beeri, 9,
177. Michael Hofer, 10,
178. Maribel Quirós, 10,
179. Mohammad Mismar, 9,
180. Monika Knassmüller, 1
181. Monika Risse Kuhn, 3,
182. Karin Fischer-Bluhm, 1,
183. Karina McGuire, 11,
184. Kathrin Maier, 11,
185. Kath Hodgson, 3, 5,
186. Nicolas Patrici, 9,
187. Nick Harris ,9,
188. Nina Aremo, 10,
189. Nine Hooge, 7,
190. Norma Ryan, 7, 8,
191. Oliver Vettori, 1, 2, 5, 8, 10,
192. Olivier Binet, 10,
193. Orla Lynch, 10,
194. Orlanda Tavares, 10, 11,
195. P. Ipsilantis, N. Batis, D. Kantas, I. Papadopoulos, P. Trivellas, 6,
196. Paul Hazell, 10,
197. Patrick Van den Bosch, 7,
198. Pedro Lourtie, 4,
199. Pedro Nuno Teixeira, 4,
200. Pedro Sereno, 9,
201. Pedro Videira, 11,
202. Peter Williams, 5,

203. Pia Hess, 9,
204. Piet Verhesschen, 5,
205. Piotr Ciesielski, 9,
206. Rafael Llavori de Micheo, 9,
207. Regitze Sparre Kristensen, 10,
208. Reinoud Vandervelden, 8,
209. René-Paul Martin, 2,
210. Renze Kolster, 9,
211. Roberta Piazza, 9,
212. Roger Thompson, 2,
213. Rok Hržič, 9,
214. Roxanne Figueroa Arrigiada, 11,
215. Ruth Sayers, 11,
216. Samuel Fernández, J. , 2,
217. Sandro Spiteri, 10
218. Sanja Brus, 1
219. Sarah Ingle, 7, 9,
220. Sean O'Reilly, 9,
221. Sebastián Rodríguez, 1, 3,
222. Sharine A. Isabella, 10,
223. Silke Kern, 11,
224. Simona Rizzari, 9,
225. Sofia Sá, 9,
226. Sophie Fuhrmann, 10,
227. Sjur Bergan, 6,
228. Stamenka Uvalic-Trumbic, 9,
229. Stefan Bienefeld, 3,
230. Stefan Oeyen, 8,
231. Stephan Hamberg, 11,
232. Stephanie Hering, 10,
233. Stine Grønvold, 11,
234. Suvi Eriksson, 9,
235. Susanne Klöpping, 10,
236. Sybille Reichert, 2,
237. Sylvia Manning, 7,
238. Taya Louise Owens, 11,
239. Teresa Sanchez Chaparro, 8,
240. Thérèse Zhang, 8,
241. Tia Loukkola, 8, 11,
242. Tina Harrison, 7, 8, 9,
243. Theodor Leiber, 7,
244. Thomas Bach, 10, 11,
245. Thomas Ekman Jørgensen, 6,
246. Thomas Hodel, 9,
247. Thomas Rothenfluh, 10,
248. Tom Collins, 11,
249. Ulla Kleinberger, 10,
250. Vanja Perovšek, 11,
251. Veerle Hulpiau, 5,
252. Véronique Kobel, 10,
253. Vidar Gynnild, 10,

- 254. Wolfgang Weirer, 11,
- 255. Zhanna Kuzminykh, 7,
- 256. Zjef Beerten, 5,