

РАЗВИТИЕ СИСТЕМ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ: ЕВРОПЕЙСКИЙ РАКУРС

(на материалах Европейских форумов по обеспечению качества
высшего образования 2015 – 2017 гг.)

Научный отчет
2017 г.

	стр.
Научное предисловие	3
10-й Европейский форум по обеспечению качества	43
подведение итогов и взгляд вперед. Оглавление	
<i>Дитте Страндбюгард , Мерете Мюнк , Рикке Варминг , Вибекке Фален</i>	49
Как прогнозировать будущее? Различные источники знания о будущих потребностях работодателей в плане компетенций	
<i>Мариике Янссен</i>	64
Парадокс обучения в высшем образовании	
<i>Люсьен Боллаэрт</i>	81
Будущее обеспечения качества: до и после Ереванского саммита	
<i>Мартин Г. Эрикссон</i>	98
Преподавательская компетенция как стратегическая цель качества: восемь задач для вузов	
<i>Томас Бах</i>	113
Пятнадцатилетие студенческого аккредитационного пула в германии: достижения, неудачи и вызовы	
<i>Карл Ледермюллер , Оливер Веттори</i>	130
Роль прогнозирования в обеспечении качества: использование данных мониторинга студентов и выпускников для выработки стратегии	
<i>Софи Фюриманн , Мелани Глэр , Вероник Кобел</i>	148
Студенты как полноправные партнеры в сфере обеспечения качества: университет Лозанны	
11-й Европейский форум по обеспечению качества	162
Качество в контексте – внедрение улучшений	
Оглавление	
<i>Стефан Хамберг , Мари-Луиза Дамен, Харри П. Эндрассен , Стин Гренвольд</i>	167
Обследования удовлетворенности студентов как инструмент совершенствования качества: сколько необходимо обследований и вопросов?	
<i>Мейв О'Риордан , Дэвид О'Салливан , Том Коллинз , Карина МакГуайр</i>	186
Вовлечение студентов как путь к улучшению	
<i>Джозеф Левелл , Клэр Томпсон , Рут Сейерс , Джейн Митчелл</i>	206
Студенты – творцы перемен	
12-й Европейский форум по обеспечению качества	229
Ответственное обеспечение качества: доверие результату. Оглавление	
<i>Анита Лиште , Татьяна Волкова , Аркадийс Звайгзне</i>	251
Компетенции трудоустраиваемости выпускников вузов, отвечающие ожиданиям работодателей	

Первым абзацем нашего отчета о трех последних Европейских форумах по обеспечению качества будут слова благодарности и признательности:

***Карачаровой Елене Николаевне** за весьма квалифицированные переводы на русский язык сложных в научном отношении текстов официальных материалов форумов, с надлежащим уровнем компетенций в сфере проблем современной высшей школы Европы и ее трендов.*

***Пугач Викторнии Федоровне**, доктору социологических наук, оказавшую бесценную помощь в снабжении авторов актуальной статистической информацией в области высшего образования.*

*Коллегам: **Белову Евгению Борисовичу, Гребневу Леониду Сергеевичу, Караваевой Евгении Владимировне, Коришину Сергею Валерьевичу, Петрову Вадиму Леонидовичу, Сапунову Михаилу Борисовичу, Субетто Александру Ивановичу** и др. за их неизменный интерес к актуальной тематике высшего образования и болонским реформам на современном их этапе, моральную поддержку.*

*В этом смысле предлагаемый отчет мы хотели бы считать результатом *viribus unitis* (совместных усилий).*

Оптика последних трех Европейских форумов по обеспечению качества (2015-2017 гг.) характеризуется многопроблемностью, поразительным разнообразием, по существу, объемлющим все концептуально-методологическое богатство реальной практики современного этапа «европейской Болоньи». Нами были выделены двадцать одна тема анализа, хотя, разумеется, ими не исчерпывается многоголосье болонских преобразований в их реальности национальных и институциональных практик.

№ п/п	Тема/проблема	EQAf		
		2015	2016	2017

1.	Студенческие аккредитационные пулы	15*	5	
2.	Студентоцентрированная направленность образовательного процесса	6, 8	15, 20, 21	9, 17, 20, 22
3.	3. Внешняя (EQA) внутренняя (IQA) оценка качества	7, 13, 15, 16, 19, 23	2, 4, 7, 8, 11, 12	10, 14, 18
4.	Европейские стандарты и принципы обеспечения качества (ESG)	4	19	
5.	Оценка научных исследований		6	
6.	Результаты образования как объект оценки	8	9	6
7.	Компетентностный подход (футурологический ракурс)	1, 4, 14, 20	16	
8.	Аккредитация/аудит	5, 12		1, 23
9.	Трудоустраиваемость выпускников			16
10.	Социологические исследования студентов и выпускников (мониторинг)	1,6, 15, 24	10	3,5, 8
11.	Педагогическая компетенция академического персонала	10		21
12.	Международные аспекты обеспечения качества	2, 4, 9	1, 17	
13.	Институциональная культура качества	11, 22	13, 14, 18	2, 7, 11, 15
14.	Социальное измерение высшего образования	21		
15.	Показатели качества	18		19
16.	Менеджмент качества	16	10	
17.	Совершенствование качества	20		
18.	Мониторинг образовательных программ			4

* Порядковый номер соответствующих приложений официальных версий очередного EQAF

19.	ISO 21001			12
20.	Оценка программ PhD			13
21.	Оценка качества в профессиональном высшем образовании	25		
22.	Реформирование учебных программ		3	

Бросим беглый взгляд на географию последних трех Европейских форумов по обеспечению качества: Австрия, Англия, Бельгия, Дания, Германия, Ирландия, Мальта, Нидерланды, Норвегия, Польша, Португалия, Румыния, Словения, Уэльс, Финляндия, Фландрия, Хорватия, Швейцария, Швеция, Шотландия, и др. Среди экспертов много видных специалистов из Гаагского университета искусств, Гентского университетского колледжа, университетов Лозанны, Твенте, Ирландии, прикладных наук и искусств Западной Швейцарии, Ноттингема, Гетебурга, Уппсалы, Граца, Южного Уэльса, Любляны, Епископа Гросстеста (Великобритания), Варшавского, Эдинбургского, Юго-восточного Европейского, Венского университета экономики и бизнеса, Лейденского, Левенского католического...

С сожалением приходится констатировать, что среди авторов итоговых публикаций всех двенадцати EQAF (2006 – 2017 гг.) нам ни разу не довелось встретиться с представителями российской высшей школы.

Превалирующими темами, стоящими в центре внимания участников трех последних Европейских ежегодных форумов по обеспечению качества, являлись: *во-первых*, вопросы методологии и описания позитивного институционального и странового опыта в сфере реализации тенденций развития высшего образования, внешнего и внутреннего обеспечения его качества, включая обсуждение новаций, вытекающих из последней редакции ESG (2015); *во-вторых*, развертывание практики освоения вузами студентоцентрированного направления образовательного процесса; *в-третьих*, анализ различных моделей формирования университетами Европы институциональных культур качества в контурах многообразных

организационных и предметно-дисциплинарных культур; *в-четвертых*, презентации расширяющихся методов мониторинга студентов и выпускников как активных агентов своих индивидуальных образовательных программ в новой педагогической парадигме трансформации традиционных образовательных установок с «преподавания» в направлении «обучения»; *в-пятых*, презентация способов актуализации образовательных программ и их ориентации на запросы *будущих рынков труда* как необходимого условия достижения такого важнейшего интегрирующего качества высшего образования как *трудоустраиваемость* выпускников (перепроектирование и актуализация их компетентностных моделей).

X EQAF

К числу переведенных на русский язык материалов X EQAF относятся следующие:

Софи Фюриманн , Мелани Глэр , Вероник Кобел (Sophie Fuhrmann, Mélanie Glayre and Véronique Kobel) **Студенты как полноправные партнеры в сфере обеспечения качества: университет Лозанны** (Students: full partners of institutional quality at the University of Lausanne) http://www.eua.be/Libraries/eqaf-2015/paper-6_fuhrmann-glayre-kobel.pdf?sfvrsn=0

Карл Ледермюллер, Оливер Веттори (Karl Ledermüller, Oliver Vettori) **Роль прогнозирования в обеспечении качества: использование данных мониторинга студентов и выпускников для выработки стратегии** (The value of prognostics in quality assurance: using student and graduate monitoring data for strategy development) http://www.eua.be/Libraries/eqaf-2015/paper-1_ledermueller_vettori.pdf?sfvrsn=0

Томас Бах (Thomas Bach) **Пятнадцатилетие студенческого аккредитационного пула в Германии: достижения, неудачи, вызовы** (15 years student accreditation pool in Germany: achievements, failures and future challenges) http://www.eua.be/Libraries/eqaf-2015/paper-12_bach.pdf?sfvrsn=0

Мартин Г. Эриксон (Martin G. Erikson) **Преподавательская компетенция как стратегическая цель качества: восемь задач для вузов** (Eight challenges for institutions who wish to handle teaching competence as a strategic quality goal) http://www.eua.be/Libraries/eqaf-2015/paper-10_erikson.pdf?sfvrsn=0

Люсьен Болаэрт (Lucien Bollaert) **Будущее обеспечение качества: до и после Ереванского саммита** (The future of quality assurance to and after Yerevan) http://www.eua.be/Libraries/eqaf-2015/paper-14_bollaert.pdf?sfvrsn=0

Марике Янссен (Marieke Janssen) **Парадокс обучения в высшем образовании** (The learning paradox in higher education) http://www.eua.be/Libraries/eqaf-2015/paper-3_janssen-.pdf?sfvrsn=0

Дитте Страндбюгард , Мерете Мюнк , Рикке Варминг , Вибекке Фален (Ditte Strandbygaard, Rikke Warming, Vibeke Fahlén and Merete Munk) **Как прогнозировать будущее? Различные источники знания о будущих потребностях работодателей в плане компетенций** (How to forecast the future? Different sources for gathering knowledge about the future needs of employers with regard to competences) http://www.eua.be/Libraries/eqaf-2015/paper-20_strandbygaard_munk_warming_fahlén.pdf?sfvrsn=0

Софи Фюриманн со своими коллегами, представляющие швейцарский университет Лозанны, определяют участие студентов во внутренних процессах обеспечения качества как один из фундаментальных принципов, положенных в основу институциональной культуры качества. При этом подчеркивается, что «это участие не ограничивается вовлеченностью студентов как бенефициаров процесса: студенты участвуют в управлении ими». Далее в аннотации к статье авторы пишут «... Участие студентов на всех уровнях обеспечения качества – это не какие-то благие намерения, зафиксированные в описаниях институциональных намерений, а реальный факт, подтверждаемый искренней готовностью студентов к сотрудничеству». При этом подчеркивается, что целью университета выступает не только разработка последовательной и эффективной системы, а *формирование*

подлинной культуры качества, о становлении которой можно говорить лишь тогда, когда каждый видит актуальность этих инициатив и принимает участие в их реализации.

Авторы сформулировали базовые принципы обеспечения качества в ходе широких консультаций руководства вуза с заинтересованными сторонами, а подход к их реализации предполагает особый акцент на обучение, развитие и креативность.

«Краеугольные для всех процессов, - по мысли авторов, - эти принципы обеспечивают согласованность системы и включают в себя:

- пригодность для конкретной цели;
- внимание к отличительным особенностям;
- рефлексивность;
- участие заинтересованных сторон;
- внешние проверки;
- соблюдение этических норм;
- баланс между прозрачностью и конфиденциальностью;
- применимость запрашиваемой информации».

Разумеется, помимо институциональных процессов обеспечения качества в университете сформировались многие устоявшиеся механизмы *вовлечения университетского сообщества*, включая студентов, в университетские процессы.

Авторы статьи констатируют, что постепенное привитие культуры качества, как и любой культурный сдвиг, занимает много времени и требует вовлечения как можно большего числа субъектов и аспектов деятельности в университете.

Участие студентов в институциональных процессах обеспечения качества (*многообразные практики вовлечения студентов*) может осуществляться двумя путями: во-первых, они выступают бенефициарами этих процессов; во-вторых, они *полностью вовлечены* в управление

процессами, и, как подчеркивают авторы, играют роль в их разработке и постоянном корректировании, что не является широко распространенным явлением.

Студенты привлекаются к оценке факультетов и реализуемых образовательных программ через свое членство в *Комитете по совершенствованию преподавания и научных исследований*. Последний занимается подготовкой анкет для оценки преподавания по разработанным с участием студентов вопросам и формулирует основные принципы оценивания. Авторы статьи свидетельствуют: «Другой способ привлечения студентов к управлению процессом предполагает их добровольное участие в *семинарах-тренингах для внутренних экспертов*, а затем через работу в *качестве внутренних экспертов (оплачиваемую только для студентов)* в период оценивания учебных программ».

Следовательно, при проведении студенческой оценки преподавания студенты отвечают на анкету и таким образом становятся *бенефициарами оценки*.

Очевидно, что одним из главных принципов внутренней системы качества в университете Лозанны является участие университетского сообщества в целом, и более конкретно - студентов. Их вовлеченность не просто находит отражение в целях и регламентах внутренних процессов обеспечения качества: студенты без принуждения активно вовлечены на всех этапах этих процессов, высоко ценя такую возможность.

Авторы высказывают убеждение в том, что участие студентов приобретает характер высокоценимого нового опыта по развитию студентоцентрированной направленности образовательного процесса и представляет собой для создания институциональной культуры качества ее основополагающую ценность.

Томас Бах из Германского студенческого аккредитационного пула в статье «Пятнадцатилетие студенческого аккредитационного пула в Германии: достижения, неудачи, вызовы» пишет, что концепция участия студентов как

равноправных партнеров в обеспечении качества высшего образования сформировалась к 2000 году. Созданный в декабре того же года, Германский студенческий аккредитационный пул/ГСАП/GSAP стал главным органом, который представляет более двух миллионов студентов и координирует их участие в обеспечении качества. Автор подчеркивает, что ГСАП подготовил более 1200 студентов-экспертов, которые приняли участие в аккредитации около 4 000 учебных программ и в деятельности 30 аккредитационных органов Германии. Надо отметить, что в ФРГ существует Национальный студенческий союз FZS, как исключительно добровольное объединение, охватывающие членством примерно 50% из 2,7 миллионов немецких студентов. ГСАП основывается на общих интересах широкой коалиции разных заинтересованных сторон: политических партий, кампусных/молодежных организаций, FZS, союзов студенческих комитетов шестнадцати земель, нескольких предметно-тематических студенческих органов. Следует заметить, что среди участвующих сторон нет единого понимания Болонского процесса или аккредитации, а некоторые даже отвергают одно из них или оба. Но с чем все категорически согласны, так это в необходимости студенческого представительства и участия студентов (заметим, как говорится в скобках, что на протяжении последних пятнадцати лет некоторые студенческие органы постоянно меняли свое мнение как о самом Болонском процесс, так и относительно аккредитации).

Автор проявляет объективность в оценке деятельности Германского студенческого аккредитационного пула и признает: « ГСАП – это не только история успеха. Это также болезненные уроки, нереализованные притязания и несбывшиеся надежды, что, вероятно, неудивительно для организации, управляемой студентами...».

В качестве вывода Томас Бах пишет: «Разумной целью в период основания было создать единую организацию, представляющую интересы немецких студентов в области аккредитации». Хотя ГСАП – единственная организация подобного рода в Германии, в полном объеме с ней сотрудничают

не все аккредитационные агентства: одни из них запрашивают до ста процентов студенческих экспертов, другие – практически нуль процентов. Причин этому несколько. Во-первых, нет стандарта, определяющего взаимодействие с ГСАП как обязательное. Даже Европейские стандарты и принципы (ESG) предполагают возможность привлекать студентов-первокурсников, работающих под руководством преподавателя, для участия в некоторых аккредитациях в качестве студенческих экспертов. Серьезным предметом обсуждения всегда была поддержка участия студентов, исходя из их квалификаций, экспертного знания и легитимизации. Во-вторых, из-за проблем с финансированием ГСАП не может удовлетворить все запросы. По крайней мере, если требуется, чтобы каждый студент был связан со своей предметной областью».

К числу потенциальных вызовов можно отнести уменьшение времени для участия в волонтерских организациях, а также решение проблем с финансированием.

В статье показано, что вовлечение студентов в обеспечение качества представляет собой довольно сложную задачу с широким кругом проблем.

В статье **Карла Ледермюллера и Оливера Веттори** рассматривается роль прогнозирования в обеспечении качества и опыт использования данных *мониторинга студентов и выпускников для выработки стратегии*

«Данная статья выступает в защиту представления о необходимости использовать инструменты и процессы обеспечения качества как средства прогнозирования будущего развития событий и тем самым способствовать стратегическому и проактивному (упреждающему) принятию решений. На примере *панельного мониторинга* студентов и выпускников – системы комплексных опросов студентов и выпускников на разных стадиях их жизненного цикла, дополненной другими источниками информации – показано, как инструменты обеспечения качества могут быть использованы для целей прогнозирования, при условии, что они построены определенным образом».

Авторы продолжают: «С теоретической точки зрения, обеспечение качества ориентировано на настоящее или прошлое, но не на будущее. В многочисленных определениях (например, Brown 2009; Blackmur 2007) обеспечение качества описывается как процесс формирования требуемых от качества характеристик, фиксации стандартов этих характеристик (для обеспечения хотя бы минимального уровня качества), и контроля/защиты стандартов с помощью комбинации институциональных и внешних действий, которые отражают «надежду на то, что ошибка может быть устранена» (Barnett 1992: 117). Согласно Л. Ломасу (Lomas 2007) «обеспечение качества – это ретроспективная деятельность, основанная на соблюдении установленных из вне стандартов». Поэтому он считает, что обеспечение качества стоит ниже совершенствования качества, так как последнее является ориентированным в будущее процессом, в основе которого постоянное улучшение преподавания и обучения в университетах.* В наши намерения, однако, не входит увязать эти дебаты с классическим дискурсом «подотчетность – противопоставление улучшению», мы хотим выдвинуть аргумент, что многие инструменты и процессы обеспечения качества, по определению, порождают данные о прошлых событиях и опыте, и эти данные затем сравниваются с текущими стандартами. Это относится к большинству оценок курсов, оценок программ и оценок результатов обучения – особенно если эти оценки не интегрированы в некий долгосрочный процесс. Если такая интеграция не обнаруживается,

* См. статьи в материалах X и XII EQAF Martin G. Erikson «*Преподавательская компетенция как стратегическая цель качества: восемь задач для вузов*» (Eight challenges for institutions who wish to handle teaching competence as a strategic quality goal) http://www.eua.be/Libraries/eqaf-2015/paper-10_erikson.pdf?sfvrsn=0 ; Gerhard Yngve Amundsen, Jon Haakstad «*Преподавание в высшей школе: преемственность и изменение контекста и роли*» (Teaching in higher education: consistency and change in context and role) http://www.eua.be/Libraries/EQAF-2017/p3_andersen---haakstad.pdf?sfvrsn=0; Ana Torres, Filipa David, Marta Graça, Instituto Superior Técnico «*Обеспечение качества преподавания и обучения: обоснованность и полезность рейтингов студентов*» (Quality assurance of teaching and learning: validity and usefulness of student ratings) http://www.eua.be/Libraries/EQAF2017/p8_torres_david_graca2f7868ca84b96a879ce5ff00009465c7.pdf?sfvrsn=0.

результаты предыдущих измерений не будут увязаны с последующими, а, значит, будут невозможны лонгитюдный (продольный) анализ или оценка тенденций».

Понятно, что авторы поддерживают идею использовать инструменты и процессы обеспечения качества как средство прогнозирования будущего развития событий, и тем самым способствовать стратегическому и активному принятию решений. Кстати заметим, что за годы Болонского процесса анкетирование студентов и выпускников стало широко использоваться как инструмент сбора информации, который становится весьма актуальным при получении высоковероятностной или даже достоверной информации относительно трудоустраиваемости.

Здесь мы считаем целесообразным отступить от проблематики авторской статьи на X EQAF и предложить очень важную библиографию, по затронутой теме, охватывающую в основном все ежегодные Европейские форумы по обеспечению качества.

Таблица 1

Студенты. Обратная связь

Форум	Статья	Источник
I EQAF	Э. Гиббс и К. Эштон Участие студентов в жизни университета и процессы обеспечения качества – результаты тематического аудита вовлечения студентов в университетское управление и принятие решений	НОВАЯ ПАРАДИГМА ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ. По материалам Европейских форумов по обеспечению качества высшего образования. 2006–2011 годы / Под науч. ред. д-ра техн.наук, профессора Н.А. Селезнёвой. – М.: Российский государственный гуманитарный университет, 2012. – 684 с.
I EQAF	С. Брус, Я. Комльенович, Д.М. Сити, Г. Нуп и К. Тук Участие студентов в обеспечении качества: достижения и проблемы	НОВАЯ ПАРАДИГМА ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ. По материалам Европейских форумов по обеспечению качества высшего образования. 2006–2011 годы / Под науч. ред. д-ра техн.наук, профессора Н.А. Селезнёвой. – М.: Российский государственный гуманитарный университет, 2012. – 684 с.
I EQAF	А. Прадес и С. Родригес	НОВАЯ ПАРАДИГМА ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА

		Использование результатов опросов выпускников для внутреннего контроля качества – что вузы могут узнать через опрос выпускников?	ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ. По материалам Европейских форумов по обеспечению качества высшего образования. 2006–2011 годы / Под науч. ред. д-ра техн.наук, профессора Н.А. Селезнёвой. – М.: Российский государственный гуманитарный университет, 2012. – 684 с.
	III EQAF	К. Шнейдерберг и М.Р. Кун Подготовка студентов как экспертов внешней оценки качества – швейцарский опыт	НОВАЯ ПАРАДИГМА ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ. По материалам Европейских форумов по обеспечению качества высшего образования. 2006–2011 годы / Под науч. ред. д-ра техн.наук, профессора Н.А. Селезнёвой. – М.: Российский государственный гуманитарный университет, 2012. – 684 с.
	V EQAF	Ф.М.Э. Мон, Ф.М.Г. Паломарес, М.К.П. Валкарсель 2005–2010: 5 лет студенческого участия в обеспечении качества в Испании	НОВАЯ ПАРАДИГМА ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ. По материалам Европейских форумов по обеспечению качества высшего образования. 2006–2011 годы / Под науч. ред. д-ра техн.наук, профессора Н.А. Селезнёвой. – М.: Российский государственный гуманитарный университет, 2012. – 684 с.
	V EQAF	К. Штральман Партнеры или противники? привлечение студентов к управлению и обеспечению качества в Лундском университете	НОВАЯ ПАРАДИГМА ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ. По материалам Европейских форумов по обеспечению качества высшего образования. 2006–2011 годы / Под науч. ред. д-ра техн.наук, профессора Н.А. Селезнёвой. – М.: Российский государственный гуманитарный университет, 2012. – 684 с.
	VII EQAF	Тина Харрисон Получение обратной связи от студентов: что это может изменить?	КАК ПРОЦЕССЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ВЛИЯЮТ НА РЕАЛЬНОЕ КАЧЕСТВО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ? Избранные публикации VII Европейского форума по обеспечению качества
	VIII EQAF	Вестерхийден Д. Ф., Кохоутек Я. Анализ реализации Европейских стандартов и принципов обеспечения качества на институциональном уровне: итоги проекта IBAR	Материалы отчета 2016

	VIII EQAF	Грир А.и Райли К. Участие, расширение возможностей, ответственность – как воспитывать культуру качества высшего образования	Материалы отчета 2016
	VIII EQAF	Харрисон Т. Создание концепции вовлечения студентов через призму сотворчества	Материалы отчета 2016
	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?	Материалы отчета 2016
	IX EQAF	Керанен Х., Хольм Э. Роль студентов в совершенствовании качества: функциональная «глупость» или результат использования принципа «качество как практика»?	Материалы отчета 2016
	IX EQAF	Эрикссон С., Хетюнен П., Тейни Ю.-П. Обратная связь от студентов, получаемая профсоюзами – давно необходимый взгляд на трудоустраиваемость?	Материалы отчета 2016
	IX EQAF	Колстер Р., Вестерхайден Д.Ф., Фредерикс М. Обучение для трудоустраиваемости: интеграция трудоустраиваемости в программы профессионального бакалавриата и обеспечение качества в четырех системах высшего образования (Нидерланды, Фландрия, Северный Рейн-Вестфалия, Ирландия)	Материалы отчета 2016
	X EQAF	Томас Бах Пятнадцатилетие студенческого аккредитационного пула в германии: достижения, неудачи и вызовы	http://www.eua.be/Libraries/eqaf-2015/paper-12_bach.pdf?sfvrsn=0
	XI EQAF	Джозеф Левелл , Клэр Томпсон , Рут Сейерс , Джейн Митчелл СТУДЕНТЫ – ТВОРЦЫ ПЕРЕМЕН	http://eua.be/Libraries/eqaf-2016/papers/p21_levell_thompson_sayers_mitchell.pdf?sfvrsn=0

	XI EQAF	Мейв О'Риордан , Дэвид О'Салливан , Том Коллинз , Карина МакГуайр ВОВЛЕЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ КАК ПУТЬ К УЛУЧШЕНИЮ	http://eua.be/Libraries/eqaf-2016/papers/p15_oriordan-osullivan_collins_mcguire.pdf?sfvrsn=0
	XI EQAF	Софи Фюриманн , Мелани Глэр , Вероник Кобел Студенты как полноправные партнеры в сфере обеспечения качества: университет Лозанны	http://www.eua.be/Libraries/eqaf-2015/paper-6_fuhrimann-glare-kobel.pdf?sfvrsn=0
	XI EQAF	Стефан Хамберг , Мари-Луиза Дамен, Харри П. Эндрассен , Стин Гренвольд Обследования удовлетворенности студентов как инструмент совершенствования качества: сколько необходимо обследований и вопросов?	http://eua.be/Libraries/eqaf-2016/papers/p10_hamberg-damen_andreassen_groenvold.pdf?sfvrsn=0
	XII EQAF	Mikołaj Jasiński, Agnieszka Chłoń-Domińczak, Tomasz Zajac Отслеживание выпускников с помощью административных данных – как это делается в Польше (Graduates' tracking with administrative data – how it is done in Poland. Full paper)	http://www.eua.be/Libraries/EQAF-2017/p5_jasinskibozykowski_chlon_zajac.pdf?sfvrsn=0
	XII EQAF	Anita Līce, Tatjana Volkova, Arkādijs Zvaigzne Компетенции трудоустраиваемости выпускников вузов, отвечающие ожиданиям работодателей (Meeting employers' expectations on employability competencies of higher education graduates)	http://www.eua.be/Libraries/EQAF-2017/p16_lice_volkova_zvaigzne.pdf?sfvrsn=0
	XII EQAF	Patricia Callaghan & Dale Whelehan Вовлеченность студентов 21-го века: отказ от культуры “жалуйся-подчиняйся” в обеспечении качества высшего образования. (21st century student engagement: moving beyond a ‘complain-comply’ culture of quality assurance in higher education?. Full paper)	http://www.eua.be/Libraries/EQAF-2017/p17_callaghan-whelehan8c7868ca84b96a879ce5ff00009465c7.pdf?sfvrsn=0

Однако вернемся к статье Карла Ледермюллера и Оливера Веттори. Многие высшие учебные заведения в рамках болонских реформ начали внедрять у себя мониторинг групп студентов и выпускников *в течение всего их жизненного цикла, связанного с этими университетами.*

В Венском университете экономики и бизнеса (Австрия) подобные мониторинги получили название *панельных мониторингов* студентов и выпускников (WU). Панель дает многообразную информацию о студентах от первого курса до выпуска и в последующий ряд лет их профессиональной деятельности. Панели на основе опросов характеризуются повторяющимися измерениями одних и тех же лиц в разных временных точках. В частности, панельный мониторинг WU состоит из пяти ежегодных опросов и одного проводимого раз в два года. Авторы описывают более детально содержание панельного мониторинга: «Данные из названных выше источников могут компоноваться на уровне отдельных студентов. Панель включает в себя опросы, организованные в начале, в середине и в конце обучения на программах бакалавриата, а также одно анкетирование бывших студентов через 3-5 лет после выпуска. Точно также студенты магистратуры обследуются в начале учебы и в момент ее окончания, а затем через 3-5 лет после выпуска. Сравнительно ранняя реализация этого проекта в 2009 году и его дальнейшее развитие позволяют WU отвечать на вопросы *стратегической значимости с помощью методологии прогнозирования на основе лонгитюдного анализа.* Данные опросов дополняются сведениями из других источников в университете - насколько это допускается австрийским публичным правом.

Посмотрим внимательно на описанный инструментарий.

Бакалавриат: опрос студентов первого курса. В первом семестре студентам-бакалаврам предлагается заполнить первую анкету панели learn@wu. Ежегодно генеральная совокупность составляет более трех тысяч студентов, из которых около 45% отвечают на анкету для начинающих. Респонденты регулярно опрашиваются относительно: их предыдущей

деятельности; решения учиться именно в данном университете; удовлетворенности учебой в университете и службами поддержки; ранее приобретенных и желательных навыков и компетенций; планируемой продолжительности обучения и дальнейших планах после завершения программы бакалавриата; их нынешнего финансового положения, а также других социально-демографических контекстов.

Бакалавриат: опрос в середине обучения (по завершении курсов общей трудоемкостью 70 (но не более 120) кредитов ECTS). Кроме отдельных повторяющихся вопросов в анкеты включаются темы, специфические для данного этапа обучения: планы после окончания вуза; вопросы, касающиеся конкретных служб поддержки или учебных модулей первой половины бакалаврской программы.

Бакалавриат: опрос по завершении обучения. Помимо постоянно отслеживаемых тем, таких, например, как ранее приобретенные навыки и компетенции, удовлетворённость учебой в университете, финансовом положении и трудоустройстве, анкета включает модули, ориентированные специально на выпускников: удовлетворенность процессом подготовки дипломной работы; ретроспективная оценка программы обучения; вопросы по международному обмену.

Бакалавриат: опрос выпускников (3-5 лет после выпуска). В отличие от анкетирования в ходе учебы последипломный опрос проводится в письменной форме или он-лайн, вне среды learn@WU, поскольку выпускники больше не имеют доступа к этой платформе.

Магистратура: опрос студентов первого курса. В целом анкета для студентов-магистрантов аналогична анкете для студентов бакалаврских программ.

Магистратура: опрос по завершении обучения. В дополнение к вопросам, подобным тем, которые задаются выпускникам бакалавриата, магистры призваны высказать свое мнение по поводу процесса подготовки

магистерской диссертации, ретроспективной удовлетворенностью программой обучения и участия в международном обмене.

Магистратура: опрос выпускников. Каждые два года проводится анкетирование выпускников магистратуры, окончивших вузы 3-5 лет назад: собирается соответствующая информация о программе обучения, начале карьеры, текущей ситуации с трудоустройством и о сфере занятости.

Говоря о прогностическом и управленческом потенциалах панели (оценка развития услуг, маркетинг), они, по мнению авторов, играют значимую роль в оценке будущих явлений (возможностей и угроз) и составляют важную основу для принятия стратегических решений высшим руководством университета.

Авторы свидетельствуют: «Аналитические модели обеспечивают, помимо прочего, прогноз значимых факторов студенческого успеха, наиболее эффективные механизмы поступления в вуз и отбора студентов, а также помогают выявлять студентов с высоким риском отсева. С помощью взаимосвязанных панельных данных можно прогнозировать тенденции трудоустраиваемости в течение жизненного цикла студентов и за его рамками. Глубокая интеграция данных позволяет включать внешние обусловленные факторы, такие как социально-демографические характеристики, довузовское образование, переменные разного рода факторы, которые могут описывать непредвиденные последствия».

Еще раз подчеркнем, разрабатываемые на базе панелей модели прогнозирования и раннего предупреждения содействуют выявлению студентов, находящихся в зоне риска с точки зрения неактивности. Формируемые таким образом группы риска могут содействовать выработке индивидуальных стратегий поддержки.

Можно сделать вывод, что инструменты обеспечения качества имеют значительный потенциал для оценки будущих долгосрочных и среднесрочных изменений. При разработке панельного мониторинга студентов и выпускников университета необходимо учитывать ряд аспектов. Во-первых,

следует предварительно связывать разные опросы на некотором концептуальном уровне. В идеале должна существовать теоретическая модель, а для лонгитюдных приложений необходимо правильно спланированные и стабильные «батареи» вопросов. Во-вторых, эта работа должна поддерживаться технологически. В-третьих, высшее руководство призвано проявлять заинтересованность в предоставляемой информации, подчеркивая тем самым важность такой культуры организации, которая способствует принятию решений на основе фактических данных и ориентирована на преформирующее и формирующее обеспечение качества.

Нетрудно видеть, что последние годы «болонское зрение» все пристальнее присматривается к проблемам опережающего характера в том, что касается процессов внешнего и внутреннего обеспечения качества. В этом аспекте несомненный интерес представляет статья **Люсьена Боллаэрта**. (Напомним читателям, что Ереванская конференция министров, ответственных за высшее образование стран-участниц Болонского процесса состоялась в 2015 году).

Следует иметь в виду, что во многих вузах болонского формата внутреннее обеспечение качества стало развиваться только после или из-за внешнего обеспечения качества. В европейском проекте «Признание международной деятельности по обеспечению качества в Европейском пространстве высшего образования (RIQAA)» был добавлен международный аспект.

В последнее время стало ясно, что Европейское пространство высшего образования *не в полной мере и не всегда корректно*. Автор высказывает суждение относительно изменений европейского и глобального контекстов, что порождает новый ракурс: нуждаемся ли мы также и в другом обеспечении качества?

Собственно в статье предпринимается попытка сформулировать некоторые аспекты *будущего обеспечения качества*. В последнем «Докладе о прогрессе в обеспечении качества в высшем образовании» (2014 год) задаются

четыре основных вопроса о сути и значении обеспечения качества в высшем образовании. Позволим себе довольно длинную цитату из статьи Люсьена Боллаэрта: «Первый вопрос: как обеспечение качества помогает академическому сообществу, студентам и другим заинтересованным сторонам *в достижении целей качества* (курсив наш – авт.). Еврокомиссия справедливо отмечает, что в подавляющем большинстве вузов (речь идет прежде всего о западноевропейских университетах – авт.) имеются хорошо проработанные структуры и процессы обеспечения качества, в которых активно участвуют заинтересованные стороны, в частности, студенты.

С другой стороны (второй вопрос), для некоторых систем обеспечения качества актуальна проблема: как перейти от ориентации на процесс к становлению подлинной культуры постоянного совершенствования качества.

Третий: касается влияния обеспечения качества на качество преподавания и обучения. Нельзя сразу ответить, помогло ли повышение качества расширить доступ к высшему образованию и добиться, чтобы студенты успешно завершали свое обучение. Лишь половина вузов и стран используют цифры отсева как показатель, привлекают студентов к проектированию программ и оценивают получаемую ими поддержку в учебе.

Четвёртый вопрос: способствует ли повышение качества получению студентами высококачественных и востребованных навыков. Как ответ в докладе отмечается, что хотя большинство вузов для описания своих учебных программ используют *ожидаемые результаты обучения, остается проблемой перевести их в соответствующие форматы преподавания, обучения и оценивания* (курсив наш – авт.). Кроме этого интернационализация не всегда выступает предметом обеспечения качества. В докладе Еврокомиссии делается обоснованный вывод: при наличии определенного прогресса все еще нет полного понимания, что «*обеспечение качества должно быть опорой для создания внутренней культуры качества, а не процедурой 'проставления галочек'*».

Люсьен Боллаэрт использует образ четырех осей для описания европейского обеспечения качества: «Первая ось касается сферы действия обеспечения качества. Здесь можно заметить колебания между уровнем учебной программы и уровнем учебного заведения, однако в последнее время видна большая сориентированность на институциональный уровень (Дания, Швеция, Фландрия, Нидерланды, Испания, Португалия), обусловленная концепцией развития, миссий и политикой вуза. Студенты, как правило, поддерживает обеспечение качества на уровне учебных программ, поскольку это их жизненная реальность. Правительства прислушиваются к жалобам вузов на административное и финансовое бремя, но хотят иметь достаточную информацию о качестве и осуществлять контроль за ним через национальные механизмы аккредитации. Иногда они выбирают внешнее обеспечение качества на институциональном уровне в сочетании с ежегодными показателями риска на уровне учебных программ и вмешиваются в случае нежелательных событий. Что еще важно, работодатели получают на уровне учебных программ необходимую информацию о знаниях и навыках своих будущих работников».

Вторая ось относится к результатам обучения. Автор замечает, что Квалификационная рамка была принята на той же болонской конференции, что и Европейские стандарты и принципы в Бергене в 2005 году. Справедливости ради следует заметить, что использование результатов обучения и сегодня служит объектом острых дискуссий. Внушает опасение, что любая чрезмерная нацеленность образовательных программ на достижение компетенций трудоустраиваемости в роли главного интегрированного показателя качества, может сопровождаться утратой должного внимания к такой функции высшего образования, как личностное развитие студентов. Сторонники противоположной точки зрения убеждены, что использование результатов обучения – лучший способ обсудить цели программы, выбрать надлежащие форматы обучения и оценивания и быть при этом прозрачным и удобным для обеспечения качества.

Автор продолжает: «Еще одна дискуссия связана с оцениванием результатов обучения. Безусловно, когда вуз или учебная программа сознательно выбирают результаты обучения в роли компетенций, в которых знания, навыки и отношения интегрируются в определенных контекстах, комплексная оценка выступает весьма сложной задачей. Другой предмет обсуждения – методология оценки результатов обучения, используемая во внешнем обеспечении качества. В этой связи некоторые агентства по обеспечению качества сознательно различают ожидаемые и достигнутые результаты обучения».

Автор отмечает, что в Швеции по-прежнему делается акцент на результатах обучения *именно в выпускных работах*. В большинстве европейских стран внешнее обеспечение качества ограничивается оценкой на метауровне, то есть адекватности методов оценивания в целом.

В том, что касается третьей оси, она относится к внешним характеристикам самих стандартов. Степень открытости, число стандартов, количественный или качественный их характер – все это имеет важное значение и вытекает из концепции развития, миссии и образовательной политики университета.

Четвертая ось интерпретируется как институциональная культура качества. При этом все больше осознается неэффективность чисто управленческого подхода наряду с возрастанием роли организационной культуры высшего учебного заведения. Автор замечает, что «... Культура качества – это часть организационной культуры, естественным образом нацеленная на постоянное совершенствование качества».

Теперь коснемся некоторых сторон пересмотренных Европейских стандартов и принципов (2015 год). Обновленные ESG безусловно стали яснее, проще в применении. Их сфера охвата изменилась и теперь включает в себя управление вузами. В новой версии ESG явно прописана связь между образованием, научными исследованиями и социальными услугами, но основное внимание по-прежнему уделяется преподаванию и обучению. Самые

существенные изменения коснулись части первой, посвященной внутреннему обеспечению качества. Здесь не только увеличилось число стандартов с семи до десяти. Очень важный и неожиданный новый стандарт 1.3 предписывает предоставление *студентноцентрированного обучения, преподавания и оценивания*. Концепция ожидаемых результатов обучения, привязанная к НКР, вошла в стандарт 1.2, а достигнутые результаты обучения упоминаются в 1.3.

Автор останавливается, как он выражается, на «впечатляющем докладе о ходе реализации Европейского пространства высшего образования в 2015 году, подготовленном Наблюдательной группой Болонского процесса (BFUG) в сотрудничестве с Eurostat, Eurostudent, Eurodice». Как полагает автор, доклад убедительно свидетельствует о динамичном функционировании обеспечения качества и содержит обоснованный вывод о том, что *«национальные системы обеспечения качества могут различаться по тому, на что они больше ориентированы: на аккредитацию или на совершенствование качества. В любом случае растет консенсус по вопросам, рассматриваемым агентствами по обеспечению качества»*. Объектами обеспечения качества сегодня являются преподавание, внутреннее управление и организация услуг для студентов. Но правда также состоит и в том, что «После торжественного Венского коммюнике (2010 год), в котором министры провозгласили построение Европейского пространства высшего образования, они теперь пришли к печальному осознанию, что и в вузах, и в некоторых национальных законодательствах Болонский процесс еще далек от полной реализации».

Автор завершает свою публикацию следующим текстом: «Следует мыслить нестандартно и креативно, чтобы прийти к устойчивым системам обеспечения качества, которые фокусируются как на минимальных пороговых значениях, так и на непрерывном улучшении качества в условиях диверсификации миссий и стратегий, отвечающих на глобальные вызовы. Для этого необходимо рассмотреть следующие аспекты:

- качество как многоаспектная и контекстуальная концепция, вовлекающая все заинтересованные стороны и расширяющая возможности студентов и персонала как основных участников;
- основополагающий фактор качества – культура качества, в которой приверженность и участие столь же важны, как и лидерство и коммуникация на каждом уровне;
- связь концепции развития, миссии и стратегической политики вуза/учебных программ, с одной стороны, с концепцией качества (как добавленной ценности), обеспечением качества, его системами, стандартами и инструментами - с другой;
- обновление стилей руководства и управления, основанных на доверии и расширении прав и возможностей;
- новые связи и соотношения между внутренним и внешним обеспечением качества, которые образуют единый, начинающийся с внутреннего обеспечения качества процесс, где все больше вузов берут на себя ответственность;
- использование результатов обучения и универсальных компетенций;
- международный аспект и связь с национальной политикой;
- социальный характер: от приема в вуз до трудоустройства;
- связь с научными исследованиями, масштабы и формы которых постоянно расширяются;
- способность к самокритике при внутреннем обеспечении качества и независимость внешнего обеспечения качества;
- необходимая прозрачность и международное признание, построенное на доверии;
- сохраняющееся существование национальных и международных рейтингов.

По мнению авторов научного доклада (В.И. Байденко, О.В. Никифоров, Н.А. Селезнева), одной из наиболее оригинальных публикаций X EQAF является статья **Марике Янссен** (университетский колледж Гента) «Парадокс обучения в высшем образовании». В аннотации к статье говорится о попытке определить миссию вузов, желающих существовать и дальше XXI века (гипотеза автора): «Чтобы осуществить эту миссию, а значит, выжить в любых условиях, вузы должны трансформироваться в обучающиеся организации».

В статье описывается идеальная обучающаяся организация в контексте рассмотрения парадокса обучения и пути его разрешения, а также анализируются сложности становления вуза как обучающейся организации, исследуется, каким образом университет научается учиться. Можно высказать предположение, замечает автор, что «чем крупнее становится вуз, тем он хуже регулируется, поскольку однажды превышает свою норму управляемости. Вузы должны обращать внимание на изменение окружающей обстановки, даже если они происходят медленно и постепенно. Вузы не могут принимать отсутствие доказательств за доказательство отсутствия. Они должны научиться 'ожидать неожиданное'».

Основная идея публикации состоит в утверждении: «Функционировать и дальше XXI века вузы могут, став обучающимися организациями. Они должны научиться учиться не только для выживания как вида, но прежде всего для сохранения своей социальной роли и значимости».

Марике Янссен согласна с видным современным экспертом исследования университетской культуры Д. Гарвином, в том, что касается определения обучающейся организации: «Это организация, в которой работники постоянно создают, приобретают и передают знания, помогая своей компании адаптироваться к непредсказуемым обстоятельствам быстрее, чем могут конкуренты».

Обучающаяся организация проходит цикл обучения, состоящий из следующих действий:

1. Собрать, профильтровать и выявить информацию.

2. Увязать с контекстом и распространить информацию.
3. Экспериментально исследовать и интегрировано использовать информацию.
4. Оценить результаты и то, каким образом применяется информация.

Понятно, что обучение происходит всякий раз, когда результаты не отвечают ожиданиям. Автор в связи с этим замечает: «Чем более непредсказуемы изменения окружающей обстановки, тем быстрее организация должна проходить разные циклы обучения. Это позволит ей использовать соответствующую тактику и модели поведения в ответ на внешнее беспокойствие». При этом различаются три вида обучения: одноконтурное, двухконтурное, трехконтурное обучение.

Автор понимает одноконтурное обучение как простую петлю обратной связи. Двухконтурное обучение означает, что организация не только проверяет свои допущения, но и размышляет над их мотивами и строит сложные модели возможных причинно-следственных связей. «Трехконтурное обучение побуждает критически относиться ко всей системе. Это означает, что существующие продукты и системы постоянно ставятся под сомнение с помощью стратегически задаваемых вопросов... Трехконтурное обучение подразумевает целеустремленность, дальновидность и смелость организации, а также сопровождается созданием новых знаний. Процесс трехконтурного обучения требует существенного творческого вклада, более высокой степени «организационного разучения»^{*} и является интерактивным и интеративным.

Автор статьи приводит большую цитату из работы Питера Сенге (Senge, P. M. (1990). *The Fifth Discipline. The Art and Practice of the Learning Organization*. New York : Doubleday). Последуем и мы за ним. Речь идет о пяти элементах (*дисциплинах*, которыми должны владеть обучающиеся организации и их члены):

^{*} Под разучением (unlearning) понимается освобождение от укоренившихся стереотипов, устаревших ошибочных знаний и понятий, методов выполнения работ, установок отношений и т.д. (примечание переводчика – Карачаровой Е.Н.)

1. *«Личностное совершенствование:* организации учатся благодаря людям, которые учатся. Это дисциплина, с помощью которой члены организации непрерывно выясняют и углубляют свое личностное видение, фокусируют энергию, развивают терпение и объективно воспринимают реальность.
2. *Интеллектуальные модели:* компетенция, с помощью которой члены организации распознают и используют таящиеся глубоко в сознании предположения, обобщения и «картинки» или образы, влияющие на их понимание мира и на выбираемый ими образ действия. Эти интеллектуальные модели должны корректироваться с учетом новых идей и изменений поведения, обусловленных процессами обучения.
3. *Общее видение:* способность придерживаться общей для всех картины будущего. Общее видение вдохновляет членов организации, стимулирует их энтузиазм и вовлеченность в обучение и другую деятельность, что способствует его воплощению в жизнь
4. *Групповое обучение:* Петер Сенге заметил, что некоторые команды менеджеров, имеющие средний IQ выше 120, демонстрируют коллективный IQ, равный 63. В тоже время другие команды, которые учатся как учиться вместе, развивают исключительную способность к скоординированным действиям. В таких командах работники растут быстрее, чем если бы они работали отдельно.
5. *Системное мышление:* организация представляет собой сложную систему, состоящую из множества нередко сложных взаимозависимых частей. Необходимо, чтобы разные части действовали согласованно и вместе».

Все перечисленные дисциплины должны применяться интегрировано. Поэтому П. Сенге считает системное мышление *краеугольным камнем обучающейся организации* (курсив наш – авт.). Это способность видеть целое и понимать, что целое больше, чем его отдельные части.

Д. Джеффри убежден, что даже в самой скептически настроенной литературе высказывается мнение о возможности превращения университетов в обучающиеся организации и получении выигрыша от этого.

Посмотрим на некоторые возможные пути развития вузов в сторону обучающейся организации. Во-первых, нужно идти в направлении освоения *открытой обучающейся культуры*, то есть основанной на прямом участии, в которой сотрудники побуждаются брать на себя риски и, где это возможно, учиться на ошибках. Приведем некоторые характеристики адаптивной обучающейся культуры:

- стратегическое вдохновляющее лидерство;
- ясная направленность и решительность;
- энтузиазм, преданность и вовлеченность;
- целостное восприятие, системный подход;
- ориентация на внутреннее и внешнее сотрудничество;
- изучение и распространение передового опыта;
- открытое общение, способствующее росту доверия;
- конструктивная критическая позиция и готовность к обратной связи;
- объективность, согласованность мнений и систематика;
- относительная автономия и свобода, расширение прав и возможностей;
- принятие и правильное восприятие разнообразия;
- развитие компетенций, инвестиции в обучение на протяжении всей жизни;
- иновационность и настрой на решение проблем;
- сильная внешняя ориентация.

Лидеры призваны искать *агентов изменения в господствующей культуре* для выяснения, где находятся рычаги положительной динамики.

К. Джеймс утверждает: *в обучающейся организации лидеров можно найти на многих уровнях: от квалифицированных специалистов до высших руководителей. Основная забота лидеров – учиться, учить и трансформировать организацию. Лидерство имеет тенденцию быть более трансформационным и стратегическим, чем оперативным. Своим приоритетом лидеры считают воздействие на изменения в организации, а не на эффективность операций и задач. Они обеспечивают стимулы и вознаграждения, которые поощряют командную работу, личное мастерство, системное мышление и принятие решений. Они используют мощные стратегические концепции, трансформирующие организацию»*

Вуз должен уметь действовать как «умная» ракета, которая не может приостановить и тем более прекратить сбор и обработку информации в ходе перемещения. И наконец, следует помнить о наступившем времени быстрых и неоспоримых социальных перемен, имеющих огромное воздействие на вузы и на то, как они работают.

XI EQAF

Известно, что Российская Федерация присоединилась к Болонскому процессу в 2003 году (министр Филиппов В.М.). Первые годы «болонской биографии» в России были отмечены энтузиазмом его сторонников, вдумчивым «вхождением» в болонские реформы, возрастанием интереса к европейскому опыту разворачивающихся в европейских вузах болонских преобразований.

Словом, множились проболонские настроения, активно поддерживаемые федеральными органами управления отечественной высшей школы, научно-методическим сообществом, в том числе Президиумом научно-методических советов и учебно-методических объединений высшей школы России и их координационным органом, рядом авторитетных ректоров, соответствующими комитетами Государственной думы и Совета Федерации.

Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, созданный в 1986 году, за период 2003 – 2011 годы выступил в роли своего рода «обсерватории» европейского (в рамках Евросоюза) мощного потока концептуально-методологического, философского обновления высшего образования: осуществил перевод и издание на русском языке всех официальных текстов, относящихся к болонским реформам. По признанию зарубежных коллег в России была сформирована русскоязычная энциклопедия Болонского процесса – своего рода его российская Wikipedia, изданы десятки томов переводных текстов... Особенно активно, уже весьма по-болонски, развёртывалась работа над осмыслением и проектированием модели и концептуально-методологических обоснований федеральных государственных стандартов бакалаврского и магистерского уровней (при целесообразном и конструктивно-бережном сохранении традиционных для отечественной профессиональной и культурно-образовательной контекстов так называемого *специалитета*).

Приходится, однако, констатировать, что сегодня преобладают в отечественной академической атмосфере те мнения, которые еще на заре «болонской России» помечены были популярным слоганом: «не пустим болонку в оборонку». Справедливости ради, заметим, что то, о чем мы неоднократно высказывались уже с начала болонских реформ в России, в отечественном понимании сущности и основных целей Болонского процесса всегда присутствовали некоторые проявления несистемности, с очевидным уклоном сведения смысла и задач к структурному аспекту и экономической целесообразности с точки зрения уменьшения финансовой нагрузки на бюджет. Нами всегда настоятельно подчеркивалась мысль о том, что болонские реформы носят глубокий системный характер. Как отмечал европейский эксперт Пэр Ньюберг, они должны осуществляться по десяти линиям действия. Напомним их:

- принятие системы легко читаемых и сравнимых степеней;

- введение двухцикловой структуры высшего образования (с 2003 года дополненной третьим уровнем высшего образования – докторской степенью в европейском понимании. Кстати сказать, наименования уровней «бакалавр», «магистр» и «доктор» отсутствовали в самой Болонской декларации и приняты были только в Рамках квалификации высшего образования 21 декабря 2005 г. на основе Дублинских дескрипторов);

Важнейшим международным документом относительно стандартной квалификации образования выступает Международная стандартная классификация образования (МСКО), которая разрабатывается Институтом статистики ЮНЕСКО (создан в 1999 году и является практически ровесником Болонского процесса). Новая редакция МСКО была принята в 2011 году на 36 – ой сессии Генеральной конференции ЮНЕСКО в ноябре 2011 года. (предшествующая МСКО была в редакции 1997 года).

В пояснительной записке МСКО 2011 говорится: «В МСКО 2011 содержится усовершенствованные определения типов образования и уточняются их применения в контексте МСКО. К существующей классификации уровней образования были добавлены новые категории». К ним относятся: бакалавриат или его эквивалент – шестой уровень; магистратура или ее эквивалент – уровень седьмой; докторантура или ее эквивалент – уровень восьмой.

В первой главе МСКО 2011 читаем: «Международная стандартная классификация образования (МСКО) является частью Международной системы социальных и экономических классификаций Организации Объединенных Наций, применяемых в статистике с целью сбора и анализа сопоставимых на международном уровне данных. МСКО – это классификация, являющаяся руководством для упорядочивания образовательных программ и соответствующих квалификаций по областям и уровням образования»

Таким образом, можно констатировать, что трехуровневая болонская структура признана на самом высоком уровне классификации образования.

Продолжим описание направлений линий действия Болонского процесса (по Пэру Ньюбергу):

- применение кредитной системы ECTS как общеевропейской системы переноса и накопления кредитов;
- расширение мобильности студентов, преподавателей, исследователей и менеджеров различных типов и уровней;
- развитие сотрудничества в области обеспечения качества образования (ориентация на результаты образования в соответствии с описаниями уровней, представленных в Дублинских дескрипторах – компетентностный подход и развитие у студентов компетенции трудоустраиваемости как одного из сущностей оснований современного понимания качества высшего образования);
- усиление европейского измерения в высшем образовании;
- образование в течение в всей жизни как *актуальная стратегия* европейских вузов;
- значительная роль студенчества в осуществлении болонских реформ (их студентоцентрированный характер);
- повышение привлекательности вузов Европы («конкуренция за умы», «престиж», «деньги»);
- синергия единого образовательного и единого исследовательского пространств и роль докторантуры как третьего цикла высшего образования.

В силу этой масштабности и глубины Болонский процесс необходимо принимать в аспекте его фундаментальных оснований и новой философско-образовательной культуры.

Об этом мы позволили себе, в режиме по «касательной», высказаться в связи с двумя обстоятельствами: во-первых, публикацией Статистического сборника НИУ «Высшая школа экономики» «Индикаторы образования: 2017» в части выпуска по завершении образовательных программ трех уровней - бакалавриата, специалитета, магистратуры; во-вторых, в связи с явно преобладающей тематической направленностью XI EQAF на усиление студентоцентрированного характера болонских реформ в Европейском пространстве высшего образования (как это явствует из опубликованных переводов материалов Одиннадцатого форума).

Знакомясь со статистическими данными выпуска и трудоустройства можно с грустью констатировать, что в структуре подготовки за 2011-2013 годы очевиден абсолютный перекос в сторону специалитета: при общем выпуске 4131,1 тыс. на долю бакалавриата приходится 9,15% (378 тыс.), специалитета 87,5% (3614,5 тыс.), на долю магистратуры 3,35% (138,5 тыс.). По годам это складывается следующим образом: первая цифра общий выпуск, вторая – бакалавриат, третья – специалитет, четвертая – магистратура.

Таблица 2

Выпускники вузов России

Выпуск бакалавров, специалистов, магистров	Всего	Очная форма обучения	Заочная форма обучения
2011 год			
всего	1442,9	654,2	703,5
бакалавриата	128,4 (8,8%)	71,1 (10,9%)	54 (7,68%)
специалитета	1277,6 (89,7%)	549,5 (84%)	647,1 (91,98%)
магистратуры	36,8 (2,55%)	33,7 (5,15%)	2,4 (0,34%)
2012 год			
всего	1397,2	617,4	699,1
бакалавриата	129,4 (9,26%)	67,7 (10,9%)	58,0 (8,3%)

специалитета	1222,6 (87,5%)	509,4 (82,5%)	637,0 (91,1%)
магистратуры	45,2 (3,2%)	40,2 (6,54%)	4,1 (0,58%)
	2013 год		
всего	1291,0	568,5	656,8
бакалавриата	120,2 (9,3%)	70,7 (12,4%)	45,1 (6,9%)
специалитета	1114,3 (86,3%)	448,2 (78,8%)	606,0 (92,2%)
магистратуры	56,5 (4,3%)	49,5 (8,7%)	5,7 (0,87%)

Без сгущения красок можно констатировать *антиболонский* характер структуры подготовки. Особенно если принять во внимание (этим грешили и некоторые вузы, и отдельные направления подготовки в различных странах на начальном этапе болонских реформ), что бакалаврские программы порой «проектировались» за счет простого (формального) сокращения длительных программ подготовки (в условиях России – специалитета) вместо разработки бакалаврских программ как самостоятельны, достаточных, суверенных, завершенных и востребованных на рынках труда степеней.

Авторы статьи «Вовлечение студентов как путь к улучшению» **Мейв О'Риордан, Дэвид О'Салливан, Том Коллинз, Карина МакГуайр** (Maeve O'Riordan, David O'Sullivan, Tom Collins, Karina McGuire) (Ирландия) придерживаются мнения, что удовлетворенность студентов важна не только для повышения результатов обучения, но и способствует сохранности студенческого контингента и улучшению показателей продолжения и завершения курса обучения. Они усматривают тесную связь удовлетворенности студентов *с высокой степенью* их вовлеченности в оценку, а также в совершенствование педагогических методов и в управление вузом.

Такую же зависимость усматривают и эксперты Великобритании из университета епископа Гроссетеста **Джозеф Левелл, Клэр Томпсон, Рут Сейерс, Джейн Митчелл** (Joseph Levell, Claire Thompson, Ruth Sayers, Jayne Mitchell) в публикации «Студенты – творцы перемен» (русскоязычный перевод помещается среди материалов XI EQAF). В статье представителей Великобритании много уделяется внимание встраиваемости вовлечения в

студенческий опыт. При этом само *вовлечение* характеризуется как *ключевая составляющая студенческого опыта*.

Эксперты из Ирландии Мейв О'Риордан,, Дэвид О'Салливан, Том Коллинз, Карина МакГуайр говорят, что обучение получает новый импульс когда студенты являются активными *партнерами*, а не *потребителями* в непрерывно развивающейся образовательной среде. Результатом инновационной работы явилось формулирование ключевых *принципов* и выявление примеров *надлежащей практики*, которые, как они полагают, могут применяться всеми вузами для укрепления их стратегий *студенческой вовлеченности* и реализации необходимых улучшений.

Целью проведенной в университете работы было предложить некоторый метод, позволяющий вузу оценить свою нынешнюю практику, а затем выработать перспективную стратегию вовлечения студентов, ее основополагающие принципы и практические подходы. В публикации вовлеченность студентов во все аспекты жизни вуза понимается как двусторонний процесс. Во-первых, для осознанного участия студенты должны иметь возможность и желание осваивать роль *свободных агентов*. Во-вторых, вовлеченность зависит и от университетов, создающих условия, политику и культуру, которые обеспечивают студентов побуждающими стимулами и возможностями.

Следуя В. Траулеру и П. Траулеру, они рассматривают вовлечение студентов как «вложение студентами и их вузами времени, усилий и других необходимых ресурсов с тем, чтобы оптимизировать студенческий учебный опыт, улучшить результаты обучения и повысить эффективность и репутацию учебного заведения. Упомянутые В. Траулер и П. Траулер выявляют *три фокуса вовлечения*: вовлечение студента в индивидуальный процесс обучения, вовлечение студента в структуру и процесс, вовлечение студента в самосознание.

Важным аспектом публикуемой статьи выступает понимание *культуры вовлечения* как зависящей от двух конкурирующих исходных позиций. Авторы

пишут: «В так называемой *рыночной модели* студенты наделены правами *потребителя*, но одновременно рассматриваются как сторонние покупатели будущей «более образованной» версии самих себя. Напротив, *эволюционная модель* определяют студентов как *партнеров* в учебном сообществе, имеющих *права и обязанности граждан*. Эволюционная модель культивирует постоянно развивающееся сообщество, в котором студенты содействуют успеху своего вуза, будучи со-авторами и демократическими гражданами собственного обучения».

Авторы выделяют три фактора, которые влияют на становление *эволюционной культуры вовлечения*. Во-первых, «*демократическая гражданственность*: вузы играют важнейшую роль в становлении и укреплении демократической культуры и демократических институтов. Студенты станут серьезным влияющим фактором широкого демократического общества, если их взаимодействие с этим обществом будет определяться понятиями *гражданственности* и *ответственности*. Воспитание у студентов чувства гражданской ответственности является делом вузов и студенческих лидеров».

Во-вторых, «*учебное сообщество*: реальное и сознательное участие студентов возможно только тогда, когда студенты обладают определенной степенью лояльности, то есть сильным чувством верности и привязанности к своему вузу».

В-третьих, «*вуз – место открытой и конструктивной критики*: академическая свобода закреплена в различных правительственных актах как важнейший принцип функционирования высших учебных заведений. Университеты и академическое сообщество традиционно гордились своей способностью и своим *долгом* говорить правду властям. В тоже время в вузах наблюдается дисбаланс полномочий между студентом и преподавателем, поэтому учебные заведения должны всячески поощрять свой коллектив к открытой и конструктивной критике, что будет способствовать развитию вуза, его студентов и сотрудников».

В статье исследуются цели, методы и принципы, возможно применимые всеми высшими учебными заведениями для развития *культуры вовлечения* студентов. Формулируются также определенные выводы:

- *Цикл обратной связи*: рекомендуется проводить текущее или промежуточное оценивание, которое позволило бы студентам видеть плоды своей вовлеченности;
- *Коммуникация*: в условиях, когда сотрудники и студенты могут иметь разные перспективы и ожидания, открытая вовлеченность может повышать возможность раннего преодоления коммуникационных барьеров;
- *Единообразие*: разумеется, отсутствие единообразия в подходах выступает постоянно акцентируемой проблемой, поэтому необходимо особое внимание к надлежащей практике.
- *Представительство*: сложность участия студентов в руководящих органах состоит в том, что они должны выступать как члены руководящего органа, которые несут коллективную ответственность, а не исключительно как голос студенчества с его собственными требованиями.
- *Динамика полномочий*: отмечается с понятным постоянством периодическая динамика полномочий студентов и сотрудников. Преподаватели, безусловно, отвечают за разработку курсов и оценивание, однако им необходимо «проигрывать» какие-либо другие роли, помимо оценки результатов. Это позволит студентами взять на себя ответственность за свою область обучения.
- *Развитие студентов*: руководители и академический персонал вузов обязаны принимать меры по обеспечению студентов наставничеством и содействием.

- *Передача опыта*: передача студенческого опыта видится весьма серьезной проблемой из-за короткого срока полномочий большинства лидеров студентов.

Многие идеи, высказанные авторами статьи «Вовлечение студентов как путь к улучшению» созвучны взглядам авторов статьи «Студенты – творцы перемен». Согласно концепции авторов термин *«студенческое вовлечение»* включает два аспекта: а) повышение мотивации студентов к участию в обучении и к самостоятельной учебе; б) участие студентов в процессах совершенствования и обеспечения качества, приводящие к улучшению их образовательного опыта. Авторы информируют, что «принятый в университете епископа Гроссетеста подход к *вовлечению студентов* учитывает оба аспекта и определяется национальными требованиями к внешнему обеспечению качеству, сформулированными в «Британском кодексе высшего образования»: *«Поставщики высшего образования принимают целенаправленные шаги по вовлечению всех студентов – индивидуально и в коллективном порядке как партнеров по обеспечению и улучшению их образовательного опыта».*

Университет запустил в 2012 году проект *«Голос студенчества»*, который явился успешным и выявил растущую роль и значимость студенческого вовлечения для сектора высшего образования. Было признано целесообразным в 2015 году в университетскую штатную структуру ввести должность *координатора по вовлечению студентов*, в задачи которого входит способствовать расширению диалога и взаимодействия между академическим персоналом, сотрудниками и студентами, и, что особенно важно, формирование студенческого учебного опыта. Все это вызвало к жизни принятие программы «Студенты – творцы перемен», рассчитанную на 2015 – 2019 годы. Стратегии данного проекта стремятся:

- активно сотрудничать со студентами в совместном создании и расширении возможностей обучения, обеспечивая общее понимание целей;

- побуждать студентов брать студентов к личной ответственности за свое обучение;
- всесторонне поддерживать студентов при поступлении в высшую школу и дальнейшем успешном обучении в ней;
- в партнерстве со студентами внедрять электронное обучение и цифровую грамотность, надлежащим образом используя портфолио достижений;
- совместно со студентами согласовать и принять список обязанностей и перечень ожидаемых результатов в обучении, преподавании и оценивании;
- поддерживать и поощрять студенческий союз к дальнейшему укреплению своей функции представительства и вовлечения в интересах всех студентов.

В статье излагается еще одна оригинальная новация. Координатор по вовлечению студентов и студенческий союз ввели в практику *факультетские форумы*. Они представляют собой регулярные встречи между академическим персоналом, координатором по вовлечению и представителями студенчества от всех факультетов. Задача этих форумов – быть площадкой, где обсуждаются идеи, проводятся сопоставления многообразных мнений студентов. Принятые на форумах предложения доводятся до коллективов всех курсов и учитываются на стадии формирования политики университета.

Обследованию удовлетворенности студентов посвящена статья норвежских экспертов **Стефана Хамберга , Мари-Луизы Дамен (NOKUT), Харри П. Эндрассена , Стина Гренвольда (Stephan Hamberg, Marie-Louise Damen (NOKUT), Harry P. Andreassen, Stine Grønvold (Hedmark University of Applied Sciences)**. В статье анализируются результаты национального и институционального опросов, которые проводятся уже в течение трех лет. Возникла необходимость оптимизировать количество проводимых обследований и задаваемых вопросов. Было замечено в социологии образования, что увеличение количества вопросов редко улучшает понимание

удовлетворенности студентов и ее причины. Нами доказательно было выявлено, что удовлетворенность студентов связана прежде всего с успеваемостью. В процессе диалога между вузами, Национальным агентством по обеспечению качества (NOKUT) и высшими учебными заведениями были изысканы возможности сократить количество проводимых обследований и задаваемых студентам вопросов. Авторы пишут: «В Норвегии обязательным требованием является включение опросов об удовлетворенности студентов в вузовскую систему обеспечения качества. В 2013 году NOKUT организовало свой *первый национальный опрос*, в дополнение к многочисленным опросам об удовлетворенности, проводимыми на уровне вуза, кампуса, учебной группы. Это может быть чревато возникновением усталости от опросов для респондентов и переизбытком данных для вузов. Другими словами, вместо максимально адекватных данных, которые можно использовать для улучшения качества, мы рискуем получить менее репрезентативные результаты, непригодные для конструктивного применения в высшем образовании.

Чтобы избежать этих проблем, необходима тщательная координация и обмен информацией между агентствами по обеспечению качества и вузами. Именно на этом подходе оптимизации основывается так называемый «барометр» образования». Опрос охватывает исключительно аспекты качества учебных программ и не включает темы касательно благополучия студентов.

Исследуемыми темами в национальном «барометре образования» выступают: результаты обучения; оценивание студентов; соотнесенность с трудовой деятельностью; стимулирование и согласованность; участие; среда обучения; преподавание и консультирование. А цели проводимых исследований, как правило, выражаются следующей обоймой тем: методы преподавания и обучения; трудоемкость; возможность международного обмена; выбор учебной программы; структура образовательных программ; профессиональные стажировки; мотивация; ожидания; факторы,

способствующие общей удовлетворенности; социальное происхождение; объем обратной связи в индивидуальном консультировании и удовлетворенность ею.

«Барометр образования» установил, что академическое стимулирование и согласованность программ имеет самый сильный эффект, тогда как обратная связь не оказывает практически никакого воздействия, а индивидуальное консультирование обладает небольшим положительным эффектом - это наименее значимый показатель качества из тех, который предлагается оценить студентам.

Авторы заключают статью основными выводами из осуществленного проекта:

- локальные (институциональные) исследования удовлетворенности и национальный опрос студентов по многом перекрываются;
- результаты локального и национального опросов очень похожи, что свидетельствует о высокой надежности проводимых опросов;
- проведение национальных опросов студентов не привело к эффекту усталости респондентов;
- руководители учебных программ, менеджмент, академический и технический персоналы используют как локальные, так и национальные опросы для повышения эффективности работы по различным направлениям.

Тем не менее стоит интересоваться, сколь велика конкретная практическая польза обоих типов опросов

профессор, доктор педагогических наук В.И. Байденко

кандидат педагогических наук О.В. Никифоров

профессор, доктор технических наук Н.А. Селезнева

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_kloeping_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_bernandez.pdf?sfvrsn=0
19. A new model for external review of quality in a diverse higher education area
Новая модель внешнего обзора качества в многообразном пространстве высшего образования (9 стр.)
Orla Lynch (QQI, Ирландия)
http://www.eua.be/Libraries/eqaf-2015/paper-19_lynch.pdf?sfvrsn=0
20. How to forecast the future? Different sources for gathering knowledge about the future needs of employers with regard to competences
Как прогнозировать будущее? Различные источники для сбора информации о будущих потребностях работодателей в плане компетенций (9 стр.)
Ditte Strandbygaard, Rikke Warming, Vibeke Fahlén (датский Институт аккредитации) and Merete Munk (Университет Южной Дании)
http://www.eua.be/Libraries/eqaf-2015/paper-20_strandbygaard_munk_warming_fahlén.pdf?sfvrsn=0
21. *Does quality assurance reflect the social dimension of higher education?*
Отражается ли в обеспечении качества социальное измерение высшего образования (8 стр.)
Anca Prisacariu (Университет Хельсинки), Emilia Todorova (ICS Learn) and Mahsood Shah (Университет Ньюкасла, Австралия)
http://www.eua.be/Libraries/eqaf-2015/paper-21_prisacariu_todorova_shah.pdf?sfvrsn=0
Сегодня, когда с момента введения ESG прошло 10 лет, и с момента создания ЕНЕА /ЕПВО/ (Европейского пространства высшего образования) – 5 лет, обеспечение качества высшего образования стало важной темой повестки дня для политиков и представителей широкой общественности. До сих пор внимание уделялось системообразующим направлениям образовательной деятельности - преподавание, научные исследования - ныне же особую важность приобретают вопросы интернационализации и разнообразные вспомогательные функции. С увеличением разнородности студенческого контингента приходится все больше внимания уделять тому, являются ли традиционные

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

22. Evolution of the QA culture at one university

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

David O’Sullivan (Национальный университет Ирландии, Голуэй)

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

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

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

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

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

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

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

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

Beate Tremml and Asnate Kažoka (ESU)

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

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

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

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

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

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

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

ПОДВЕДЕНИЕ ИТОГОВ И ВЗГЛЯД В БУДУЩЕЕ

Избранные материалы X Европейского форума по обеспечению качества

Агентство по обеспечению качества

Институт образования Лондонского университетского колледжа

Лондон, Соединенное Королевство

19-21 ноября 2015 г.

TAKING STOCK AND LOOKING FORWARD

Hosted by

Quality Assurance Agency and UCL Institute of Education

London, UK

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

Дитте Страндбюгард¹, Мерете Мюнк², Рикке Варминг³, Вибекке Фален⁴

КАК ПРОГНОЗИРОВАТЬ БУДУЩЕЕ? РАЗЛИЧНЫЕ ИСТОЧНИКИ ЗНАНИЯ О БУДУЩИХ ПОТРЕБНОСТЯХ РАБОТОДАТЕЛЕЙ В ПЛАНЕ КОМПЕТЕНЦИЙ

Ditte Strandbygaard, Rikke Warming, Vibeke Fahlén and Merete Munk

**How to forecast the future? Different sources for gathering knowledge about
the future needs of employers with regard to competences**

http://www.eua.be/Libraries/eqaf-2015/paper-20_strandbygaard_munk_warming_fahlén.pdf?sfvrsn=0

¹ Руководитель отдела профессиональных, технических и морских учебных заведений, Датский институт аккредитации

² Руководитель отдела качества образования, Институт общественного здравоохранения, Университет Южной Дании

³ Специальный советник в Секретариате Совета, Датский институт аккредитации

⁴ Главный советник по университетам и учебным заведениям искусств и культуры, Датский институт аккредитации

Аннотация:

Выпускники должны иметь возможность использовать свою степень на рынке труда, ожидающего их по завершении программ высшего образования. Для решения этой проблемы, которая с начала 21 века все больше заботит датских политиков, вузам необходимо уметь заглядывать в будущее и прогнозировать, какие навыки будут пользоваться спросом, соответствующим образом корректируя число выпускников с требуемыми компетенциями. Этот политический приоритет нашел свое отражение в критериях, методах и практике Датского института аккредитации (ИА).

В статье дается обширный общесистемный анализ источников, используемых учебными заведениями, чтобы выяснить будущие потребности в компетенциях и тем самым обеспечить актуальность своих программ. На примере Университета Южной Дании показано, каким образом вуз обеспечивает востребованность новых программ.

Как прогнозировать будущее?

Прогнозировать будущее сложно. Тем не менее стоит попытаться сделать это, если мы хотим гарантировать актуальность наших программ и завтра, и через пять лет. Многие годы дискуссия об образовательной политике Дании была сосредоточена вокруг занятости и востребованности. Последние годы этот акцент стал особенно явственным в связи с тем, что политики запустили ряд инициатив, направленных на актуализацию программ и улучшение ситуации с трудоустройством выпускников.

Летом 2013 г. тогдашний Министр высшего образования и науки Мортен Эстергаард сказал: «Я думаю, что в образовательном секторе образования Дании есть тенденция различать качество и актуальность. Но мир бизнеса не

делает такого различия. Для них актуальность – это качество». И продолжил: «Образовательные учреждения должны особо заботиться не только об итоговом экзамене, но и о первой работе выпускников».⁵

В 2013 г. датское правительство создало комитет по качеству и актуальности для решения проблем, связанных с программами высшего образования. Одной из таких проблем стал большой разброс в процентной доле свежедипломированных выпускников, находящих работу. Задачей комитета было упрочить компетенции оканчивающих вузы, а также добиться выигрыша для общества в целом и для каждого выпускника.

Еще одна инициатива, которая продолжает доминировать в дискуссиях по образовательной политике, - это новая модель для определения количественных характеристик высшего образования. В конце 2014 г. модель была представлена министром высшего образования и науки как способ преодоления ситуации с избыточным количеством выпускников высшей школы в некоторых предметных областях. Модель в первую очередь касается университетских программ и базируется на данных по безработице выпускников с течением времени.

Сегодня вузы используют разные методы для получения знания о том, какие навыки потребуются выпускникам будущего. Это знание позволяет корректировать существующие программы или разработать новые, добиваясь, чтобы выпускники отвечали ожиданиям рынка труда.

После принятия в Дании Закона об аккредитации (2007 г.) обеспечение актуальности программ стал важным элементом критериев оценки учебных заведений и их программ. Основываясь на опыте обеспечения актуальности

⁵ «Актуальность есть качество», речь бывшего Министра высшего образования и науки Мортена Эстергаарда на конференции по образованию, Колдинг, Ютландия, 6 июня 2013 г.

программ, Датский институт аккредитации пришел к выводу, что усилия в этой области должны быть более структурированными. Повышенное внимание должно уделяться получению более глубокого знания и проведению обследований на национальном уровне. Все это необходимо для того, чтобы соответствовать тенденциям развития и растущему усложнению общества. Нам нужно больше знаний о текущих и будущих потребностях, поскольку то общество, в котором окажется студент после завершения программы, может сильно отличаться от общества в начале его учебы.

Обеспечение актуальности в датской системе аккредитации

В Дании учебные заведения обязаны гарантировать актуальность своих программ. Это учитывается и при институциональной аккредитации, и при аккредитации программ. Требование актуальности установлено законом.

С июня 2013 г. актуальность новых программ устанавливается на основании предварительной квалификационной оценки: независимый совет, назначаемый министром высшего образования и науки, принимает решения об актуальности программ или их предоставления. Поэтому данный критерий больше не учитывается при аккредитации новых программ.

Цель аккредитации существующих программ – обеспечивать актуальность программы в отношении потребностей рынка труда. В целом, при аккредитации учитываются два аспекта. Прежде всего, от вуза требуется описание ситуации с трудоустройством выпускников, включая данные по уровню безработицы среди выпускников программы и данные по количеству выпускников, которые находят подходящую работу. Кроме того, актуальность программ оценивается с точки зрения усилий вуза по ведению диалога с работодателями и другими заинтересованными сторонами.⁶ Таким

⁶ *Работодатели* – это организации и бизнесы, которые в потенциале дадут работу выпускникам. Диалог возможен путем организованных встреч, например, с советами работодателей, комитетами по образованию

образом, при аккредитации актуальности существующих программ оценивается, находят ли выпускники соответствующую работу. Оценке также подлежит, кого именно привлекает вуз к обеспечению актуальности программы и какой тип контактов поддерживает. Особый акцент делается на реальное воплощение диалога в разработке программ, максимально отвечающих потребностям рынка труда.

В рамках институциональной аккредитации ⁷ учебное заведение должно документально подтвердить и продемонстрировать на практике процедуры привлечения ключевых внешних заинтересованных сторон, включая работодателей и любые уполномоченные органы, к разработке и оцениванию предлагаемых новых программ. Вуз должен описать практику, позволяющую подтвердить, что программы отражают общественные тенденции и постоянно корректируются в соответствии с ними. Необходимо также представить политику и процедуры обеспечения качества. Кроме того, от вузов требуется показать, как они отслеживают ситуацию с трудоустройством выпускников, и каким образом работодатели и другие заинтересованные стороны участвуют в разработке программ. Если внутри вуза используются разные методы обеспечения качества, все они должны быть перечислены.

Аккредитационные оценки обычно уделяют большое внимание описанной практике: акцент делается на работе вуза по обеспечению актуальности программы обучения. Вузы должны описывать источники информации, используемой при обеспечении качества, с тем, чтобы гарантировать соответствие программ потребностям рынка труда.

или другими структурами. Возможен диалог через взаимодействие – формальное и неформальное - преподавателей и менеджмента, с организациями выпускников, профсоюзами, местами стажировок и т.д. Вузы также могут использовать количественные или качественные опросы выпускников и работодателей.

⁷ Институциональная аккредитация в Дании введена как новая система аккредитации в 2013 г.

В контексте аккредитации концепция актуальности программы тесно связана с трудоустриваемостью выпускников. В то же время, очевидно, что благодаря диалогу с внешними заинтересованными сторонами, например, с прямыми работодателями или организациями работодателей, содержание и организация программ гарантированно обеспечивает студентов навыками, которые они могут использовать после окончания учебы.

Описание общего анализа системы

Различные источники знания о будущих потребностях работодателей в плане компетенций

В ходе анализа Институт аккредитации (ИА) хочет рассмотреть критически концепцию актуальности, как она понимается в контексте аккредитации. Цель этого - использовать более исследовательский подход для получения знания о том, как в программах понимается концепция актуальности и какие источники информации считаются ценными для достижения соответствия между компетенциями студентов и будущими потребностями работодателей.

Проведенные ИА аккредитации показывают, что для обеспечения актуальности программы вузы пользуются множеством разных источников информации и применяют различные способы получения знания о компетенциях, которые могут потребоваться в будущем. Это знание необходимо для корректировки существующих программ или разработки новых с тем, чтобы готовить студентов с учетом нужд работодателей.

Ключевым элементом аналитического проекта является исследование источников знания, привлекаемых вузами, и их использования для организации и развития высшего образования.

Анализ показал, что вузы используют ряд инновационных и менее формальных методов разработки профилей компетенций, наиболее ценных с

точки зрения обеспечения актуальности программ. Эти методы не описаны в стандартизированной концепции аккредитации программ, поэтому вузы приняли ряд решений относительно методов, наилучшим образом отвечающих специфике конкретного вуза и программы.

Аналитический проект охватывает образование и деятельность по развитию в университетах, университетских колледжах и академиях высшего профессионального образования –трех крупнейших секторах высшего образования в Дании. Его цель – побуждать вузы и другие заинтересованные стороны к тому, чтобы, получив соответствующие знания, они обеспечивали соответствие между компетенциями выпускников и потребностями рынка труда будущего. Вузы и программы должны участвовать в международном сотрудничестве: это позволяет разработчикам программ учиться друг у друга и вдохновляет заинтересованные стороны на решение локальных проблем. Данный подход также соответствует общей установке, принятой при институциональной аккредитации: обеспечение качества на уровне вуза определяется соответствующими характеристиками и задачами отдельной программы. Проект также призван поддержать методы и практику Датского института аккредитации по оценке деятельности вузов в области обеспечения актуальности.

Различные типы источников информации об актуальности, используемые вузами

Система высшего образования в Дании включает университеты, университетские колледжи, академии высшего профессионального образования⁸, художественные вузы и вузы морского профиля. Последние

⁸ Академии высшего профессионального образования предоставляют и разрабатывают краткосрочные или среднесрочные программы высшего образования, основой которых являются практические и прикладные научные исследования и разработки. Цель университетских колледжей - обеспечить и разработать образовательные программы средней продолжительности, основанные на практических и прикладных исследованиях и разработках. Задачей университетов является проведение исследований и предоставление на самом высоком международном уровне научно-ориентированных программ в разных академических областях.

две категории составляют очень небольшую часть системы образования и не включены в настоящее исследование.

В приводимой ниже таблице дается обзор источников информации, используемых различными типами вузов для обеспечения соответствия между содержанием и организацией программ, с одной стороны, и компетенциями, которые в будущем могут потребоваться работодателям, с другой. Таблица построена на основе данных 213 аккредитационных отчетов, в которых было принято решение об аккредитации в 2013-2014 гг.

Университеты			Университетские колледжи			Академии высшего профессионального образования		
Контакты преподавателей с конкретными работодателями		Профессиональные сети		Постоянный неформальный диалог с местными бизнесами		Постоянный неформальный диалог с местными бизнесами		
				Профессиональные сети		Профессиональные сети		
				Знание через непрерывное и дальнейшее образование и практическую подготовку		Знание через непрерывное и дальнейшее образование и практическую подготовку		
Формальный диалог с внешними представителями		Совет работодателей		Комитет по образованию		Экспертный совет		
		Опрос работодателей		Экспертный совет		Образовательные комитеты		
		Внешние экзаменационные советы		Опрос работодателей		Опрос работодателей		
				Соглашения о партнерстве		Внешние экзаменационные советы		
				Внешние экзаменационные советы				
Контакты с выпускниками		Анкетирование		Анкетирование		Анкетирование		
		Интервью фокусных групп		Интервью фокусных групп		Интервью фокусных групп		
		Сети выпускников		Работа с выпускниками		Работа с выпускниками		
Диалог с бизнесами на почве деятельности студентов		Приглашенные/сторонние преподаватели		Приглашенные преподаватели		Приглашенные преподаватели		
		Студенческие проекты в сотрудничестве с работодателями		Посещение фирм и предприятий		Посещение фирм и предприятий		
		Диалог с компаниями-местами учебной практики		Диалог с компаниями-местами учебной практики		Диалог с компаниями-местами учебной практики		
				Студенческие проекты в сотрудничестве с работодателями		Студенческие проекты в сотрудничестве с работодателями		
Исследования, разработки и экспериментальная работа		Данные международных исследований		Знание, полученное из исследований и разработок		Знание, полученное из исследований и разработок		
		Сотрудничество в сфере исследований						
		Исследования в сотрудничестве с бизнесом		Исследования и разработки в сотрудничестве с работодателями		Исследования и разработки в сотрудничестве с работодателями		

Внешние исследования/ отчеты		Анализ планов роста/потребностей		Анализ планов роста/потребностей		Анализ планов роста/потребностей
		Доклады о занятости		Доклады о занятости		Доклады о занятости
		Основные цифры		Основные цифры		Основные цифры
 Международный уровень		Национальный уровень		Вузовский уровень		Предоставление /Программа (локальные)

Как видно из таблицы, вузы используют множество разных источников информации. На уровне вуза и предоставления программ учебные заведения пользуются, прежде всего, знанием, которое они сформировали сами, например, путем диалога с выпускниками или общения с комитетами по образованию и группами работодателей. В гораздо меньшей степени вузы опираются на знание, производимое на национальном или международном уровне.

Описания примеров

Аналитический проект включает описания примеров, разработанных на основе 13 интервью с директорами программ и руководителями, ответственными за учебу. Примеры взяты из отчетов об аккредитации новых и уже существующих программ за 2013-2014 гг. В ходе интервью выяснялось, как вузы обеспечивают актуальность на практике и как оценивают различные источники знания. Интервью проводились в форме полуструктурированных личных интервью и охватывали четыре тематические группы вопросов:

- Необходимость разработки новой программы или ревизия существующей? Когда возникает необходимость в пересмотре программы?
- Характер источника знания: кто, что, когда?
- Оценка источников знания: проблемы и достоинства

- Использование источников знания: как вузы используют различные источники знания?

Из нижеследующих трех примеров можно сделать вывод: вузы считают, что тесные контакты с местными работодателями дают знания о текущих потребностях в навыках, тогда как работа с комитетом по образованию и национальные опросы могут служить стратегическим целям подготовить выпускников к рынку труда будущего.

Пример 1. Существующая профессиональная степень Бакалавр дизайна, Университетский колледж VIA, Хернинг, Ютландия

Каждые два года Университетский колледж VIA в Хернинге проводит опрос 25-30 ведущих национальных компаний в текстильной промышленности. Результаты исследования («Анализ ТЕКО») докладываются на конференции с участием компаний, включенных в опрос. Комитет по образованию и представители соответствующих торговых ассоциаций и профсоюзов консультируют VIA в том, что касается обеспечения актуальности и качества, например, Комитет обсуждает результаты оценки работы по обеспечению качества. Что касается конкретно обучения, то преподаватели посещают студентов на местах прохождения ими практики на 5-м семестре. У компаний, занимающихся учебной практикой студентов, выясняется, соответствуют ли компетенции студентов потребностям местных бизнесов. По мнению VIA, «Анализ ТЕКО» дает такое знание о направлениях и тенденциях в соответствующих отраслях, которое может гарантировать, что и в долгосрочной перспективе развитие и организация образования на местах будет отвечать потребностям в компетенциях. Посещения также служат очень важным источником знания о конкретных потребностях бизнеса в компетенциях – тех компетенциях, которые сегодня востребованы в местном регионе. Комитет по образованию обеспечивает альтернативный взгляд на

собственную философию VIA и тот выбор, который колледж должен сделать при разработке и организации предоставляемого обучения.

Пример 2. Новая степень Магистр наук в области сестринского дела, Университет Южной Дании, Оденсе, Фюн

Программа создана, главным образом, усилиями рабочей группы в Университете Южной Дании. Рабочая группа опросила региональных работодателей об их потребностях, возможностях трудоустройства и компетенциях, важных для приобретения выпускниками. В работе над учебной программой участвовали представители соответствующих национальных и международных исследовательских сообществ. Члены рабочей группы посетили Лондон, где аналогичная магистерская программа по сестринскому делу предлагается уже несколько лет, и опросили ряд работодателей. В беседах основное внимание уделялось мнению работодателей о тех задачах, которые выпускники будут решать в качестве молодых квалифицированных специалистов и после нескольких лет работы. Затрагивались проблемы с компетенциями выпускников и ситуация с трудоустройством. Лондонская программа оказалась особенно интересной для рабочей группы, поскольку работодатели могли документально подтвердить ее позитивное воздействие в социально-экономическом плане. Диалог с потенциальными региональными работодателями показал, что они, в первую очередь, сосредоточены на своих потребностях здесь и сейчас. Это одна из причин, по которой было полезно получить информацию по аналогичной образовательной программе за пределами Дании.

Пример 3. Существующая профессиональная степень в области питания, продовольственных продуктов и пищевых производств, Академия Лиллебальта, Оденсе, Фюн

Организаторы образования на профессиональную степень в области пищевых производств в Академии Лиллебальта (EAL) регулярно собирают

информацию на разных уровнях от внешних заинтересованных сторон. Например, информация предоставляется местными компаниями, проводящими учебную практику, когда преподаватели посещают студентов на рабочем месте. Преподаватели и руководители практики обсуждают, соответствуют ли компетенции студентов выполняемой ими работе. В свою очередь, лицо, ответственное за программу обучения, ведет постоянный диалог с местными бизнесами и каждый год изучает объявления о работе, чтобы определить квалификации, наиболее востребованные компаниями, нанимающими выпускников Академии. Руководство Академии считает объявления о работе источником конкретных знаний о компетенциях, необходимых работодателям сейчас, и компетенциях, которые потребуются со временем. На уровне предоставления обучения важной является помощь комитета по образованию, например, когда Академия принимает решение о значимости конкретных предметов в учебной программе. Диалог с комитетом по образованию и с компаниями, ведущими студенческую практику, помогает обеспечить развитие и постоянную актуальность программы. Участие преподавателей в различных профессиональных сетях также помогает гарантировать будущее программе обучения, поскольку обмен знаниями в таких сетях фокусируется на профессиональном развитии в соответствующей области.

Заключение

Проект показал, что для обеспечения соответствия учебных программ рынку труда вузы используют многие источники знания на разных уровнях. Данные отчетов об аккредитации и отобранные примеры свидетельствуют: вузы Дании ведут постоянный диалог с работодателями, что помогает менять и совершенствовать структуру, базу знаний и т. п. существующих программ. В то же время вузы гораздо реже корректируют свои программы, опираясь на международные и национальные источники знания. Нечасто принимаются во внимание дискуссии по поводу фокуса программы в будущем с учетом ее

социального контекста сейчас и потом. Поэтому постоянное добавление знания с целью развития существующих программ происходит преимущественно через собственные системы вуза, и при этом сам вуз является производителем знания.

Как следует из рассмотренных примеров, оценка информации вузами зависит от конкретной программы, а также от связанной с ней научной среды и рынка труда. Можно утверждать, что среди прочего, профессиональные программы выиграли от локальных контактов с конкретными работодателями, например, получив места для практики. Преподаватели программ профессионального бакалавриата и профессиональных программ Академии поддерживают постоянный диалог с компаниями-местами учебной практики студентов, благодаря чему получают представление об ожиданиях работодателей относительно компетенций студентов. Что касается университетских программ, то здесь работодатели выпускников не всегда нацелены на будущее. Университеты в основном используют опыт международного рынка труда и черпают знание из исследований. В то же время университеты заявляют о проблемах в сотрудничестве с конкретными работодателями, которые могут возникнуть при планировании программ, поскольку работодатели не знакомы со всеми требованиями к планированию и содержанию программ. В этих условиях требования работодателей должны соответствующим образом транслироваться в содержание программ.

Наконец, проектом определены перспективы в обеспечении актуальности - как с точки зрения работы вузов в этой области, так и в плане усилий Института аккредитации по совершенствованию качества деятельности вузов.

ПОДВЕДЕНИЕ ИТОГОВ И ВЗГЛЯД В БУДУЩЕЕ

Избранные материалы X Европейского форума по обеспечению качества

Агентство по обеспечению качества

Институт образования Лондонского университетского колледжа
Лондон, Соединенное Королевство

19-21 ноября 2015 г.

TAKING STOCK AND LOOKING FORWARD

Hosted by

Quality Assurance Agency and UCL Institute of Education
London, UK

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

Мари́ке Янссен⁹

ПАРАДОКС ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ

Marieke Janssen (Университетский Колледж Гента)

The learning paradox in higher education

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

Хотя основное внимание высшего учебного заведения сосредоточено на обучении, вовсе не очевидно, что все университеты или университетские колледжи функционируют как “обучающиеся организации”.

Аннотация:

На примере царства животных довольно просто определить миссию вузов, желающих существовать и дальше XXI века: «не быть динозавром, лягушкой или индейкой». Чтобы осуществить эту миссию, а значит, выжить в любых условиях, вузы должны трансформироваться в обучающиеся организации.

В статье описывается идеальная обучающаяся организация. Авторы рассматривают парадокс учения и пути его разрешения, анализируют сложности становления вуза как обучающейся организации и исследуют, каким образом вуз может научиться учиться.

⁹ Руководитель Отдела качества и развития образования, Факультет науки и технологии, Университетский колледж Гента, Бельгия

Делается вывод, что потенциал роста есть у тех вузов, которые успешно внедряют теоретическое знание в собственных организациях и, таким образом, трансформируются в обучающиеся организации. Вместе с рабочей группой EURASHE «Качество в высшем образовании» авторы считают целесообразным продолжить исследования в этой области.

КАК НЕ ПРЕВРАТИТЬСЯ В ДИНОЗАВРА, ЛЯГУШКУ ИЛИ ИНДЕЙКУ

Три истории из животного мира особенно поучительны для высших учебных заведений (вузов):

1. В Мезозойскую эру большие динозавры были очень благополучными животными. Непобедимые и удачливые, они однако, оказались уязвимее мелких млекопитающих и других живых организмов при резком изменении окружающей среды.
2. Есть известная притча о лягушке, которую живьем медленно варят в воде. Если лягушку бросить в кипящую воду, она выпрыгнет. Если же поместить ее в холодную воду и постепенно нагревать, она не будет воспринимать опасность и сварится заживо.
3. Нассим Талеб рассказывает историю индейки, которую тысячу дней откармливает мясник: *С каждым днем аналитики все больше убеждаются, что мясник любит индеек «с возрастающей статистической достоверностью». Мясник продолжает откармливать индейку, пока до Дня благодарения не останется несколько суток. И тут наступает момент, когда быть индейкой – не очень хорошая идея* (Taleb, 2012).

Из вышесказанного вузы могут извлечь следующие уроки:

1. Чем крупнее становится вуз, тем хуже он регулируется, поскольку однажды превышает свою норму управляемости.

2. Вузы должны обращать внимание на изменения окружающей обстановки, даже если они происходят медленно и постепенно.
3. Вузы не могут принимать отсутствие доказательств за доказательство отсутствия. Они должны научиться *«ожидать неожиданное»* (Taleb, 2012).

Задача вуза, желающего продолжать свое существование, - *«не быть динозавром, лягушкой или индейкой»*. Функционировать и дальше XXI века вузы смогут, лишь став обучающимися организациями. Они должны научиться учиться не только для выживания как вида, но прежде всего, для сохранения своей социальной роли и значимости.

В данной статье описывается идеальная обучающая организация, рассматриваются проблемы становления вуза как обучающейся организации и предлагаются идеи разрешения парадокса обучения.

ВЫЖИВАНИЕ СИЛЬНЕЙШИХ: ОБУЧАЮЩАЯСЯ ОРГАНИЗАЦИЯ

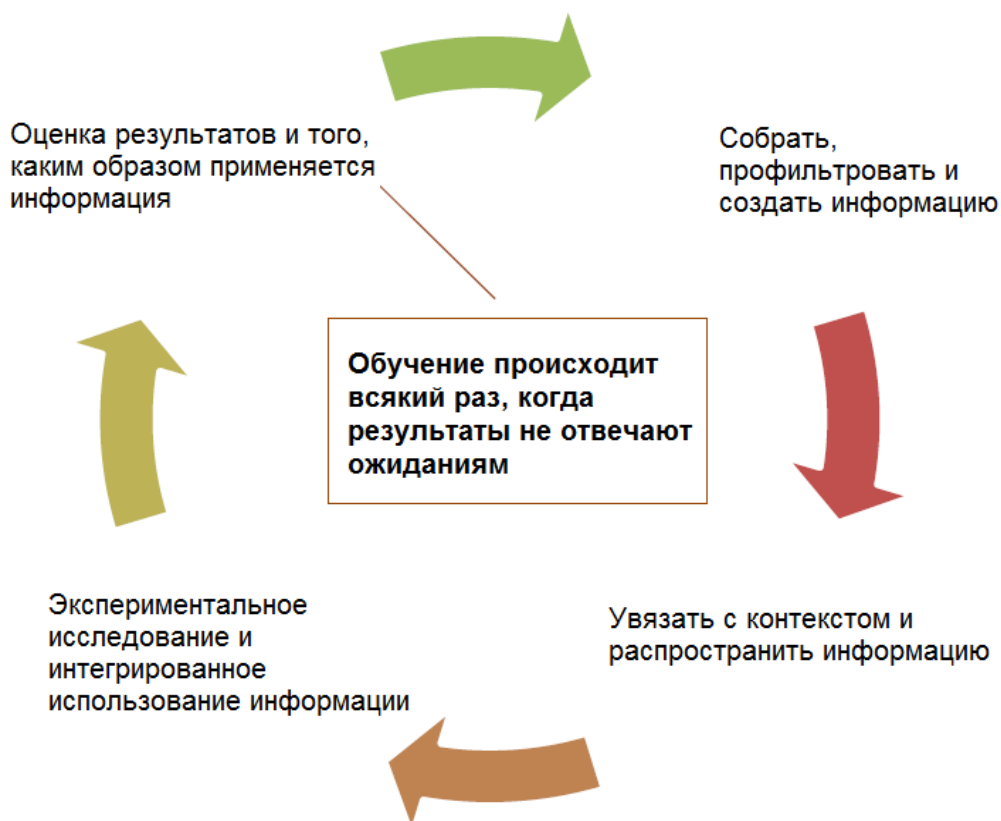
В условиях турбулентности и жесткой конкуренции современного мира способность организации постоянно отслеживать изменения внешней среды и своевременно принимать адекватные меры считается важнейшим источником устойчивого конкурентного преимущества (Akhavan, Sanjaghi, & Rezaee, 2014). Устойчивое самосохранение неразрывно связано с обучением на протяжении всей жизни. Как отмечает Э. Шейн, организации и их менеджеры должны стать *«вечными студентами»* (Schein, 2004).

Согласно Д. Гарвину, обучающаяся организация - это организация, в которой работники постоянно создают, приобретают и передают знания, помогая своей компании адаптироваться к непредсказуемым обстоятельствам быстрее, чем могут конкуренты. (Garvin, Edmonson, & Gino, 2008).

Цикл обучения

Организации непрерывно проходят цикл обучения, состоящий из следующих шагов:

Рис.1: Цикл обучения



Чем более непредсказуемы изменения окружающей обстановки, тем быстрее организация должна проходить разные циклы обучения. Это позволит ей использовать соответствующие тактику и модели поведения в ответ на внешнее беспокойство. Сравните это с плаванием на корабле в штормовую погоду, а не при спокойном море и слабом ветерке. В первом случае можно быстрее двигаться к точке назначения, однако вам придется тщательно продумать конструкцию корабля (Senge, 1990), а также быть более умелым и ловким, чтобы справиться с любым воздействием окружающей среды.

Одноконтурное, двухконтурное и трёхконтурное обучение

Организации, успешно преодолевающие непредсказуемость, не только учатся методом проб и ошибок. Они контролируют результаты своих действий, но помимо этого еще и размышляют над причиной этих результатов. Поэтому обучение - это больше, чем простая петля обратной связи (одноконтурное обучение). Более продвинутые организации проявляют способность к двухконтурному обучению. Это означает, что организация не только проверяет свои допущения, но и размышляет над их мотивами и строит сложные модели возможных причинно-следственных связей (Argyris, 1976).

Организации могут осуществлять нарастающие улучшения, постоянно обеспечивая небольшие изменения посредством одно- и двухконтурного обучения. Трехконтурное обучение побуждает критически относиться ко всей системе. Это означает, что существующие продукты и системы постоянно ставятся под сомнение с помощью стратегически задаваемых вопросов, например: где место организации на будущем рынке и как применить организационную компетентность к созданию некой ценности для целевого рынка. Трехконтурное обучение подразумевает целеустремленность, дальновидность и смелость организации, а также сопровождается созданием новых знаний. Процесс трехконтурного обучения требует существенного творческого вклада, более высокой степени «организационного разучения»¹⁰ и является интерактивным и итеративным. (Wang & Ahmed, 2002).

Рис. 2: Одноконтурное, двухконтурное и трёхконтурное обучение (см. Argyris 1976)

¹⁰ Под разучением (unlearning) понимается освобождение от укоренившихся стереотипов, устаревших или ошибочных знаний и понятий, методов выполнения работ, установок, отношений и т.д. (Прим. перев.)



Составляющие обучающейся организации

Д. Гарвин и соавт. (Garvin et al., 2008) выделяют три составляющие обучающейся организации:

1. Среда, поддерживающая обучение:

Сотрудники

- имеют возможность свободно задавать наивные вопросы, не соглашаться с другими, совершать ошибки, выражать мнение меньшинства.
- признают ценность конкурирующих идей.
- принимают на себя риски и исследуют неизвестное.
- имеют время для тщательного изучения процессов всей организации.

2. Конкретные процессы обучения:

Команда или компания имеет формальные процессы

- формирования, сбора, интерпретации и распространения информации.
- проведения экспериментов для создания и тестирования новой продукции и услуг.

- сбора необходимой информации о конкурентах, поставщиках, клиентах и технологических тенденциях.
- выявления и решения проблем.
- развития навыков сотрудников.

3. Лидерство, усиливающее обучение:

Менеджеры

- проявляют готовность поддерживать альтернативные точки зрения.
- акцентируют необходимость уделять время диагностированию проблем, переносу и рефлексии знаний.
- активно задают вопросы сотрудникам и слушают их ответы.

Питер Сенге (Senge, 1990) выделяет пять элементов («дисциплин»), которыми должны владеть обучающиеся организации и их члены:

1. *Личностное совершенствование*: организации учатся благодаря людям, которые учатся. Это «дисциплина», с помощью которой члены организации непрерывно проясняют и углубляют свое личностное видение, фокусируют энергию, развивают терпение и объективно воспринимают реальность.
2. *Интеллектуальные модели*: компетенция, с помощью которой члены организации распознают и используют таящиеся глубоко в сознании предположения, обобщения и «картинки» или образы, влияющие на их понимание мира и на выбираемый ими образ действия. Эти интеллектуальные модели должны корректироваться с учетом новых идей и изменений поведения, обусловленных процессами обучения.
3. *Общее видение*: способность придерживаться общей для всех картины будущего. Общее видение вдохновляет членов организации, стимулирует их энтузиазм и вовлеченность в обучение и другую деятельность, что способствует его воплощению в жизнь.

4. *Групповое обучение*: П. Сенге заметил, что некоторые команды менеджеров, имеющих средний IQ выше 120, демонстрируют коллективный IQ, равный 63. В то же время другие команды, которые учатся, как учиться вместе, развивают исключительную способность к скоординированным действиям. В таких командах работники растут быстрее, чем если бы они работали отдельно.
5. *Системное мышление*: Организация представляет собой сложную систему, состоящую из множества нередко сложных, взаимозависимых частей. Необходимо, чтобы разные части действовали согласованно и вместе.

Все перечисленные дисциплины должны применяться интегрировано. Поэтому П. Сенге считает системное мышление краеугольным камнем обучающейся организации (Senge, 1990). Это способность видеть целое и понимать, что целое больше, чем его отдельные части.

ПАРАДОКС ОБУЧЕНИЯ

П. Сенге (Senge, 1990) задает вопрос, почему люди, в среднем, живут дольше, чем бизнесы, и отвечает: бизнесы, которые не учатся упреждающе и застряли в старых моделях пассивного принятия решений сверху вниз, исчезают. Это верно и для организаций, активных в конкурентной, предпринимательской и коммерческой среде, но, возможно, не так для области высшего образования. Государственные вузы получают большую часть своего финансирования от налогоплательщиков, и хотя конкуренция и требование подотчетности становятся более жесткими, это по-прежнему иная реальность по сравнению с частным сектором.

В исследовании, как вузы могут улучшить поддержку успеваемости студентов, Д. Джеффри (Jeffery, 2015) цитирует Д. Дилла (Dill, 1999): «Бизнес мотивирован прибылью и должен постоянно адаптироваться к

меняющимся вкусам потребителей, тогда как университет руководствуется базовыми принципами, которые должны оберегаться, если он хочет сохранить свою социальную значимость».

Это приводит нас к вопросу, применима ли концепция обучающейся организации к образовательным учреждениям. Модель обучающейся организации включает в себя в высшей степени партнерскую, творческую организационную модель с основным фокусом не только на решение проблем, но и на инновации. Д Гарвин утверждает, что многие университеты не могут квалифицироваться как обучающиеся организации: хотя они эффективны в создании или приобретении нового знания, они заметно менее успешны в применении этого знания в собственной деятельности (Garvin D. A., 1993).

Другие ученые прямо ставят под сомнение возможность для вуза стать обучающейся организацией: *«Высшее учебное заведение как обучающееся сообщество: противоречие в терминах или реализуемое будущее?»* (Senge P. M., 2000); *«Подходит ли идея обучающейся организации высшим учебным заведениям? Обзор литературы и "многосторонний ситуационный подход"»* (Örtenblad & Koris, 2014); *«Могут ли университеты стать настоящими обучающимися организациями?»* (White & Weathersby, 2005). Д. Уайт и Р. Уэзерсби, однако, уверены, что некоторые базовые ценности, основополагающие для обучающихся организаций, все-таки разделяются университетами (White & Weathersby, 2005).

Авторы настоящей статьи разделяют мнение П.Сенге, что главная проблема вузов – их сосредоточенность на преподавании, а не на обучении. Это «знающие», а не обучающиеся организации (Senge P. M., 2000).

Можно утверждать: для многих ученых неочевидно, что учреждения, сосредоточенные на обучении, автоматически развиваются в обучающиеся организации. Среди причин, особенно затрудняющих такую трансформацию для вузов, чаще всего называют: *«бессрочные контракты, департаментализацию, научный скептицизм, слабое управление, соперничество и узкую специализацию»* (Jeffery, 2015).

ВУЗЫ КАК ОБУЧАЮЩИЕСЯ ОРГАНИЗАЦИИ

Несмотря на вышеприведенные опасения, Д. Джеффри приходит к выводу, что даже в самой скептически настроенной литературе высказывается мнение о возможности превращения вузов в обучающиеся организации и получения выигрыша от этого.

Далее будут рассмотрены некоторые возможные пути развития вузов в сторону обучающейся организации.

К открытой обучающейся культуре

Обучающаяся культура – это открытая культура, основанная на прямом участии, в которой сотрудники побуждаются брать на себя риски и, где это возможно, учиться на ошибках.

В своей известной книге *“Организационная культура и лидерство”* Эдгар Шейн отмечает *«Если рассматривать постоянное обучение в контексте анализа культуры, мы сталкиваемся с парадоксом. Культура представляет собой стабилизатор, консервативную силу, она делает вещи осмысленными и предсказуемыми. Многие теоретики и практики менеджмента говорят о желательности «сильных» культур как основы эффективной и долгосрочной деятельности. Но сильные культуры по определению стабильны и трудно поддаются изменениям»* (Schein, 2004).

Обучение возможно только в психологически безопасной культуре, где трансформационные лидеры подают пример и поощряют поведение, соответствующее их видению. В такой культуре в любой момент все может быть поставлено под сомнение – главное, чтобы организация продолжала двигаться в нужном направлении, что тщательно отслеживается.

Ниже приведены некоторые идеальные характеристики адаптивной обучающейся культуры (не в порядке важности, но первые две являются условием для последующих):

- Стратегическое, вдохновляющее лидерство
- Ясная направленность и решительность
- Энтузиазм, преданность и вовлеченность
- Целостное восприятие, системный подход.
- Ориентация на внутреннее и внешнее сотрудничество
- Изучение и распространение передового опыта
- Открытое общение, способствующее росту доверия
- Конструктивная критическая позиция и готовность к обратной связи
- Объективность, согласованность мнений и систематика
- Относительная автономия и свобода, расширение прав и возможностей
- Принятие и правильное восприятие разнообразия
- Развитие компетенций, инвестиции в обучение на протяжении всей жизни
- Инновационность и настрой на решение проблем
- Сильная внешняя ориентация.

Руководители высшего образования, однако, должны работать с доминирующей культурой, которая редко воплощает (все) эти идеалистичные характеристики.

Культура вуза обычно считается демократической и основанной на прямом участии, поскольку академическое руководство избирается, а все решения обсуждаются в многочисленных консультативных органах учреждения.

В то же время можно заметить, что большинство вузов имеют иерархическую структуру с разделением между академическим и административным персоналом. Вполне возможно, что демократические процессы выдвинут менеджеров, наименее способных вносить изменения, и возобладают консервативные тенденции. К тому же, продолжительные совещания могут оказаться не лучшим способом стимулировать реальное участие. Большинство заседаний в вузах организованы таким образом, что принятие решений зависит от распределения власти и преобладающим является групповое мышление (Irving, 1982). Во многих вузах рассмотрение проблем отдано неким официальным комитетам элитарного и ритуального характера, в которых процессы принятия решений сильно зависят от достижения консенсуса и баланса сил. Если мы действительно хотим открытой культуры на основе прямого участия, нам придется искать альтернативные пути вовлечения всех заинтересованных сторон в процессы решения проблем и принятия решений. Очень важно опираться на внутренние знания и опыт, что сделает возможным более разумный выбор и более гибкие решения. Все решения должны обсуждаться на информационных платформах или на форумах в социальных сетях для получения адекватной обратной связи и поддержки от всех заинтересованных сторон (академического и административного персонала, студентов, работодателей и т. д.). Это позволит проводить улучшения без излишней напряженности.

Трансформационное лидерство

Для перехода в сторону обучающейся организации, вузовские лидеры должны искать агентов изменения в господствующей культуре для

выяснения, где находятся рычаги положительной динамики. В этом смысле важная роль принадлежит руководителям курсов.

Трансформационное лидерство означает, что менеджеры проектируют организации, способные к самообновлению. К. Джеймс утверждает: *«В обучающей организации лидеров можно найти на многих уровнях: от квалифицированных специалистов до высших руководителей. Основная забота лидеров - учиться, учить и трансформировать организацию. Лидерство имеет тенденцию быть более трансформационным и стратегическим, чем операционным. Своим приоритетом лидеры считают воздействие на изменения в организации, а не на эффективность операций и задач. Они обеспечивают стимулы и вознаграждения, которые поощряют командную работу, личное мастерство, системное мышление и принятие решений. Они используют мощные стратегические концепции, трансформирующие организацию (James, 2003). Для П. Сенге лидеры в обучающейся организации - это разработчики, кураторы и учителя. Они отвечают за «создание организаций, в которых люди постоянно расширяют свои способности понимать сложное, прояснять перспективу и улучшать общие интеллектуальные модели», то есть они отвечают за обучение (Senge P. M., 2000).*

“Умные” ракеты

Как считает З. Бауман, вуз должен уметь действовать как *“умная” ракета*. Умные ракеты не могут приостановить и тем более прекратить сбор и обработку информации в ходе перемещения, поскольку их цель не перестает двигаться, меняя направление и скорость, а планируемое место встречи должно постоянно обновляться и корректироваться (Bauman, 2011).

Для создания такой гибкой организации требуется расширение прав и возможностей и вовлеченность на всех уровнях. Это означает, что вуз

должен наделить широкими возможностями не только академический, но и административно-технический персонал. Вузы имеют огромный потенциал для роста, если полностью используют имеющийся человеческий капитал. Истинная заинтересованность всех вовлеченных в образовательный процесс возможна только тогда, когда вуз развивает человеческие ресурсы, побуждая всех участников образовательного процесса брать на себя полную ответственность и действовать (быстро) при необходимости. Нужно искоренить бюрократию и децентрализовать контроль в вузах, предоставив каждому возможность действовать. В этом плане авторы не разделяют мнение А. Ортенблада и Р. Корис, что рынок вузов вряд ли можно отнести к «турбулентным», а более бюрократическая структура является преимуществом для эффективного массового производства образования и обеспечения справедливости, равенства и законности для работников.

Стратегические процессы и менеджмент качества могут быть направлены на контроль и согласование, а не на решение проблем, изменение и эволюцию. В этом случае есть риск, что организация будет медленно реагировать на возможности и угрозы, поскольку ее члены не отойдут от исходных путей и процедур, никогда не ставя их под сомнение. Вузы должны ориентировать реализацию своей стратегии и менеджмент качества на постоянную адаптацию и инновации. Задача руководителей - гарантировать, что в любой момент соглашения могут быть оспорены, если есть веские причины, имеются альтернативы с большим потенциалом или возникли непредвиденные угрозы. Вузам нужно вознаграждать тех, кто сомневается в существующей практике, вовлекая их в двухконтурное и трехконтурное обучение.

Обучающиеся сообщества, сети и стратегические партнерства

Хотя среда вуза более стабильна по сравнению с другими социальными аренами, в своей лекции для Коимбрской группы в 2011 г. З. Бауман

предупредил о быстрых и неоспоримых социальных переменах, имеющих огромное воздействие на вузы и на то, как они работают (Bauman, 2011). В нестабильные времена, как описывает их З. Бауман, требуется тотальное переосмысление нашей образовательной практики с учетом преобладающей сегодня неопределенности и непредсказуемости.

Для вузов чрезвычайно важно отслеживать непрерывные изменения в обществе с тем, чтобы своевременно откликаться на них и даже играть ведущую роль в развитии сектора высшего образования и общества в целом, максимально предвосхищая новые явления.

Вот почему вузы должны участвовать в обучающихся сообществах, сетях и стратегических партнерствах и стимулировать сотрудников к лидирующим позициям в этих объединениях. В рамках сотрудничества работники вузов действуют вместе с коллегами и учатся неформально, делясь своим опытом и знаниями с другими. Благодаря этим формальным или неформальным – возможно, виртуальным – внешним связям, представители вузов могут снабжать информацией свою команду, учебное заведение, а также сообщество, сеть или партнерство, которые они поддерживают.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Очевидно, что есть огромные возможности для роста, если вузы смогут воплотить собственные теоретические знания на практике у самих себя и таким образом преобразоваться в обучающиеся организации. Возможно, вначале прогрессировать будет трудно, но как только вуз станет более "обучающимся", его движение в нужном направлении будет все быстрее и быстрее. Рабочая группа EURASHE «Качество в высшем образовании» провела первый мозговой штурм по обучающимся организациям и пришла к выводу о желательности дальнейшего изучения данной темы. Участники рабочей группы, включая авторов, хотели оценить потенциал вузов в плане

обучения, а также исследовать общие стратегии и инструменты для трансформации и роста в этой области.

ЛИТЕРАТУРА

- Akhavan, P., Sanjaghi, M. E., & Rezaee, J. (2014). Examining the relationships between organizational culture, knowledge management, and environmental responsiveness capability. *The journal of information and knowledge management systems*, Vol. 44, No. 2, pp. 228-248.
- Argyris, C. (1976). Single-Loop and Double-Loop Models in Research on Decision Making. *Administrative Science Quarterly*, Vol. 21, No. 3, pp. 363-375.
- Bauman, Z. (2011). Liquid modern challenges to education. *Lecture given at the Coimbra Group*. Padova.
- Birnbaum, R. (2000). *Management fads in higher education: Where they come from, what they do, why they fail*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dill, D. D. (1999). Academic accountability and university adaptation: The architecture of an academic learning organization. *Higher Education*, 38 (2), *Changes in Higher Education and Its Societal Context as a Challenge for Future Research*, (1), 127-154.
- Garvin, D., Edmonson, A. C., & Gino, F. (2008). Is Yours a Learning Organization? *Harvard Business Review*, March, 109-116.
- Irving, J. L. (1982). *Groupthink: Psychological Studies of Policy Decisions and Fiascoes*. New York: Houghton Mifflin.
- James, C. R. (2003). Designing Learning Organizations. *Organizational Dynamics*, Vol. 32 no.1 pp. 46-61.
- Jeffery, J. (2015, 07 02). *Institutions of Higher Learning and Learning Organizations*. Retrieved from The Teagle Foundation: <http://www.teaglefoundation.org/learning/report/LearningAB.aspx>
- Örtenblad, A., & Koris, R. (2014). Is the learning organization idea relevant to higher educational institutions? A literature review and a "multi-stakeholder contingency approach". *International Journal of Educational Management*, 173-214.
- Schein, E. H. (2004). *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco: John Wiley & Sons, Inc.
- Senge, P. M. (1990). *The Fifth Discipline. The Art and Practice of the Learning Organization*. New York : Doubleday.

Senge, P. M. (2000). The Academy as Learning Community, Contradiction in Terms or Realizable Future? In *Leading Academic Change: Essential Roles for Department Chairs* (pp. 275-900). San Francisco: Jossey-Bass.

Taleb, N. N. (2012). *Antifragile, things that gain from disorder*. New York: Random House, Inc.

Wang, L. W., & Ahmed, K. P. (2002). A Review of the Concept of Organisational Learning. *Working Paper Series, University of Wolverhampton Management Research Centre*.

White, J., & Weathersby, R. (2005). Can universities become true learning organizations? *The Learning Organization*, Vol. 12 Iss: 3, pp.292 - 298.

ПОДВЕДЕНИЕ ИТОГОВ И ВЗГЛЯД В БУДУЩЕЕ

Избранные материалы X Европейского форума по обеспечению качества

Агентство по обеспечению качества

Институт образования Лондонского университетского колледжа

Лондон, Соединенное Королевство

19-21 ноября 2015 г.

TAKING STOCK AND LOOKING FORWARD

Hosted by

Quality Assurance Agency and UCL Institute of Education

London, UK

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

Люсьен Боллаэрт¹¹

БУДУЩЕЕ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА: ДО И ПОСЛЕ ЕРЕВАНСКОГО САММИТА

Lucien Bollaert

The future of quality assurance to and after Yerevan

http://www.eua.be/Libraries/eqaf-2015/paper-14_bollaert.pdf?sfvrsn=0

Аннотация:

Одним из наиболее успешных действий в рамках Болонского процесса считается обеспечение качества (ОК). Исследования, однако, показали, что во многих вузах и странах Болонского процесса внутреннее ОК стало развиваться только после или из-за внешнего ОК.

Тенденции в обеспечении качества можно отобразить на четырех осях: объем ОК, использование результатов обучения, стандарты и наконец, культура качества. В отчете по проекту «Признание международной деятельности по

¹¹ Член исполнительного совета, Аккредитационная организация Нидерландов и Фландрии (NVAO)

обеспечению качества в Европейском пространстве высшего образования (RIQAA)» Европейского реестра агентств по обеспечению качества в высшем образовании (EQAR) добавлен международный аспект.

Эти тенденции были подтверждены Ереванской конференцией, а также принятием обновленных Европейских стандартов и рекомендаций по обеспечению качества (ESG) и европейского подхода к обеспечению качества совместных программ. В то же время в Ереване стало ясно, что Европейское пространство высшего образования реализовано не в полной мере и не всегда корректно. Европейский и глобальный контексты стали другими, в связи чем встал вопрос: нуждаемся ли мы также и в другом обеспечении качества? В статье формулируются некоторые аспекты будущего ОК.

Введение: Успех обеспечения качества в Европейском пространстве высшего образования

Одной из наиболее успешных линий действия Болонского процесса можно назвать обеспечение качества (ОК). Действительно, с момента принятия первой версии Европейских стандартов и рекомендаций по обеспечению качества (ESG) в 2005 г. обеспечение качества занимает важное место в европейской повестке дня, в национальной политике высшего образования, а также в высших учебных заведениях. Свидетельство тому - успех ежегодных Европейских форумов качества. В докладе EUA (2007) *Тенденции V*, во втором обзоре ENQA *Процедуры качества в Европейском пространстве высшего образования и за его пределами* (2008) и в *Аналитическом докладе по Болонскому процессу* (2009) делается вывод: с 2005 г. ОК получило заметное развитие и претерпело некоторые изменения. Наиболее важные из них – разработка систем внутреннего ОК в вузах, развитие национальных механизмов внешнего ОК (EQA) и широкое вовлечение всех заинтересованных сторон, студентов и преподавателей. Вот почему на своей

встрече в Вене в 2010 г. министры торжественно заявили о создании Европейского пространства высшего образования (ЕПВО).

Насколько успешным было обеспечение качества?

Однако проект группы E4 “MAP-ESG” (2011) помимо прочего, ясно показал, что в некоторых вузах и странах Болонского процесса внутреннее ОК получило развитие после или из появления внешнего ОК.

В последнем *Докладе о прогрессе в обеспечении качества в высшем образовании* (2014.), который подготовила Европейская комиссия, сформулированы четыре основных вопроса о сути и значении обеспечения качества в высшем образовании.

Первый вопрос: как ОК помогает академическому сообществу, студентам и другим заинтересованным сторонам в достижении целей качества.

Еврокомиссия справедливо отмечает, что в подавляющем большинстве вузов имеются хорошо проработанные структуры и процессы ОК, в которых активно участвуют заинтересованные стороны, в частности, студенты. С другой стороны (второй вопрос), для некоторых систем обеспечения качества актуальна проблема, как перейти от ориентации на процесс к становлению подлинной культуры постоянного совершенствования качества.

Третий вопрос касается влияния ОК на качество преподавания и обучения. Нельзя сразу ответить, помогло ли ОК расширить доступ к высшему образованию и добиться, чтобы студенты успешно завершали свое обучение. Лишь половина вузов и стран используют цифры отсева как показатель, привлекают студентов к проектированию программ и оценивают получаемую ими поддержку в учебе.

Четвертый вопрос: способствует ли ОК получению студентами высококачественных и востребованных навыков. Как ответ, в докладе отмечается, что хотя большинство вузов для описания своих учебных программ используют ожидаемые результаты обучения, остается проблемой перевести их в соответствующие форматы преподавания, обучения и оценивания. Кроме того, интернационализация не всегда является предметом обеспечения качества. Исключение здесь составляет проект SeQuint (*Оценка качества интернационализации в высшем образовании*) Европейского консорциума по аккредитации в высшем образовании (ЕСА). Большинство студентов, рассматривая варианты выбора, не учитывают результаты обеспечения качества. В докладе Еврокомиссии делается обоснованный вывод: при наличии определенного прогресса все еще нет полного понимания, что *«ОК должно быть опорой для создания внутренней культуры качества, а не процедурой проставления "галочек"»*.

Четыре оси (европейского) обеспечения качества

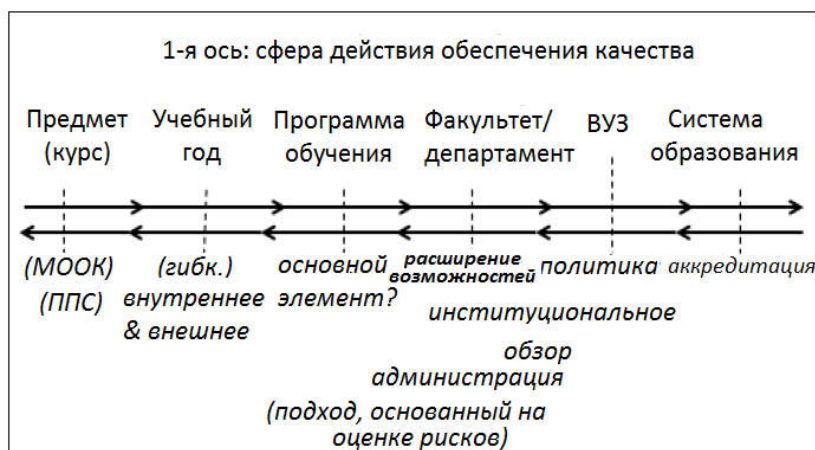
Таким образом, успех обеспечения качества в ЕПВО оценивается неоднозначно. Реальность ОК - внутреннего и внешнего, на институциональном и на национальном уровне - не только разнообразна, но и постоянно развивается. Наиболее важные тенденции, характерные для последних изменений, можно отобразить на 4 осях.

Первая ось касается сферы действия обеспечения качества. Здесь можно заметить колебание между уровнем учебной программы и уровнем учебного заведения, однако последнее время видна большая ориентированность на институциональный уровень (Дания, Швеция, Фландрия, Нидерланды, Испания, Португалия), обусловленная концепцией развития, миссией и политикой вуза. Студенты, как правило, поддерживают ОК на уровне учебных программ, поскольку это их жизненная реальность. Правительства прислушиваются к жалобам вузов на административное и финансовое бремя,

но хотят иметь достаточную информацию о качестве и контроль за ним через национальные механизмы аккредитации. Иногда они выбирают внешнее ОК на институциональном уровне в сочетании с ежегодными показателями риска на уровне учебных программ и вмешиваются в случае сигналов о нежелательных событиях. Что еще важно, работодатели получают на уровне учебных программ необходимую информацию о знаниях и навыках своих будущих работников.

На оси указаны как противоположные тенденции, так и разные этапы. На рис.1 над линиями, идущими в разных направлениях, обозначены задействованные единицы, под этими линиями - различные аспекты политики и механизмы обеспечения качества.

Рис. 1: Первая ось: сфера действия обеспечения качества



МООК – массовые открытые онлайн курсы (Прим. перев.)

Вторая ось относится к результатам обучения. Нет ничего удивительного в том, что Квалификационная рамка ЕПВО была принята министрами на той же Болонской конференции, что и ESG - в Бергене в 2005 г. В ЕПВО

результаты обучения успешно использовались в разных инструментах и проектах, таких как ECTS и Tuning. Принятая в 2008 г. Европейская рамка квалификаций для обучения в течение всей жизни (EQF-LLL) включает результаты обучения в общие дескрипторы, которые могут быть использованы на 8 уровнях квалификаций, а также в информальном и неформальном обучении.

Использование результатов обучения в ОК до сих пор является предметом дискуссий. Одним подход, основанный на проверке некоего контрольного списка, внушает опасения, поскольку слишком тесно связан с трудоустраиваемостью и оставляет без внимания личное развитие в течение студенческой жизни. Другие считают, что использование результатов обучения - хороший способ обсудить цели программы, выбрать надлежащие форматы обучения и оценивания и быть при этом прозрачным и удобным для ОК.

Еще одна дискуссия связана с оцениванием результатов обучения. Безусловно, когда ВУЗ или учебная программа сознательно выбирают результаты обучения в качестве компетенций, в которых знания, навыки и отношения интегрируются в определенных контекстах, комплексная оценка является весьма сложной задачей. Другой предмет обсуждения – методология оценки результатов обучения, используемая во внешнем обеспечении качества. В этой связи некоторые агентства по обеспечению качества сознательно различают ожидаемые и достигнутые результаты обучения. Агентства или национальные квалификационные рамки различаются по тому, на чем они фокусируются во внешнем обеспечении качества. В Швеции система по-прежнему делает акцент на результатах обучения в выпускной работе. В большинстве стран внешнее обеспечение качества ограничивается оценкой - на метауровне - адекватности методов оценивания, используемых программами. Ось результатов обучения (РО) на

рис. 2, таким образом, усложняется. Одно можно сказать с уверенностью: если использование результатов обучения будет, в основном, чисто административным усилием, ничего не получится.

Рис. 2: Вторая ось: результаты обучения



ВОК – внешнее обеспечение качества (Прим. перев.)

Ось 2 отображает результаты обучения, служащие стандартами. В свою очередь, третья ось касается технических характеристик самих стандартов. Степень открытости, число, количественный или качественный характер стандартов – все это имеет важное значение. Не всегда легко сформулировать стандарты и показатели, которые бы соответствовали концепции развития, миссии и образовательной политике вуза. Стандарты и показатели должны служить не только для измерения, но также для оповещения и коммуникаций - как внутренних, так и внешних.

В связи с переходом к институциональному уровню в национальном внешнем обеспечении качества или аккредитации стандарты стали более открытыми и менее многочисленными. С другой стороны, в условиях экономического и финансового кризисов правительства стали меньше доверять работе вузов с налоговыми деньгами. Они хотят строже контролировать политику вузов или использовать более точные показатели.

Поэтому отмечаемые в стандартах тенденции (см. рис. 3) связаны имеющейся степенью доверия, которая обратно пропорциональна числу и количественному уровню (квалитативности) этих стандартов.

Рис.3: Третья ось: стандарты и показатели



И последнее, но не менее важное. Стало очевидным, насколько улучшилось понимание такого аспекта, как культура качества (КК). Все больше осознается неэффективность чисто управленческого подхода и важнейшая роль организационной культуры. Несмотря на сохраняющуюся расплывчатость и несогласованность определений, объем исследований, посвященных ОК и его элементам, постоянно растет.

Рис. 4 легко понятен всем, кто занимается обеспечением качества. Таблица дает возможное объяснение, почему вуз или учебная программа, имея технически хорошую систему ОК, может не достигать порогового уровня качества. Из рисунка также видно следующее: учитывая, что культура качества - это часть организационной культуры, естественным образом нацеленная на постоянное совершенствование качества, существует культура качества, ориентированная позитивно или негативно, поскольку в каждой организации всегда есть преобладающая культура рядом с возможными субкультурами.

Рис 4. Культура качества (КК) + обеспечение качества (ОК) = качество как результат

Таблица: КК + ОК = качество как результат

КК	+	ОК	=	вероятное итоговое качество
О +		М +		++
М +		О +		++
О +		М -		+
М +		О -		вероятно, + (меняющийся)
О -		М +		вероятно, - (меняющийся)
М -		О +		вероятно, - (меняющийся)
О -		М -		--
М -		О -		--

О = очень сильный М = незначительный (уровень)

Ереванское коммюнике и обеспечение качества: пересмотренные Европейские стандарты и рекомендации (ESG)

Тенденции в обеспечении качества были подтверждены Ереванской конференцией, а точнее, пересмотренной версией ESG и одобренным европейским подходом к обеспечению качества совместных программ. Обновленные ESG, безусловно, стали яснее, проще в применении. Их сфера охвата изменилась и теперь включает в себя управление вузами. В ESG явно прописана связь между образованием, научными исследованиями и социальными услугами, но основное внимание по-прежнему уделяется преподаванию и обучению. Самые существенные изменения касаются части 1, посвященной внутреннему обеспечению качества. Здесь не только увеличилось число стандартов с 7 до 10. Очень важный и неожиданный новый стандарт (1.3) предписывает предоставление студенто-центрированного обучения, преподавания и оценивания. До сих пор это был один из элементов, неизменно относящихся к так называемой академической автономии. Факт введения данного стандарта показывает, что ОК хочет больше заниматься ключевым вопросом образования, а именно добавленной ценностью процесса обучения. Правда, пройдет время, прежде чем

традиционные программы лекций будут перестроены на основе студенто-центрического обучения и оценивания.

Концепция работы с ожидаемыми результатами обучения, привязанными к НКР, вошла в стандарт (1.2), а достигнутые результаты обучения упоминаются в рекомендации (1.3), что говорит о внимании к новым тенденциям. Реализация этого может потребовать от вузов нескольких лет, кроме того длительное время займет воплощение пересмотренных ESG в национальный стандарт или законодательство, если это необходимо.

Ереванское коммюнике и обеспечение качества: европейское обеспечение качества и совместные программы

Помимо пересмотренной версии ESG, министры также приняли европейский подход к обеспечению качества совместных программ. Мобильность и международное сотрудничество всегда были основными целями Болонского процесса, но несмотря на это, обеспечение качества все еще нечасто применяется к интернационализации. Лучшие вузы пытаются создать стратегические международные партнерские отношения, где международная мобильность студентов - лишь один из элементов, наряду с мобильностью персонала, а более важную роль играют совместные программы и исследования самого высокого уровня.

Тем не менее, даже в таких стратегических партнерствах ОК используется редко, за исключением традиционных количественных показателей стратегии Европа 2020. Важным шагом к международному признанию решений в области обеспечения качества является прохождение совместными программами единого аудита, который признается всеми заинтересованными странами и базируется на соответствующей переориентации новой версии ESG.

Однако потребуется еще несколько лет, чтобы даже такой подход был принят странами и введен в национальное законодательство. Поэтому имеет смысл создать на европейском уровне некое информационно-координационное бюро, как предложил Европейский консорциум по аккредитации (ЕСА).

Ереванское коммюнике и обеспечение качества: международное обеспечение качества и (автоматическое) признание

Аналогичные соображения относятся и к автоматическому признанию решений в области обеспечения качества - не путать с автоматическим признанием квалификаций. Последним занимается Группа по поиску возможностей автоматического признания (Pathfinder Group on Automatic Recognition - PfG), которая рекомендует министрам учитывать роль ОК при оценке процессов признания и укреплять его, внедряя ESG и поддерживая Европейский реестр агентств по обеспечению качества (EQAR). Высоко ценя значимость ОК для стандартов признания, PfG вынуждена заключить, что в 29% опрошенных вузов процедуры доступа и приема студентов не проходят оценку с точки зрения обеспечения качества. Необходимо сделать особый акцент на доверии как основе понимания роли ОК. PfG также выступает за то, чтобы Приложение к диплому более существенно базировалось на результатах обучения.

Согласно докладу EQAR о признании международной деятельности по обеспечению качества в ЕПВО (RIQAA), возросла роль международной деятельности агентств по обеспечению качества, что отражено в последнем обязательстве в Ереванском коммюнике: *«позволить вузам привлекать к процессу внешнего обеспечения качества любое зарегистрированное в Европейском Реестре (EQAR) агентство, соблюдая национальные правила принятия решений по результатам обеспечения качества»*. Государства не отказываются от своей национальной компетенции в отношении (высшего) образования. При этом вузы должны иметь возможность работать с

зарегистрированным в EQAR иностранным агентством, если оно больше подходит им по своей миссии, стратегической политике и деятельности.

Некоторые опасаются, что из-за этого в ЕПВО появится открытый рынок внешнего обеспечения качества, где цены и простые процессы будут важнее качества (стандартов). Кроме того, выполнение национальных требований к решениям в области обеспечения качества препятствует чисто автоматическому признанию результатов ОК. Это говорит о том, что несмотря на ESG и EQAR, даже в ЕПВО доверие есть еще не везде. После подтверждения приверженности курсу в Бухарестском коммюнике только две страны присоединились к тем 10 странам, законодательство которых уже позволяет вузам работать с иностранными агентствами по обеспечению качества, зарегистрированными в EQAR. По-прежнему не создана единая европейская системы обеспечения качества, хотя минимальные принципы ESG должны соблюдаться. Даже при наличии автоматического международного признания результатов ОК, оцененных иностранным агентством из EQAR, рынок не будет полностью открытым, но будет регулироваться ESG.

Будущее обеспечения качества в новом контексте

Впечатляющий доклад о ходе реализации ЕПВО в 2015 г., подготовленный Наблюдательной группой Болонского процесса (BFUG) в сотрудничестве с Eurostat, Eurostudent и Eurydice, содержит качественную информацию и множество статистических данных. Доклад убедительно свидетельствует о динамичном функционировании обеспечения качества. Несмотря на ограниченность информации по внутреннему ОК, полученные данные показывают, что вузы все чаще и активнее разрабатывают собственные стратегии совершенствования качества. Меняется и потребность общества в подотчетности и прозрачности: существенно выросло число стран, публикующих результаты ОК, даже отрицательные. В докладе делается

ВЫВОД О ТОМ, ЧТО «национальные системы обеспечения качества могут различаться по тому, на что они больше ориентированы: на аккредитацию или на совершенствование качества. В любом случае растет консенсус по вопросам, рассматриваемым агентствами по обеспечению качества» (2015, с. 18). Объектами ОК сегодня являются преподавание, научные исследования, внутреннее управление и организация услуг для студентов. С другой стороны, существуют уникальные системы ОК, которые адаптированы к специализации высшего образования или вуза и сосредоточены на таких темах, как интернационализация и предпринимательство. Другое важное заключение доклада: «основной вопрос состоит не в том, создана или нет система обеспечения качества, а в том, дает ли она эффективные результаты и работает ли в соответствии с ESG. И здесь еще предстоит многое сделать, особенно в том, что касается участия студентов в обеспечении качества». В докладе отмечено, что в условиях реформирования и реорганизации систем студенческое участие может снижаться.

Причиной многих изменений систем ОК является изменившийся контекст. ЕПВО сталкивается с продолжающимся экономическим, финансовым и социальным кризисом, с высоким уровнем безработицы, серьезными демографическими изменениями, напряженностью и конфликтами между странами и внутри стран, связанными с миграцией, экстремизмом и радикализацией. После торжественного венского коммюнике (2010 г.), в котором министры провозгласили построение ЕПВО, они теперь пришли к печальному осознанию, что и в вузах, и в некоторых национальных законодательствах Болонский процесс еще далек от полной реализации.

Многие вузы находятся в процессе реформирования своей миссии и (стратегической) политики, и это признак понимания ими новых вызовов. Проблема при этом состоит в том, что повсеместно формулируются одни и те

же декларации. Согласно недавнему исследованию Института Гэллапа (Gallup, 2015), более 50% деклараций о видении или миссии имеют разительное сходство, независимо от размера вуза и его статуса: государственный или частный, сельскохозяйственный или религиозный, коммерческий или некоммерческий. Декларации могут представлять широкие взгляды и чаяния руководителей, но часто дают мало ориентиров нынешним и будущим студентам и персоналу. Институт Гэллапа рекомендует установить четкую и отличную от прочих цель, ответив на вопросы: «*Зачем мы существуем?*» и «*Какую ценность мы имеем для мира?*», а также поддерживать принадлежность к культуре, определяющей предназначение и бренд вуза.

Эти же вопросы прозвучали на 2-ой Конференции исследователей Болонского процесса (Бухарест, 24-26 ноября 2014 г.). Еще один, глобальный, вопрос адресовался всему ЕПВО: «Готовы ли мы к будущему?». Ответ на него - необходимо фундаментальное переосмысление и новое видение, а не просто технические корректировки. В плане обеспечения качества рекомендовано использовать ESG для создания культуры качества, которая характеризуется вовлечением всех заинтересованных сторон, особым вниманием к учебному опыту студентов и высоким уровнем коммуникации и сбора данных.

Следует мыслить нестандартно и креативно, чтобы прийти к устойчивым системам ОК, которые фокусируются как на минимальных пороговых значениях, так и на непрерывном улучшении качества в условиях диверсификации миссий и стратегий, отвечающей на глобальные вызовы. Для этого необходимо рассмотреть следующие аспекты:

- Качество как многоаспектная и контекстуальная концепция, вовлекающая все заинтересованные стороны и расширяющая возможности студентов и персонала как основных участников;

- Основополагающий фактор качества - культура качества, в которой приверженность и участие столь же важны, как и лидерство и коммуникация на каждом уровне;
- Связь концепции развития, миссии и (стратегической) политики вуза/учебных программ, с одной стороны, с концепцией качества (как добавленной ценности), обеспечением качества, его системами, стандартами и инструментами, с другой стороны;
- Новые стили руководства и (минимального) управления, основанные на доверии и расширении прав и возможностей;
- Новые связи и соотношения между внутренним ОК и внешним ОК, которые образуют единый, начинающийся с внутреннего ОК процесс, где все больше вузов берут на себя ответственность;
- Использование результатов обучения и универсальных компетенций;
- Международный аспект и связь с национальной политикой;
- Социальный аспект: от приема в вуз до трудоустройства;
- Связь с научными исследованиями, масштабы и формы которых постоянно расширяются;
- Способность к самокритике при внутреннем ОК и независимость внешнего ОК;
- Необходимая прозрачность и (международное) признание, построенные на доверии;
- Сохраняющееся существование национальных и международных рейтингов.

Литература:

Bollaert, L. (2014), *A Manual for Internal Quality Assurance in Higher Education*, Brussels/Berlin

Bollaert, L. (2014), "Quality Assurance (QA) in Europe (2005-2015)", in *Journal of the European Higher Education Area*, Berlin, no. 3, pp. 85-109

Bollaert, L. (2015), "Internationale ontwikkelingen in kwaliteitszorg (2005-2015)", in *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid (Torb)*, Brugge, no. 4, pp. 36-52

- Bollaert, L. (2015), *Paradigm Shifts in HE and QA – from Teaching to Learning in relation to Mission and Policy*, Chicago INQAAHE 2015 Conference presentation, http://inqaahe.org/admin/files/assets/subsites/1/documenten/1430222643_qa-bollaert.pdf
- Bollaert, L. (2015), *Yerevan Ministerial Bologna Conference and (External) QA – new aspects & challenges*, ECA workshop, Hanover, <http://ecahe.eu/assets/uploads/2015/08/2015-06-24-LB-Yerevan.pdf>
- Bologna-Yerevan (2015), *Yerevan Communiqué*, http://www.ehea.info/Uploads/SubmittedFiles/5_2015/112705.pdf
- Approach for Quality Assurance of Joint Programmes*, http://bologna-yerevan2015.ehea.info/files/02_European%20Approach%20QA%20of%20Joint%20Programmes_v1_0.pdf
- Bologna-Yerevan (2015), *Background Report on the European Approach for Quality Assurance of Joint Programmes*, (July 2014), http://bologna-yerevan2015.ehea.info/files/European%20Approach%20QA%20of%20Joint%20Programmes_Background%20Report.pdf
- Bologna-Yerevan (2015), *Report by the EHEA Pathfinder Group on Automatic Recognition*, <http://bologna-yerevan2015.ehea.info/files/EHEA%20Pathfinder%20Group%20on%20Automatic%20Recognition%20January%202015.pdf>
- Bologna-Yerevan (2015), *The European Higher Education Area in 2015 – Bologna Process Implementation Report*, http://bologna-yerevan2015.ehea.info/files/2015%20Implementation%20report_20.05.2015.pdf
- Bologna-Yerevan (2015), *The Bologna Process Revisited: the Future of the European Higher Education Area*, http://bologna-yerevan2015.ehea.info/files/Bologna%20Process%20Revisited_Future%20of%20the%20EHEA%20Final.pdf
- Bologna-Yerevan (2015), *The European Bologna-Yerevan (2015), Future of Higher Education – Bologna Process Researchers' Conference*, Bucharest, 24-26 November 2014, http://bologna-yerevan2015.ehea.info/files/06052015_FOHE-BPRC2_Final%20report.pdf
- De Wit, H. (2015), *Quality Assurance and Internationalization – Trends, Challenges and Opportunities*, Chicago INQAAHE 2015 Conference presentation, http://inqaahe.org/admin/files/assets/subsites/1/documenten/1430223517_tmfoi-keynote-dewit.pdf
- EC (2014), *Report on Progress in Quality Assurance in Higher Education*, Brussels, http://ec.europa.eu/education/policy/higher-education/doc/quality_en.pdf
- E4 project Steering Group (2011), *Mapping the Implementation and Application of the ESG*, ENQA Occasional Paper 17, Brussels, <http://www.enqa.eu/index.php/publications/papers-reports/occasional-papers/>

ECA (2015), more information and documents on CeQuint at <http://ecahe.eu/home/about/projects/cequint/>

ECA (2013), *Learning Outcomes in Quality Assurance and Accreditation – Principles, recommendations and practice*, The Hague, http://ecahe.eu/w/images/b/ba/Publication-Learning_Outcomes_in_Quality_Assurance_and_Accreditation.pdf

Laloux, F. (2015), *Reinventing organizations*, Nelson Parker, Brussels

Gallup (2015), available at www.gallup.com/businessjournal/184538/hard-differentiate-one-higher-brand.aspx

Quality Audit Network (2014), *Quality Audit in the European Higher Education Area*, Wien

Szabo, M. (EQAR)(2014), *Recognising International Quality Assurance Activities in the European Higher Education Area (RIQAA)*, Brussels, https://www.eqar.eu/fileadmin/documents/eqar/riqaa/WP5_RIQAA_Report_final.pdf

ПОДВЕДЕНИЕ ИТОГОВ И ВЗГЛЯД В БУДУЩЕЕ

Избранные материалы X Европейского форума по обеспечению качества

Агентство по обеспечению качества

Институт образования Лондонского университетского колледжа

Лондон, Соединенное Королевство

19-21 ноября 2015 г.

TAKING STOCK AND LOOKING FORWARD

Hosted by

Quality Assurance Agency and UCL Institute of Education

London, UK

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

Мартин Г. Эриксон¹²

ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК СТРАТЕГИЧЕСКАЯ ЦЕЛЬ КАЧЕСТВА: ВОСЕМЬ ЗАДАЧ ДЛЯ ВУЗОВ

Martin G. Erikson

Eight challenges for institutions who wish to handle teaching competence as a strategic quality goal

http://www.eua.be/Libraries/eqaf-2015/paper-10_erikson.pdf?sfvrsn=0

Аннотация:

Преподавательская компетенция часто обсуждается в контексте поощрения текущих достижений, а не применительно к долгосрочной стратегии качества. В статье анализируется необходимость перехода к восприятию преподавательской компетенции через призму долгосрочной стратегии качества и формулируется восемь задач, которые необходимо решить в рамках такого перехода. Среди этих задач: активная ответственность руководства и профессорско-преподавательского состава (ППС) вуза; поощрение высоких академических стандартов для специалистов в области образования; выбор адекватных временных рамок и соответствующих концепций (с особым акцентом на концепцию выдающегося уровня преподавания); понимание преподавателями своих дисциплин, образовательных теорий и методов исследования, подходящих для оценки результатов образования. Последняя задача касается программ поощрения преподавателей. Решение всей совокупности этих задач будет способствовать становлению культуры качества, где преподавательская компетенция принята как долгосрочная цель качества.

¹² Доцент, Университет Бурса, Швеция

Введение

В последние десятилетия все шире признается важная роль преподавательских навыков в высшем образовании. Видна озабоченность тем, что педагогические навыки часто считаются менее ценными, чем исследовательские. Впервые эта проблема была отмечена Э. Бойером (Boyer, 1990), а затем нашла свое отражение в движении '*Scholarship of Teaching and Learning*' (*Научное изыскание преподавания и обучения*). Благодаря этому во многих странах на национальном и вузовском уровнях были разработаны схемы поощрения преподавательской компетенции (Chalmers, 2011; Chalmers, Lee and Walker, 2008; Chism, 2006; Gosling, 2004; Olsson & Roxå, 2013; O'Meara, 2005; Turner & Gosling, 2012). Тем не менее, можно утверждать, что хорошо сформулированные стратегии по преподавательской компетенции с четко поставленными целями встречаются довольно редко (например, Biesta, 2009; Chism, 2006; Ramsden & Martin, 1996). Многие вузы, отдавая должное преподавательской компетенции, по-видимому, не считают необходимым устанавливать какие-либо критерии, а некоторые из них видят в навыках преподавания нечто не поддающееся описанию общими терминами (Chism, 2006). Хотя основной акцент делается на поощрение индивидуальных преподавателей, по мнению А. Скептона (Skelton, 2009), игнорируется связь между преподавательской компетенцией и стратегическим развитием. При этом можно утверждать, что этот дисбаланс не вызывает практически никакого интереса. В частности, обсуждение идет вокруг поощрения состоявшихся достижений, а не вокруг содействия дальнейшему развитию в желательных направлениях. Однако если наша общая задача - обеспечивать и развивать академическое качество образования, вполне естественно, что определение, развитие, оценка и поощрение преподавательской компетенции должны рассматриваться в рамках долгосрочной стратегии совершенствования качества. В данной статье выявляются проблемные аспекты видения преподавательской

компетенции через призму стратегических измерений качества. Успешное разрешение этих сложных задач позволит вузам отвести преподавательской компетенции более значимое место в долгосрочных программах качества.

Задача первая: Установить и взять на себя ответственность

Для встраивания преподавательской компетенции в контекст долгосрочного повышения качества требуется, чтобы руководители вузов и департаментов, а также профессорско-преподавательский состав брали на себя активную ответственность за этот процесс. Так, для вузов, сосредоточенных на поощрении преподавания, эта ответственность означает ведущую роль в переориентации перспектив в сторону долгосрочного развития. Некоторым риском здесь представляется более низкий статус преподавания по сравнению с исследовательской деятельностью. Руководители и ППС вуза, где приоритетом является качество и стратегическое развитие научных исследований, а вопрос о преподавательских навыках отдан специалистам по образованию, не должны недооценивать те усилия, которые необходимы, чтобы реально осознать сложность преподавательской компетенции и уделить ей достаточно внимания. От ППС следует ожидать большей ответственности за интеллектуальное лидерство и академическое качество в преподавании (Macfarlane, 2012). Например, нельзя обойти вниманием ППС, имея дело с разными культурами качества, которые присущи разным дисциплинам. Это различие культур качества вызывало проблемы в предыдущих попытках развивать преподавательскую компетенцию (Chalmers, 2011; Huber & Moreale, 2002; Neumann, 2001).

Задача вторая: Специалисты по академическому развитию как стратегический ресурс качества

Во многих вузах преподавательская компетенция является сферой ответственности специалистов по образованию и специалистов по академическому развитию. Их важнейшая роль сохранится и дальше, но их

функции будут задаваться теми, кто отвечает за стратегию качества среди руководителей и среди исследователей старшего звена. При этом перед специалистами по академическому развитию не стоит задача определять, каким конкретно образом должна развиваться преподавательская компетенция как элемент стратегии качества. Требования к специалистам по академическому развитию и специалистам по образованию очень высоки и формулировать их может каждый – от студента до проректора. Очень важно, чтобы уровень этих специалистов соответствовал высочайшим академическим стандартам: это позволит им завоевать уважение ППС. Ф. Пател (Patel, 2013) показывает, что специалисты по образовательному развитию часто позиционируются вне основной академической среды, из-за чего имеют ограниченный взгляд на научное изыскание, а также мало возможностей для участия в нем (см. также Fraser & Ling, 2014). Согласно Ф. Пател (Patel, 2013), в некоторых вузах специалистам по образовательному развитию нужна помощь в создании культуры научного изыскания в рамках их собственной деятельности и поддержка во взаимодействии с остальной частью исследовательского сообщества вуза. Автор настоящей статьи полагает, что усилия в этом направлении сами по себе следует считать вопросом стратегического повышения качества, когда руководство несет значительную ответственность за содействие такому шагу вперед.

Задача третья: Преподавательская компетенция как стратегическая цель – временные рамки

Руководство и ППС вуза должны определить уровень развития преподавательской компетенции, который они хотят видеть через три, пять или десять лет. Очевидно, что им необходимо понимать всю сложность этой компетенции, иначе такая задача будет неосуществима. В частности, руководители и ППС должны проанализировать, насколько в их вузе статус преподавания ниже статуса научных исследований и как этот возможный разрыв влияет на ожидания относительно преподавательских навыков.

Формулировать стратегические цели в отношении ожидаемой преподавательской компетенции – это отнюдь не честолюбивое устремление. Может быть совершенно неверным определять поощряемые преподавательские навыки, исходя из сегодняшних результатов работы преподавателей, если эти навыки не будут соизмеряться со стандартом, достижение которого возможно или даже ожидаемо. Т. Рокса, Т.Олссон и К.Мартенссон (Roxå, Olsson and Mårtensson 2008) уверены: вузы, ставящие цель улучшить практику преподавания, должны четко определять требования, которые они предъявляют к своим преподавателям. При хорошо разработанной политике преподаватели, желающие получить аттестацию и поощрение, будут стремиться к достижению того уровня компетенции, который поощряется, тогда как компетенция, не предусмотренная этой политикой, развиваться, скорее всего, не будет. Поэтому критерии поощрения преподавательских навыков должны основываться на анализе реально необходимой компетенции и на результатах развития таких компетенций.

Задача четвертая: Сознать, что передается через концепции и политику

При формировании политики, в частности, нацеленной на улучшение академического качества, необходимо принимать во внимание основные концепции и концептуальную ясность. Выбор концепций и путей их реализации, например, при переносе фокуса с поощрения преподавания на развитие преподавательской компетенции, является фактором, влияющим как на мотивацию сотрудников, так и на отношение других заинтересованных сторон. Интересный пример здесь – понятие «выдающийся уровень преподавания», широко применяемое последние годы (Chalmers, Lee, & Walker, 2008; Healey, 2000; Skelton, 2009; Turner & Gosling, 2012). В университетских кругах «выдающийся уровень» прежде относился преимущественно к научным исследованиям и научно-исследовательской

среде. Чтобы научно-исследовательская среда отвечала высочайшему уровню, исследователи должны обладать серьезной международной репутацией с точки зрения качества и количества исследований, открывающих новые горизонты. Поэтому руководители и ППС вуза, желающие использовать понятие «выдающийся уровень преподавания», должны определить, каких преподавательских активностей следует ожидать от конкретного преподавателя, если выдающийся уровень преподавания будет оцениваться той же мерой, что и выдающийся уровень исследований. Однако в литературе отсутствует дискуссия по «выдающемуся уровню преподавания», даже когда эта концепция подвергается критическому разбору, как, например, в работе А. Скелтона (Skelton, 2009). Какой же сигнал получают заинтересованные стороны, если для определения выдающегося уровня преподавания и выдающегося уровня исследований служат разные стандарты? Один из возможных ответов здесь: преподавание менее значимо, чем научные исследования, и значит, нет необходимости в сопоставимых стандартах. Другой ответ – нельзя возлагать на преподавателей столь же большие надежды, как на исследователей. Возникает проблема: это ли впечатление мы хотим создать у будущих студентов?

Задача пятая: Понимание и стимулирование предметной компетенции преподавателей

Преподавание требует глубокого понимания дисциплины - не только потому, что дисциплинарные знания лежат в основе того, что именно должно преподаваться, но и потому, что взгляд преподавателя на качество, актуальность и применимость обусловлен его социальной адаптацией к дисциплинарной культуре (Healey, 2000; Hutchings, 2000; Neumann, 2001). По утверждению Л.С. Шульмана (Shulman 1986, 1987), дисциплинарные знания – это, безусловно, вопрос понимания теорий и концепций, но также и способность определять, что может быть сложным для освоения студентами,

что им надлежит преподавать и что они ни в коем случае не должны пропустить. Речь также идет о том, чтобы студенты представляли себе значимость старых, ныне игнорируемых, теорий для понимания, как развивается дисциплина (Bass, 1999; Riordan, 2008; Shulman, 1987). Разные уровни образования требуют разных дисциплинарных знаний: требования, предъявляемые к руководителю докторанта, существенно отличаются от требований к преподавателю вводного курса бакалавриата. Тем не менее, в обзоре программ поощрения Н. Чизм (Chism, 2006) отметила: лишь в 24% рассмотренных программ владение предметом рассматривалось как один из аспектов преподавательской квалификации. Позволю себе предположить, что пока у нас не будет обоснованных и надежных способов определения, фиксации и оценки соответствующих дисциплинарных знаний, наше понимание преподавательской компетенции и ее развития останется очень ограниченным.

Задача шестая: Понимание преподавателями образовательных теорий как путь к повышению качества

Владение образовательными теориями признается фундаментальным для преподавательской компетенции (e.g., Kreber, 2002; Kreber & Cranton, 2000; Magin, 1998). Хотя своих сторонников имеют самые разные теоретические взгляды на образование, Л. Шульман (Schulman 1986, 1987) отмечает, что преподавательская компетенция зависит от совокупности знаний в области образования и в области преподаваемой дисциплины. Ф.Рамсден (Ramsden, 1998) также утверждает, что теоретические знания в области образования могут помочь преподавателям более профессионально оценивать свою роль. Тем не менее преподаватели, не специализирующиеся в области образования, зачастую проявляют мало интереса к этой сфере. Если программа обеспечения качества в вузе решит данную проблему, это не только позволит улучшить качество образования, но и весьма вероятно, будет способствовать повышению статуса преподавания. Необходимо обратить внимание на

множество потенциальных теоретических подходов вне сферы традиционных теорий обучения. Ограниченная теоретическая модель, связанная с некоторым конкретным аспектом, например, с уверенностью студентов в себе, не может решить все проблемы ППС вуза. Однако для преподавателя, который не очень знаком с литературой по образованию, но заботится о студентах, сталкивающихся с трудным материалом, такая модель может иметь гораздо большую ценность, чем более сложные и продвинутые модели.

Долгосрочное развитие преподавательской компетенции должно предусматривать знакомство преподавателей с образовательной литературой по их области. Например, около двадцати научных журналов публикуют статьи о медицинском образовании, и не менее трех журналов посвящены исключительно высшему образованию в области психологии. Предположим, преподаватель потратил время на новые сложные методы преподавания, но обошел вниманием соответствующую литературу. В результате усилия могут оказаться потраченными впустую на создание уже разработанных и опубликованных методов. Вряд ли в интересах вуза поощрять такое расточительство или такие эксперименты над студентами.

Задача седьмая: Повышение качества путем развития навыков исследования в области образования

Для развития практики образования ее результаты должны быть проанализированы и представлены таким образом, чтобы гарантировалась достоверность и надежность исследований, проведенных преподавателями. Это требует знания методов исследования в области образования и навыков написания развёрнутых отчетов о выводах, полученных с помощью этих методов. Д. Хаунселл (Hounsell, 1996) утверждает, что способность влиять на стандарты и практику преподавания дисциплины на национальном или международном уровнях является важнейшим критерием научно-

обоснованного преподавания. Вуз, желающий развивать преподавательскую компетенцию как цель качества, должен учитывать преимущества такого влияния. Если мы хотим ставить «выдающееся преподавание» в один ряд с «выдающимися исследованиями», такое международное влияние является обязательным для «выдающегося уровня преподавания» (см. также Boyer, 1990, Skelton, 2009). Новые перспективы улучшению преподавания могут открыть методы, ориентированные на исследования. Так, основным отличием между преподаванием и исследованием Р. Басс (Bass, 1999) считает, что «проблема» в преподавании - это что-то нежелательное, тогда как «проблема» в исследовании - двигатель всей задуманной работы. Изменение этой точки зрения на преподавание может стать реальным вызовом для руководства и ППС вузов. Возможен также эффект цепной реакции: согласно Д. Бернстайну (Bernstein, 2013), новые проекты в области развития образования будет проще инициировать при наличии хороших, вдохновляющих примеров, на которые можно опереться, а чем лучше примеры, тем более высокую планку может ставить проект (см. также Chism, 2006; Shreeve, 2011).

Невозможно требовать, чтобы все преподаватели в совершенстве владели методологиями исследования образования, однако вузы, серьезно занимающиеся развитием образования, должны обеспечить наличие такой методологической компетенции у ППС. На самом деле для преподавателей вполне разумно требовать, чтобы на институциональном уровне им оказывалась помощь в проведении оценок. Как утверждают М.Д. Шарма и К. Макшейн (Sharma and McShane, 2008), использование проработанных исследовательских методов при оценке инновационных проектов в области образования позволит преодолеть разрыв между дисциплинарным исследованием и преподаванием, что повысит академический статус последнего.

Задача восьмая: Определение системы поощрения, ориентированной на качество

Последняя, но не менее важная задача – дать определение отвечающих стратегическим нуждам программ поощрения квалифицированных преподавателей. Существует множество разных систем поощрения, однако их преимущества не всегда ясны и нуждаются в дальнейшем изучении: практически неизвестно, как поощрение преподавателей влияет на стиль их работы (Chism, 2006). Очевидно, что одной из целей поощрения преподавателей должно быть мотивирование их к улучшению. Системы поощрения, не ориентированные на совершенствование качества, скорее всего, будут контрпродуктивны (Olsson & Roxå, 2013). Иногда политика поощрения в большей мере является символическим признанием значимости преподавания, чем реальным усилием отдать должное действительно квалифицированным преподавателям (Chism, 2006). Более того, по мнению Н. Чизм (Chism, 2006), эффект поощрения преподавания состоит в поддержке отдельных преподавателей, а не в стимулировании остальных следовать их по стопам. Поэтому есть все основания для поиска новых подходов к поощрению преподавательской компетенции. В частности, не следует фокусироваться исключительно на поощрении преподавателей. Они действуют в образовательной среде, которая при оценке компетенции и проектов развития может оказаться таким же полноценным уровнем анализа, как и отдельные преподаватели (см., например, Abualarub, Karseth & Stensaker, 2013, для обсуждения перспектив развития образовательной среды).

После изменения фокуса с поощрения на стратегическое качество разумно превратить поощрение преподавания в постоянный процесс, где вознаграждение становится для преподавателей не кульминацией развития, а отправной точкой для решения новых задач. При таком подходе сложность преподавательской компетенции будет достоинством, а не проблемой.

Вместо того, чтобы устанавливать, «что представляет собой квалифицированный преподаватель», руководство и ППС вуза смогут задавать стандарты, определяющие, «что представляет собой преподаватель, который обладает достаточной квалификацией и решимостью, чтобы получить возможность развиваться еще дальше». Одним из основных подходов может быть поощрение конкретных инноваций или проектов развития, оцениваемых с помощью надлежащих методов исследования и имеющих прочную теоретическую основу, особенно если они могут привести к рецензируемой публикации. Другой подход – расширить карьерные возможности, которые обеспечивает преподавательская компетенция. Например, пост-докторская позиция для образовательного исследования по дисциплинарной области пост-докторанта.

Кроме того, если будет разрабатываться система поощрения, ориентированная на качество, использование преподавательских портфолио для целей оценивания следует подвергнуть обсуждению. Как полагают М.Г. Эриксон, П. Эрландсон и М. Эриксон (Erikson, Erlandson and Erikson 2015), практика, связанная с этими документами, выиграет от более точных научных прогнозов, особенно при ее использовании с целью улучшить навыки преподавания (Buckridge, 2008).

Выводы

Взятые вместе восемь задач показывают сложность преподавательской компетенции и важность ее восприятия через призму стратегического повышения качества. Они выделены произвольно и необязательно будут одинаково актуальны для вузов. Однако их изучение может дать вузам инструмент для анализа их политики, практики и организации с точки зрения поддержки преподавательской компетенции как долгосрочной цели

стратегии качества. Что объединяет данные задачи - это необходимость культуры качества, способствующей развитию преподавательской компетенции во всей ее сложности. Каждый вуз обладает своей культурой качества, но не всегда именно эта культура в наибольшей степени отвечает его интересам. Представленные проблемы позволяют выявить ценности, практики и взгляды, которые могут стать культурой, продвигающей преподавательскую компетенцию как вопрос стратегии качества.

В конце концов, трудно представить себе учебное заведение, которое не выиграет от преподавания, вызывающего интерес и удовлетворенность как у ППС, так и у студентов. Следует еще раз отметить важность концепций: сегодня многие институты озабочены «высочайшим уровнем преподавания» и «удовлетворенностью студентов». Новые подходы к преподавательской компетенции – это первый шаг к такому будущему, где речь будет идти о высочайшем уровне студенчества и удовлетворенности преподавателей.

Литература:

Abualrub, I., Karseth, B., & Stensaker, B. (2013). The various understandings of learning environment in higher education and its quality implications. *Quality in Higher Education*, 19(1), 10-110.

Bass, R. (1999). The scholarship of teaching: What's the problem? *Invention: Creative Thinking about Learning and Teaching*, 1(1), 1-10.

Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 33-46.

Bernstein, D. (2013). How SoTL-active faculty members can be cosmopolitan assets to an institution. *Teaching and Learning Inquiry*, 1(1), 35-40. DOI: 10.1353/iss.2013.0007

Boyer, E. L. (1990), *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate*. (PDF), Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching
<https://depts.washington.edu/gs630/Spring/Boyer.pdf>

- Buckridge, M. (2008). Teaching portfolios: Their role in teaching and learning policy. *International Journal for Academic Development*, 13(2), 117–127.
- Chalmers, D. (2011). Progress and challenges to the recognition and reward of the Scholarship of Teaching and Learning in higher education. *Higher Education Research & Development*, 30(1), 25–38.
- Chalmers, D., Lee, K. & Walker, B. (2008). International and national indicators and outcomes of quality teaching and learning currently in use. Sydney; NSW: Carrick Institute for Learning and Teaching in Higher Education Ltd.
- Chism, N. V. N. (2006). Teaching awards: What do they award. *The Journal of Higher Education*, 77(4), 590-617.
- Erikson, M. G., Erlandson, P., & Erikson, M. (In press). Academic misconduct in teaching portfolios. To appear in *International Journal of Academic Development*.
- Fraser, K., & Ling, P. (2014). How academic is academic development? *International Journal for Academic Development*. 19(3), 226-241.
- Gosling, D. (2004). The impact of a national policy to enhance teaching quality and the status, England, the United Kingdom. *Quality Assurance in Education*, 12(3), 136–149.
- Healey, M. (2000). Developing the scholarship of teaching in higher education: A discipline-based approach. *Higher Education Research & Development*, 19(2), 169-189.
- Hounsell, D. (1996). Documenting and assessing teaching excellence. In R. Aylett & K. Gregory (Eds.), *Evaluating teacher quality in higher education* (pp. 72–76). London: Falmer Press.
- Huber, M. T., & Moreale, S. P. (Ed:s). (2002). *Disciplinary Styles in the scholarship of teaching and learning: Exploring common ground*. Menlo Park, CA: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Hutchings, P. (2000). Approaching the Scholarship of Teaching and Learning. In P. Hutchings (Ed.), *Opening Lines: Approaches to the Scholarship of Teaching and Learning* (pp. 1-10). Menlo Park, CA: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Kreber, C. (2002). Teaching excellence, teaching expertise, and the scholarship of teaching. *Innovative Higher Education*, 27(1), 5-23.

- Kreber, C., & Cranton, P. A. (2000). Exploring the scholarship of teaching. *The Journal of Higher Education*, 71(4), 476-495.
- Macfarlane, B. (2012). *Intellectual leadership in higher education*. London: Routledge.
- Magin, D. J. (1998). Rewarding good teaching: A matter of demonstrated proficiency or documented achievements? *The International Journal for Academic Development*, 3(2), 124-135.
- Neumann, R. (2001). Disciplinary differences and university teaching. *Studies in Higher Education*, 26(2), 135-146.
- O'Meara, K.A. (2005). Encouraging multiple forms of scholarship in faculty reward systems: Does it make a difference? *Research in Higher Education*, 46(5), 479-510.
- Patel, F. (2013). Promoting a culture of scholarship among educational developers: exploring institutional opportunities. *International Journal for Academic Development*, 19(3), 242-254.
- Olsson, T., & Roxå, T. (2013). Assessing and rewarding excellent academic teachers for the benefit of an organization. *European Journal of Higher Education*, 3(1), 40-61.
- Ramsden, P. (1998). *Learning to lead in higher education*. London: Routledge.
- Ramsden, P., & Martin, E. (1996). Recognition of good university teaching: Policies from an Australian study. *Studies in Higher Education*, 21(3), 299-315.
- Riordan, T. (2008). Disciplinary expertise revisited: The scholarship of teaching and learning philosophy. *Arts and Humanities in Higher Education*, 7(3), 262-275.
- Roxå, T., Olsson, T., & Mårtensson, K. (2008). Appropriate use of theory in the scholarship of teaching and learning as a strategy for institutional development. *Arts and Humanities in Higher Education*, 7(3), 276-294.
- Sharma, M. D., & McShane, K. (2008). A methodological framework for understanding and describing discipline-based scholarship of teaching in higher education through design-based research. *Higher Education Research & Development*, 27(3), 257-270.

- Shreeve, A. (2011). Joining the dots: the Scholarship of Teaching as part of institutional research. *Higher Education Research and Development*, 30, 63-74.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Skelton, Alan (2009): A 'teaching excellence' for the times we live in? *Teaching in Higher Education*, 14(1), 107-112
- Turner, R., & Gosling, D. (2012). Rewarding excellent teaching: The translation of a policy initiative in the United Kingdom. *Higher Education Quarterly*, 66(4), 415-430

ПОДВЕДЕНИЕ ИТОГОВ И ВЗГЛЯД В БУДУЩЕЕ

Избранные материалы X Европейского форума по обеспечению качества

Агентство по обеспечению качества
Институт образования Лондонского университетского колледжа
Лондон, Соединенное Королевство

19-21 ноября 2015 г.

TAKING STOCK AND LOOKING FORWARD

Hosted by
Quality Assurance Agency and UCL Institute of Education
London, UK

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

Томас Бах¹³

¹³ Германский студенческий аккредитационный пул

ПЯТНАДЦАТИЛЕТИЕ СТУДЕНЧЕСКОГО АККРЕДИТАЦИОННОГО ПУЛА В ГЕРМАНИИ: ДОСТИЖЕНИЯ, НЕУДАЧИ И ВЫЗОВЫ

Thomas Bach

15 years student accreditation pool in Germany: achievements, failures and future challenges

http://www.eua.be/Libraries/eqaf-2015/paper-12_bach.pdf?sfvrsn=0

Аннотация:

Концепция участия студентов как равноправных партнеров в обеспечении качества высшего образования возникла в 2000 г. Основанный в декабре того же года, Германский студенческий аккредитационный пул (ГСАП) (GSAP, [9]) стал главным органом, который представляет более 2 млн. студентов и координирует их участие в обеспечении качества. ГСАП обучил более 1200 студентов, участвовал в аккредитации около 4000 программ и в работе 30 аккредитационных органов, а также проводил и проводит постоянные обсуждения и интервью. Недостаток финансирования, ограниченные по понятным причинам время и опыт студентов в управлении сложными структурами, а также их разные ожидания относительно обеспечения качества неоднократно ставили под вопрос дальнейшее существование ГСАП. Среди новых и сохраняющихся проблем: децентрализация аккредитации в Германии, трансграничная деятельность аккредитационных агентств, гарантированное участие студентов с разным происхождением и опытом, обеспечение качества самого ГСАП и устойчивость процессов и финансирования ГСАП.

1. Введение

Десятый Европейский форум по обеспечению качества называется *Подведение итогов и взгляд в будущее*. Для нас это возможность рассказать о развитии и организации участия студентов в обеспечении качества (ОК) в сфере высшего образования Германии. Мы представим информацию по темам, обозначенным в аннотации, и рассмотрим 15-летний опыт непосредственного участия студентов в обеспечении качества.

Ограниченный объем статьи не позволяет подробно описать (довольно сложную) структуру германского высшего образования или (не менее сложную, см. [5]) систему аккредитации. Поэтому основным фокусом нашего внимания будут преимущества студенческого участия (см. также [7] и [8]).

2. История

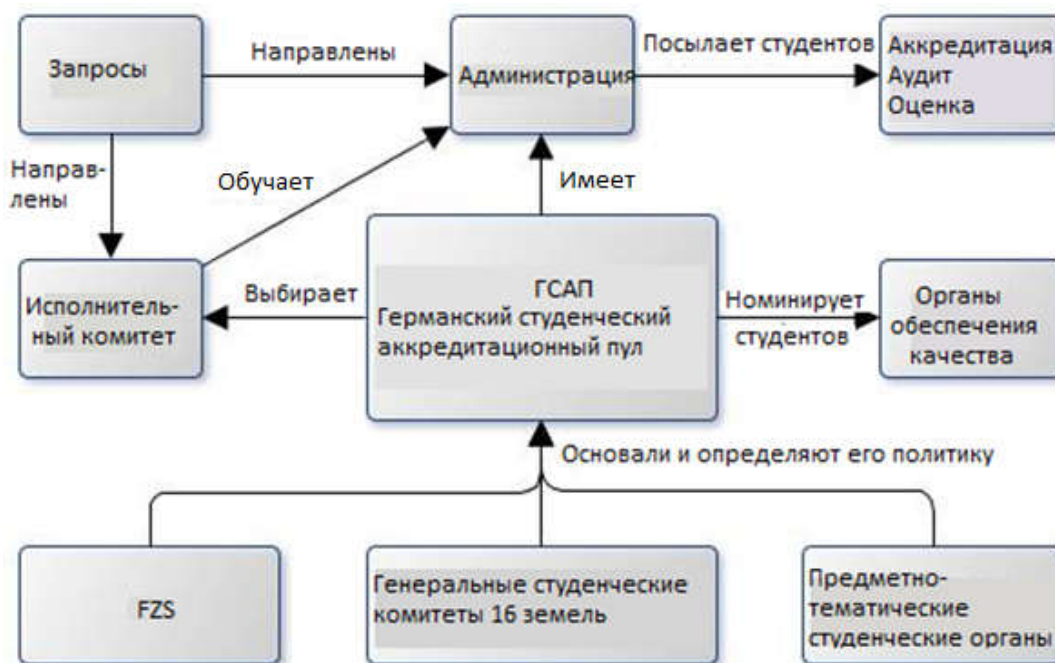
Аккредитация программ на основе европейских деклараций и целей началась в Германии в 1998 г. В 2000 г. Германский совет по аккредитации [3] принял резолюцию об участии студентов, в ответ на которую в том же 2000 г. был создан Германский студенческий аккредитационный пул (ГСАП). До этого времени специальной структуры, занимающейся этой темой, в Германии не было, что вполне соотносится с главной проблемой студенческой представленности. Существующий в стране Национальный студенческий союз FZS – это исключительно добровольный союз, охватывающий членством примерно 50% из 2,7 млн. немецких студентов ([2], [4]). В Германии нет закона, регламентирующего общенациональный студенческий союз, как, например, в Австрии. Поэтому ГСАП основывается на общих интересах широкой коалиции разных заинтересованных сторон: политических партий, кампусных / молодежных организаций, FZS, союзов студенческих комитетов 16 земель (*Landes-Studierenden-Vertretungen*), нескольких предметно-тематических студенческих органов (*Bundesfachschaftentagungen*). Среди участвующих сторон нет единого понимания Болонского процесса или аккредитации, а некоторые даже отвергают одно из них или оба. С чем все согласны, это необходимость

студенческого представительства и участия. Это и стало основной задачей ГСАП: *ГСАП и подписавшие стороны содействуют участию студентов в аккредитации и оценке*. Политические заявления о Болонском процессе являются ответственностью подписавших сторон, а не ГСАП. Соглашение стало важным фактором успеха ГСАП. Хотя на протяжении последних 15 лет некоторые студенческие органы регулярно меняли свое мнение о Болонском процессе и аккредитации, главная цель ГСАП оставалась неизменной и поддерживалась, по возможности, всеми участвующими сторонами.

2.1 Стандарты студенческого участия

Исходя из основной цели, ГСАП разработал ряд стандартов своей деятельности. Только стороны-члены могут номинировать студентов в пул. Благодаря этому студенты приобретают более широкие перспективы, опыт и понимание разных точек зрения. Каждый студент-участник пула должен принять участие в 3-дневном семинаре ГСАП по Болонскому процессу и основам аккредитации. Принятые стандарты позволяют гарантировать, что вклад студентов будет отличаться высоким уровнем качества.

Рис. 1: Организационная структура ГСАП.



2.2 Организационная структура

Общая схема организационной структуры представлена на рис. 1. На своих встречах, проходящих 2-4 раза в год, участвующие стороны принимают необходимые решения. Они устанавливают и изменяют директивы для исполнительного комитета (ИК) и студентов-членов ГСАП. В состав Исполнительного комитета входит до пяти человек, избираемых на один год. Административные функции в ИК выполняет сотрудник на неполной ставке. Организационная структура объединяет все заинтересованные стороны и успешно адаптируется к сложной структуре высшего образования в Германии.

2.3 Финансирование

Финансирование - ключевой фактор успешной работы ГСАП. Без этого невозможно содержание администрации и оплата работы, осуществляемой по внешним запросам. В 2000- 2006 гг. ГСАП финансировался Национальным союзом студентов FZS. В 2006 г. из-за ограниченности финансовых ресурсов FZS бюджет ГСАП пришлось сократить. В 2007 г. ГСАП совместно с Германским советом по аккредитации и аккредитационными агентствами создали модель финансирования, по которой каждое агентство ежегодно выделяет базовую сумму и / или финансирует один семинар. Другая половина необходимого бюджета обеспечивается студенческими комитетами нескольких университетов. В целом, ГСАП имеет бюджет около 50 000 евро (подробности см. в раздел 3.4):

- 15,000 евро – сотрудник администрации с 15-часовой рабочей неделей
- Около 20 000 евро на шесть-десять семинаров в год
- Около 5000 евро на проведение регулярных встреч

- Организационные расходы (например, аренда, офис) и резервы

Планируется небольшая компенсация членам исполнительного комитета, но пока сделать это не удалось.

2.4 Внутреннее обеспечение качества

Являясь заинтересованной стороной в обеспечении качества, ГСАП применяет его процессы к себе. ГСАП имеет собственное понимание качества и от хорошей работы ожидает следующего:

- Специальный орган по работе с жалобами рассматривает все жалобы от студентов-членов пула и от аккредитационных агентств и может применять соответствующие меры.
- Каждый семинар оценивается по заранее установленному набору критериев (например, местонахождение, результаты обучения). Исходя из полученных результатов, Исполнительный комитет применяет соответствующие меры.
- До принятия в пул инструкторов все кандидаты проходят стажировку, работая под наблюдением.
- Семинар информирует новых студентов о текущих процессах качества.
- Все члены пула регулярно информируются о политике и мерах в области качества.

Эти инструменты помогают ГСАП укреплять и совершенствовать осуществляемые процессы, даже если они приводят к горячим обсуждениям.

2.5 Внутренний процесс для запросов

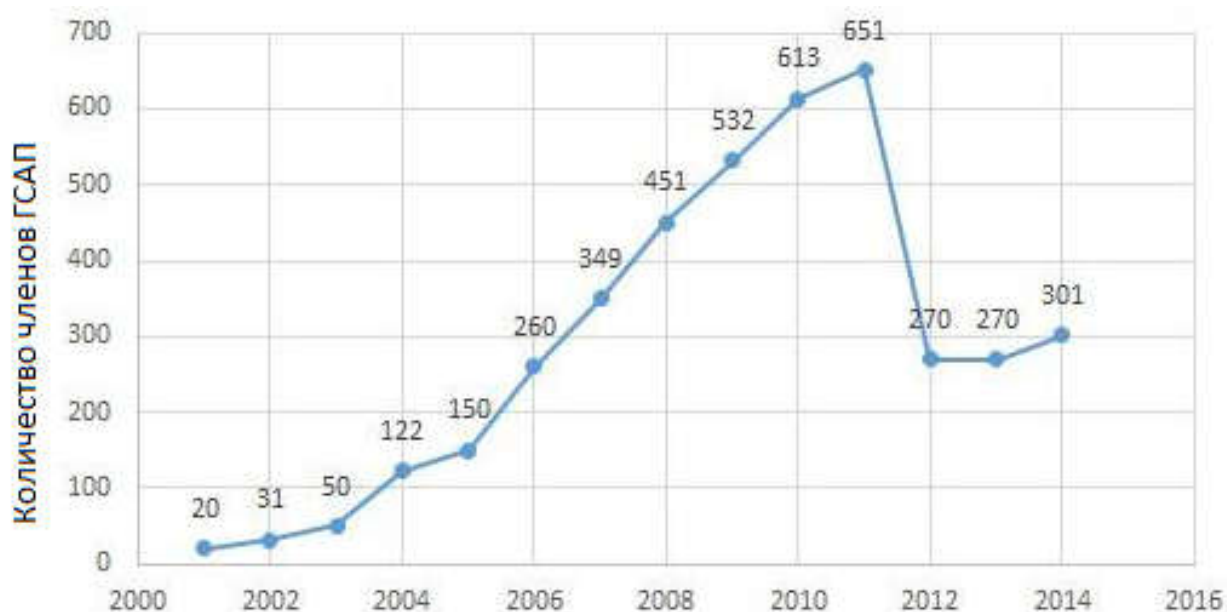
Побочным эффектом массовости запросов при низком финансировании является рационализация внутренних процессов для достижения максимальной эффективности с ограниченными ресурсами администрации. Все запросы перенаправляются во внутренний список рассылки. Любой

студент до истечения установленного срока может подать заявление на участие в запросе. Каждое заявление обрабатывается администрацией, фильтруется по заранее определенным критериям либо отбирается случайным образом (с учетом некоторого гендерного распределения) и направляется дальше. Такой процесс гарантирует, как минимум, равную рабочую нагрузку по всем заявлениям. Подавший заявление должен обосновать, почему он подходит для участия в данном конкретном запросе. В случае отказа, орган по рассмотрению жалоб может принять разумные меры на будущее. Такой подход позволяет успешно удовлетворить подавляющее большинство запросов (см. раздел 3.2).

2.6 Повседневная деятельность

Помимо выполнения повседневных обязанностей, участники пула готовят раздаточные материалы, разрабатывают рекомендации, отвечают на вопросы, проводят интервью и дискуссии, а главное, участвуют в аккредитациях и оценках. ГСАП зарекомендовал себя как основная структура, которая занимается всеми вопросами обеспечения качества в высшем образовании, затрагивающими студентов. Администрация и исполнительный комитет отвечают примерно на 50-100 внешних запросов в месяц.

Рис 2.: Статистика численности ГСАП. Оценки численности до 2005 г. даны на основании сообщений электронной почты. Снижение численности в 2012 г. объясняется в разделе 3.1



3. Факты, цифры, рисунки

3.1 Члены

До 2004 г. не было соответствующей электронной базы данных поэтому вся документация по членству велась вручную на бумаге, частично в Excel. На рис. 2 представлены известные данные о численности ГСАП. Данные до 2005 г. носят оценочный характер и основываются на сообщениях по электронной почте. Существенное снижение в 2012 г. объясняется чисткой внутренней базы данных. Было аннулировано членство всех студентов, которые заявили о таком желании или не ответили на звонок.

3.2 Проведенные аккредитации и оценки

Число аккредитаций и оценок увеличивалось или оставалось постоянно высоким (см. рис. 3). Однако в ближайшие годы следует ожидать его снижения, поскольку соответствующая часть 17 000 учебных программ в Германии уже аккредитована ([1]), а начинающийся цикл повторной аккредитации составляет семь, а не пять лет. Кроме того, системная аккредитация (т.е. аккредитация системы внутреннего обеспечения качества – *Прим. перев.*) значительно снижает число программных аккредитаций. Неясно, будет ли это снижение в целом компенсироваться ростом числа

международных аккредитаций, проводимых германскими аккредитационными агентствами. Этим может объясняться небольшое число вакантных номинаций (хотя и не нулевое из-за выделяемых средств). Администрация ГСАП не в состоянии тратить больше 30 минут на один запрос, поэтому невозможно связаться со всеми членами ГСАП или хотя бы со студентами некоторой специальности из их числа. Загруженность администрации обусловлена в том числе тем, что некоторые студенты-члены ГСАП подают заявления на участие в нескольких запросах, не всегда для них подходящих.

Рис. 3: Число проведенных аккредитаций и оценок. Данные до 2005 г. недоступны

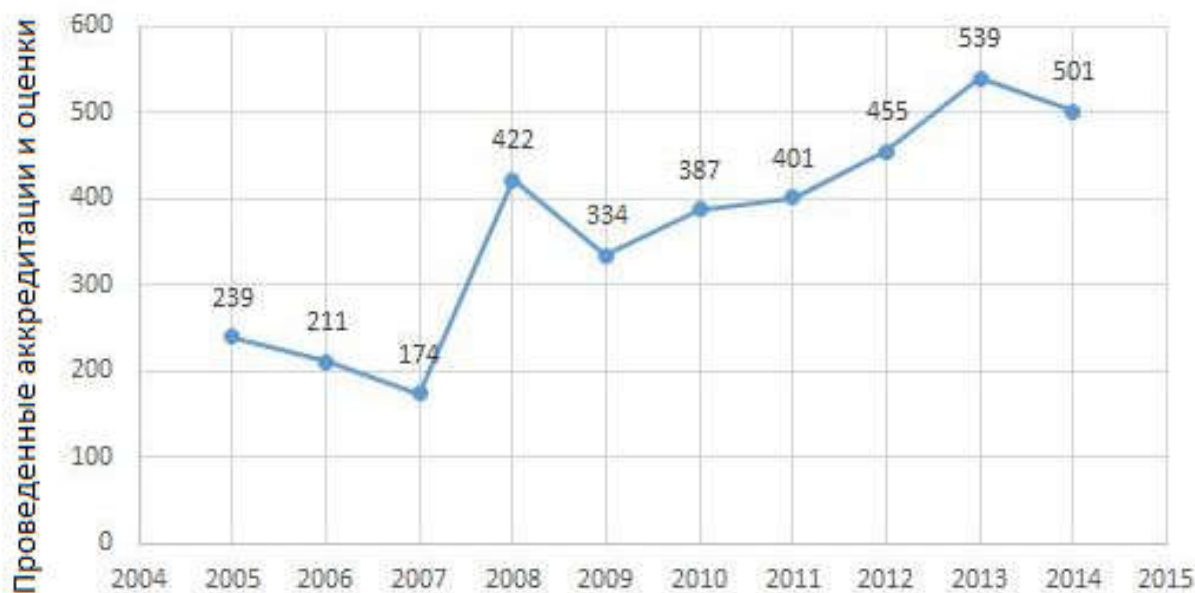
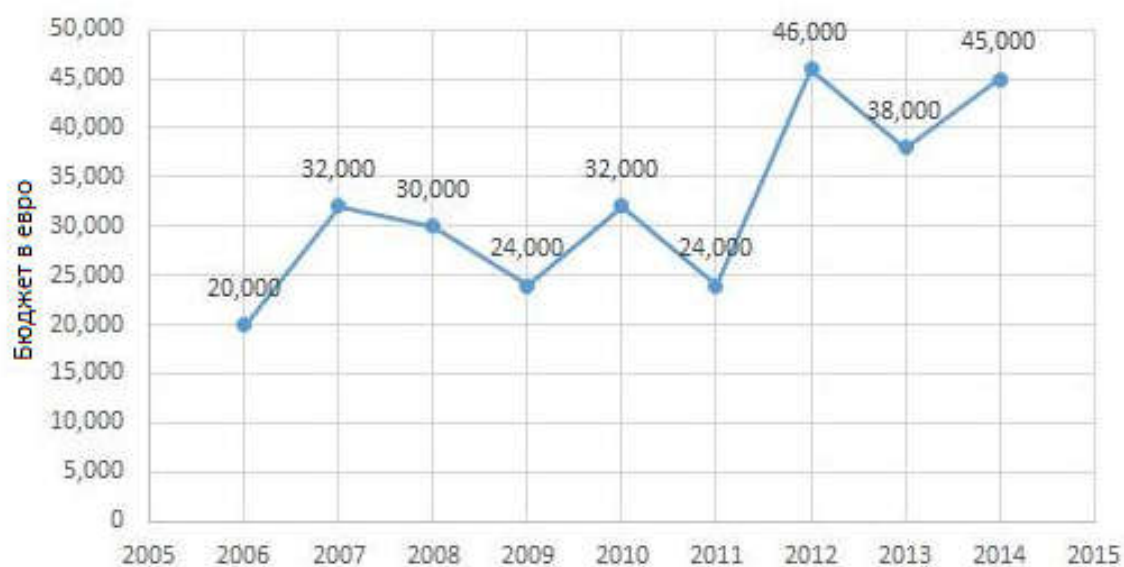


Рис. 4: Количество семинаров в год и общее число подготовленных студентов



Рис 5: Размер бюджета в разные годы (округлено). Бюджеты до 2007 г. неизвестны, т.к. были включены в бюджет FZS.



3.3 Семинары

Последние 15 лет ежегодно проводится хотя бы один семинар по аккредитации программ и обеспечению качества (см. рис. 4), а с 2013 г. – еще и семинар по системной аккредитации. Начиная с 2006 г., ГСАП организует

по одному семинару каждый квартал. По запросу проводятся семинары (обычно раз в 18 месяцев) по сложным темам обеспечения качества. Стандартные расходы на семинар с 18 участниками и 2+1 (один кандидат) инструкторами составляют 2500 евро. Плата с участников не взимается, чтобы не быть препятствием к участию, им также оплачивается питание и проживание. Не все участники семинаров вступают в ГСАП, некоторые студенты просто хотят расширить знания для работы в студенческом союзе своего вуза или в личных целях.

3.4 Бюджет

С 2007 г. одну половину бюджета выделяют разные студенческие союзы, другую - аккредитационные агентства Германии. До этого времени финансирование полностью обеспечивалось FZS. Это изменение и соответствующий рост общего бюджета позволили ежегодно проводить больше семинаров. Более подробные данные представлены на рис. 5.

3.5 Представители студенчества в органах аккредитации и оценки

Студентам выделено около 54 мест в аккредитационных агентствах и в Германском аккредитационном совете. ГСАП выдвигает на каждую должность квалифицированного студента, что приводит обычно к 5-15 номинациям в год. Каждый студент берет на себя дополнительную нагрузку, связанную с участием в регулярных встречах (до 4 в год, по 2 дня каждая), и старается систематически предоставлять краткие отчеты о своей работе. В связи с ростом системных аккредитаций в Германии растет число аккредитационных и оценочных органов.

4. Проблемы и неудачи

ГСАП - это не только история успеха. Это также болезненные уроки, нереализованные притязания и несбывшиеся надежды, что, вероятно,

неудивительно для организации, управляемой студентами, но все же весьма поучительно.

4.1 Позиционирование

Разумной целью в период основания было создать единую организацию, представляющую интересы немецких студентов в области аккредитации. Хотя ГСАП –единственная организация подобного рода в Германии, в полном объеме с ней сотрудничают не все аккредитационные агентства: одни из них запрашивают до 100% студенческих экспертов, другие - практически 0%. Причин этому несколько. Во-первых, нет стандарта, определяющего взаимодействие с ГСАП как обязательное. Даже Европейские стандарты и принципы (ESG) предполагают возможность привлекать студентов-первокурсников, работающих под руководством преподавателя, для участия в некоторых аккредитациях в качестве студенческих экспертов. Серьезным предметом обсуждения всегда была поддержка участия студентов, исходя из их квалификации, экспертного знания и легитимации, а не на основе свободного выбора одного человека в агентстве. Это отмечено и в докладе Федерального правительства Германии о реализации Болонского процесса 2012-2015 гг. [1], с. 40. Во-вторых, из-за проблем с финансированием ГСАП не может удовлетворить все 100% запросов. По крайней мере, если требуется, чтобы каждый студент был связан со своей предметной областью. В студенческих союзах постоянно ведется разговор о том, что свободный выбор стимулирует оказывать помощь недостаточно подготовленным студентам, поскольку агентства конкурируют за то, чтобы обеспечить университету наилучший опыт взаимодействия.

4.2 Финансирование

Оформление нескольких сотен запросов и членов за год администрацией, работающей лишь 15 часов в неделю, –действительно впечатляющий результат, который, однако, требует многих компромиссов, частично

описанных в предыдущих разделах. Большую часть работы члены пула осуществляют на добровольной основе без какой-либо финансовой компенсации. Определенную озабоченность вызывает существующая сегодня зависимость аккредитационных агентств от финансирования. Угрозы снизить или прекратить выделение средств могут приводить и приводили к нежелательным договоренностям. Поскольку это типичная проблема между финансистами и бенефициарами, можно задать вопрос, действительно ли мотивация агентств в условиях конкуренции отвечает целям и ожиданиям студенческого участия в аккредитации. Проблемы финансирования затрагиваются в докладе Федерального правительства Германии о реализации Болонского процесса 2012-2015 гг. [1], с. 40.

4.3 Временной бюджет студентов и преемственность

Для добровольной работы студентов-членов ГСАП характерен недостаток преемственности. Большинство членов пула могут работать в течение 1-3 лет до завершения образования, поскольку время первого и второго циклов обучения ограничено. В очень редких случаях студенческий представитель может действовать нескольких сроков. Поэтому документирование и передача знаний часто остается нерешенной проблемой. В дискуссиях нынешних членов со старыми (до 10 лет) могут вновь подниматься проблемы, которые уже были решены или утратили свое решение. При этом органы аккредитации имеют важные преимущества при обсуждении, например, финансирования, поскольку могут свободно ссылаться на события в прошлом.

5. Потенциальные вызовы

Некоторые из нынешних проблем сохранятся и в будущем. Вопросы организационной структуры и основные проблемы с финансированием будут постоянно обсуждаться и актуализироваться.

5.1 Уменьшение времени и мотивации студентов

В дальнейшем некоторые обстоятельства будут усугубляться. По результатам исследования в Германии [10], свободное время студентов для участия в волонтерских организациях постоянно сокращается. Это приводит к уменьшению числа членов пула, что особенно сказывается на небольших предметных областях. Можно ожидать, что для них число успешных запросов продолжит снижаться. Неясно, как без какой-либо компенсации остановить эту тенденцию.

Некоторые университеты начинают признавать социальные компетенции в рамках учебных программ, в ряде стран аккредитационные агентства увеличивают компенсацию для студентов-экспертов. К сожалению, пока не имеется эффективного подхода к решению проблемы.

5.2 Децентрализация

В Германии растет число университетов с системной аккредитацией [1]. Это переносит деятельность по обеспечению качества из 10 аккредитационных агентств в более чем 50 университетов ([1]). В настоящее время ГСАП не может связаться с ними и обсудить все условия участия студентов в решении задач внутреннего обеспечения качества. Около 20 университетов уже начали запрашивать студентов-экспертов из ГСАП. Пока неясно, как с ограниченными личным временем и финансовыми средствами можно обеспечить эту децентрализацию.

Необходимо установить общий обязательный стандарт финансирования.

5.3 Международная деятельность

На последних двух Болонских конференциях министров основное внимание было уделено обеспечению трансграничной деятельности аккредитационных учреждений. В настоящее время нет накопленного опыта участия студентов в этой работе. Можно предположить, что если агентство отбирает всех других

экспертов в своей стране, то и студенты-эксперты должны быть оттуда. В то же время студенты из страны-объекта, очевидно, лучше понимают местную культуру. ГСАП сохраняет приверженность своим основным задачам: студенты должны быть квалифицированными и обладать легитимностью. Эти требования часто приводят к отказу от местных студентов из-за того, что у них нет знаний или подготовки в области обеспечения качества. К тому же можно поставить под сомнение – хотя бы с точки зрения объективности - вес иностранного студента в экспертной группе, если все другие эксперты, например, из Германии. По этой причине Программа институциональной оценки (IEP) Европейской ассоциации университетов (EUA) не допускает включения в экспертные группы студентов из одной и той же страны. Наконец, нет такого органа, куда студенты могут пожаловаться, если посчитают своего коллегу-студента недостаточно квалифицированным: не установлено никаких стандартов, кроме обязательного участия студентов, например, в пересмотре ESG. Может случиться так, что "роль студентов ограничивается формальным присутствием без реального влияния на принимаемые решения" ([6], стр. 45). В этом случае поможет общий стандарт участия студентов, который документирует весь процесс.

5.4 Внутреннее обеспечение качества

Одна из важнейших задач на будущее - выработать и принять надлежащую практику обеспечения качества для самого ГСАП. В Европе нет другого студенческого аккредитационного пула такого размера и с такой историей. Здесь редко применимы подходы, реализуемые в вузах, поскольку организация, которую возглавляют студенты, едва ли подходит под стандартные определения бизнеса.

6. Заключение

В статье показано, что участие студентов в обеспечении качества является довольно сложной задачей с широким кругом проблем. Авторы представили

несколько подходов к их преодолению, а также определили, что еще остается непроясненным в этой области. Они предложили для обсуждения ряд важных тем, которые будут актуальны в связи с текущими требованиями к обеспечению качества в высшем образовании. Авторы надеются, что предоставили полезную информацию для изучения и интересные примеры надлежащей из практики.

Мы, студенты, всегда стремились к участию и сегодня рады иметь такую возможность. Иногда мы не в восторге от стоящей за этим работой, но присущий нам некоторый идеализм помогает двигаться вперед. Последние 15 лет подтвердили реальность постоянного и плодотворного сотрудничества, и мы надеемся на развитие и укрепление накопленного опыта, а также на решение совместными усилиями наших проблем. И последнее, но не менее важное: мы очень благодарны за понимание особой ситуации со студентами и за оказываемую поддержку, даже если не все работает безупречно.

Литература

1. Federal Government of Germany (Bundesregierung): *Report of the federal government of Germany about the implementation of the Bologna process 2012 - 2015. (Bericht der Bundesregierung über die Umsetzung des Bologna-Prozesses 2012 - 2015).* https://www.bmbf.de/files/Bericht_der_Bundesregierung_zur_Umsetzung_des_Bologna-Prozesses_2012-2015.pdf
2. Freier Zusammenschluss der StudentInnenschaften: *Website freier Zusammenschluss der StudentInnenschaften (fzs)*, 2015. <http://www.fzs.de>, visited on 2015-07-01.
3. German Accreditation Council: *Website German accreditation council (GAC)*, 2015. <http://www.akkreditierungsrat.de/index.php?id=44&L=1>, visited on 2015-07-01.
4. Jens Jungblut and Regina Weber: *National student governance in Germany. The case of fzs.* *European Journal of Higher Education*, 2(1):47–62, 2012, ISSN 2156-8235; 2156-8243. <https://dx.doi.org/10.1080/21568235.2012.683701>.
5. Barbara M. Kehm: *The German system of accreditation. In Public Policy for Academic Quality. Analyses of Innovative Policy Instruments*, volume 30 of Higher Education

Dynamics, pages 227–248. Springer Netherlands, 2010, ISBN 978-90-481-3753-4.
https://dx.doi.org/10.1007/978-90-481-3754-1_12

6. Lukas Bischof, Joanna Gajowniczek, Moritz Maikämper: *Input study to the report from the European commission on progress in the development of quality assurance systems in the various member states and on cooperation activities at European level*, ISBN 978-92-79-38290-1.
http://ecahe.eu/w/images/e/ea/Input_study_to_report_on_progress_in_development_of_QA_systems_%282014%29.pdf
7. Manja Klemenčič, Sjur Bergan and Rok Primožič (editors): *Student engagement in Europe: society, higher education and student governance*, volume No. 20 of Council of Europe Higher Education Series. Council of Europe Publishing, 2015, ISBN 978- 92-871-8117-6.
<https://book.coe.int/eur/en/higher-education-andresearch/6479-student-engagement-in-europe-society-higher-education-andstudent-governance-council-of-europe-higher-education-series-no-20.html>
8. QUEST Project: *QUEST publications*, 2010 - 1014. <http://quest.esu-online.org/Quest+Publications>, visited on 2015-07-01.
9. Studentischer Akkreditierungspool: *Website of the German Student Accreditation Pool (GSAP)*, 2015. <https://www.studentischer-pool.de/>, visited on 2015-07-01.
10. Wissenschaftsforschung, Deutsches Zentrum für Hochschul- und Hochschulforschung: *The economic and social conditions of students in Germany 2012: 20th social survey of the deutsches studentenwerk (DSW) conducted by the his-institut für hochschulforschung*.
<http://www.sozialerhebung.de/englisch>,
http://www.sozialerhebung.de/download/20/soz20_hauptbericht_gesamt.pdf (Full version in German), http://www.sozialerhebung.de/download/20/soz20_kurzfassung_englisch.pdf (English Summary).

ПОДВЕДЕНИЕ ИТОГОВ И ВЗГЛЯД В БУДУЩЕЕ

Избранные материалы X Европейского форума по обеспечению качества

Агентство по обеспечению качества

Институт образования Лондонского университетского колледжа

Лондон, Соединенное Королевство

19-21 ноября 2015 г.

TAKING STOCK AND LOOKING FORWARD

Hosted by

Quality Assurance Agency and UCL Institute of Education

London, UK

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

Карл Ледермюллер¹⁴, Оливер Веттори¹⁵

**РОЛЬ ПРОГНОЗИРОВАНИЯ В ОБЕСПЕЧЕНИИ КАЧЕСТВА:
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДАННЫХ МОНИТОРИНГА СТУДЕНТОВ И
ВЫПУСКНИКОВ ДЛЯ ВЫРАБОТКИ СТРАТЕГИИ**

Karl Ledermüller, Oliver Vettori

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

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

Аннотация

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 использовать инструменты и процессы обеспечения качества как средство прогнозирования будущего развития событий и тем самым способствовать стратегическому и проактивному (упреждающему) принятию решений. На примере Панельного мониторинга студентов и выпускников – системы комплексных опросов студентов и выпускников на разных стадиях их жизненного цикла, дополненной другими источниками информации – авторы показывают, как инструменты обеспечения качества могут быть использованы для целей прогнозирования, при условии, что они построены определенным образом.

Введение

¹⁴ Руководитель Отдела оценки и совершенствования качества, Венский университет экономики и бизнеса, Австрия

¹⁵ Директор по менеджменту программ и менеджменту качества, Венский университет экономики и бизнеса, Австрия

С теоретической точки зрения обеспечение качества ориентировано на настоящее или прошлое, но не на будущее. В многочисленных определениях (например, Brown, 2009; Blackmur, 2007) обеспечение качества описывается как процесс формирования требуемых от качества характеристик, фиксации стандартов этих характеристик (для обеспечения хотя бы минимального уровня качества) и контроля/защиты стандартов с помощью комбинации институциональных и внешних действий, которые отражают “надежду на то, что ошибка может быть устранена” (Barnett, 1992: 117). Согласно Л. Ломасу (Lomas, 2007), обеспечение качества - это ретроспективная деятельность, основанная на соблюдении установленных извне стандартов. Поэтому он считает, что обеспечение качества стоит ниже совершенствования качества, т.к. последнее является ориентированным в будущее процессом, в основе которого постоянное улучшение преподавания и обучения в университетах. В наши намерения, однако, не входит увязать эти дебаты с классическим дискурсом “подотчетность в противопоставлении улучшению”. Мы просто хотим выдвинуть аргумент, что многие инструменты и процессы обеспечения качества, по определению, порождают данные о прошлых событиях и опыте, и эти данные затем сравниваются с текущими стандартами. Это относится к большинству оценок курсов, оценок программ и оценок результатов обучения – особенно, если эти оценки не интегрированы в некоторый долгосрочный процесс. Если такая интеграция не обнаруживается, результаты предыдущих измерений не будут увязаны с последующими, а значит, будут невозможны лонгитюдный (продольный) анализ или оценка тенденций. Это можно заметить при более внимательном взгляде на известный PDCA-цикла (Deming, 1982), в котором основная цель этапа “проверка” состоит в том, чтобы оценить предшествующие этапы планирования и осуществления и обеспечить основу для корректировки существующего положения. Что интересно, практически не поднимается вопрос, как это может привести к планам и стратегиям на будущее, которые бы выходили за рамки простой адаптации сделанного ранее.

Авторы статьи решительно поддерживают идею использовать инструменты и процессы обеспечения качества как средство прогнозирования будущего развития событий и тем самым способствовать стратегическому и проактивному принятию решений. На примере Панельного мониторинга студентов и выпускников Венского университета экономики и бизнеса (WU – *Wirtschafts Universität Wien*) – системы комплексных опросов студентов и выпускников на разных стадиях их жизненного цикла – авторы покажут, как инструменты обеспечения качества могут быть использованы для целей прогнозирования, при условии, что они построены определенным образом. Первая часть статьи посвящена созданию системы и ее действию на практике. Во второй части рассматриваются примеры прежнего и будущего использования системы, основанные на предоставленных данных.

Панельный мониторинг студентов и выпускников WU

Анкетирование - широко используемый инструмент сбора информации о студентах и выпускниках (Hertwig 2014). Особенно популярными являются исследования положения выпускников, поскольку они позволяют получать ответ на вопросы относительно трудоустраиваемости (Schomburg 2003). Некоторые высшие учебные заведения начали внедрять у себя мониторинг групп студентов и выпускников в течение всего их жизненного цикла, связанного с этими учреждениями.

Именно таким инструментом является Панельный мониторинг студентов и выпускников WU. Панель дает различные виды информации о студентах на протяжении всего их жизненного цикла как студентов: от поступления до выпуска и в последующий период. Панели на основе опросов характеризуются повторяющимися измерениями одних и тех же лиц в разные

моменты времени. Панельный мониторинг студентов и выпускников WU состоит из пяти ежегодных опросов и одного проводимого раз в два года. Данные из этих источников могут компоноваться на уровне отдельных студентов. Панель включает в себя опросы, проведенные в начале, в середине и в конце обучения в бакалавриате, а также одно анкетирование бывших студентов спустя 3-5 лет после выпуска. Точно так же студенты-магистранты обследуются в начале учебы и в момент ее окончания, а затем через 3-5 лет после выпуска. Сравнительно ранняя реализация этого проекта в 2009 г. и его дальнейшее развитие позволяют WU отвечать на вопросы стратегической значимости с помощью методологии прогнозирования на основе лонгитюдного анализа. Данные опросов дополняются сведениями из других источников в университете (Ledermüller/Vettori, 2012) – насколько это допускается австрийским публичным правом.

Как организована и технически реализуется панель

Опросы в рамках Панельного мониторинга студентов и выпускников интегрированы в централизованную учебно-коммуникационную среду – в платформу Learn@WU¹⁶ (Alberer et. al, 2003).

Все электронное и смешанное обучение ведется на платформе Learn@W, которая помимо этого служит средством коммуникации и организации с более чем 23 000 пользователями. Learn@WU активно используется студентами, поэтому на странице MyLearn, (страница в среде Learn@WU для индивидуального обучения, организации учебной деятельности и коммуникаций) можно легко реализовать распространение анкет. О необходимости их заполнения будут уведомлять сообщения, появляющиеся при подключении к системе Learn@WU.

¹⁶ “Учись в WU” (Прим. перев.)

Learn@WU построена на основе проекта OpenACS (Demetriou et. al., 2006) (Hernandez/Grumet, 2005) и использует технологию dotLRN, которая была разработана в Слоуновской школы бизнеса Массачусетского технологического института и имеет более полумиллиона пользователей по всему миру¹⁷. Опросы публикуются и распространяются среди студентов через специальный сервис, разработанный в WU на базе технологии XoWiki Content Flow (Neumann, 2008). Для составления анкет используется синтаксис Tcl¹⁸. Learn@WU содержит более 160 000 учебных материалов, которые используются примерно в 5000 поддерживаемых курсах. Ежедневно к системе подключается до 17 000 пользователей для обучения, коммуникации и в организационных целях (Andergassen et. al, 2015; Mödritscher et. al., 2013)

Интеграция опросов в учебную среду студентов обеспечивает довольно высокий уровень участия респондентов и, как следствие, более значимые результаты опросов. Кроме того, существенно снижается усталость от оценки. Таким образом, устраняются два наиболее частых препятствия для проведения опросов, имеющих долгосрочную перспективу.

Техническая реализация предоставления информации

Анализ и создание отчетов по опросам осуществляется средствами открытого программного обеспечения для статистики R (R Development Core Team, 2015). R - это программное обеспечение с открытым кодом для статистической обработки данных и работы с графикой, поддерживающее широкий спектр статистических и графических методов. Результаты опросов генерируются автоматически с помощью высококачественной системы компьютерной верстки LaTeX¹⁹, которая включает себя функции подготовки

¹⁷ <http://dotlrn.org/>

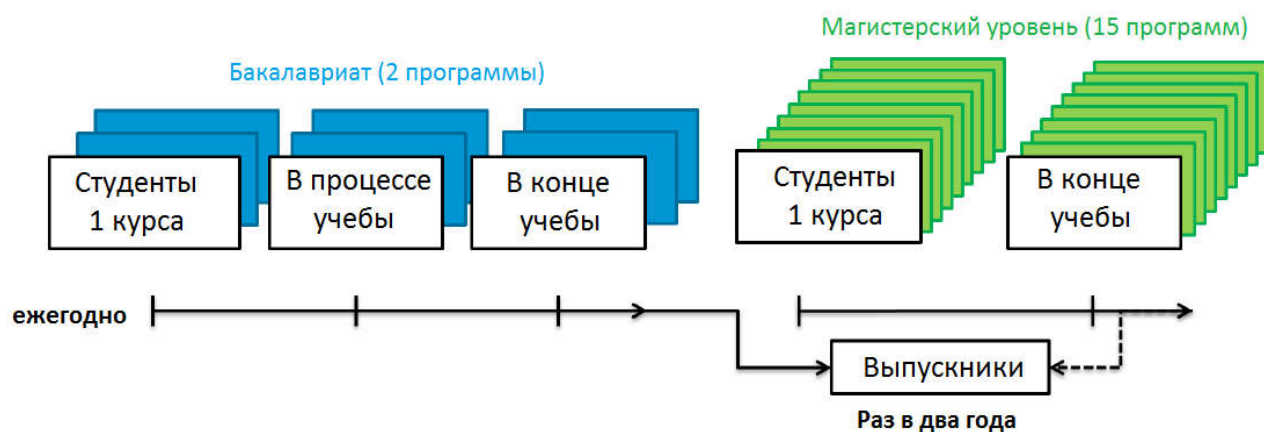
¹⁸ <http://tcl.tk/>

¹⁹ <http://www.latex-project.org/>

технической и научной документации. Система LaTeX широко признается как фактический стандарт для публикаций в разных научных областях.

Благодаря открытому коду R и LaTeX, пользовательское сообщество может постоянно добавлять новые программные компоненты, так называемые «пакеты». Например, пакет knitr для R (Yihui Xie, 2014) позволяет создавать отчеты, пользуясь технологией LaTeX для генерирования автоматизированных динамических PDF-документов на основе данных анкетирования в среде R. Сценарии R существуют не только на уровне опросов: их можно дополнительно модифицировать для создания отчетов, учитывающих специфические запросы разных когорт в совокупности данных, например, создавать по отчету для каждой магистерской программы. Такой ориентированный на разные заинтересованные стороны подход к предоставлению информации является одним из основных преимуществ нынешней системы обеспечения качества в WU. К тому же технология R/LaTeX открывает возможности для прогнозирования тенденций или событий, связанных с конкретными программами. Это программно-специфическое прогнозирование используется, например, при расчете оптимального уровня поддержки работающих студентов (рис. 5). На рис. 1 показан процесс подготовки отчетов для студенческих панелей на уровне бакалавров и магистров в WU. Отчет составляется по каждому опросу. На бакалаврском уровне составляется два специальных отчета, поскольку университет предлагает две программы подготовки бакалавров.

Рис. 1: Панели студентов и выпускников WU: описание процесса



Сведения об опросах

Бакалавриат: Опрос студентов 1-го курса

В первом семестре студентам-бакалаврам предлагается заполнить первую анкету панели через Learn@WU. Ежегодно генеральная совокупность опрашиваемых составляет более 3 000 студентов, из которых около 45% отвечают на анкету для начинающих. Среди тем, по которым регулярно опрашиваются студенты: их предыдущая деятельность; решение учиться в WU; удовлетворенность учебой в университете и службами поддержки; ранее приобретенные и желательные навыки и компетенции; планируемая продолжительность обучения и дальнейшие планы после завершения программы бакалавриата; их нынешнее финансовое положение, а также социально-демографический контекст.

Бакалавриат: Опрос в середине срока обучения

Считается, что по завершении курсов общей трудоемкостью 70 (но не более 120) кредитов ECTS студенты-бакалавры находятся в середине своего срока обучения. Приуроченный к этому времени опрос проводится в летнем семестре и ежегодно охватывает около 2 900 студентов. Доля ответивших превышает 70%. Некоторые темы второй анкеты аналогичны темам первой (например, ранее приобретенные и желаемые навыки и компетенции, удовлетворенность учебой в WU, социально-демографический контекст, финансовое положения и трудоустройство); однако в нее включены и темы,

специфические для данного этапа обучения: планы после окончания вуза; вопросы, касающиеся конкретных служб поддержки или учебных модулей первой половины бакалаврской программы.

Бакалавриат: Опрос по завершении обучения

Всем студентам-бакалаврам, завершающим обучение, предлагается пройти опрос выпускников. Благодаря интеграции этого последнего опроса в учебный процесс, доля ответивших на него обычно превышает 96 процентов. Помимо постоянно отслеживаемых тем, таких, как ранее приобретенные и желаемые навыки и компетенции, удовлетворенность учебой в WU, социально-демографический контекст, финансовое положение и трудоустройство, опрос включает модули, ориентированные специально на выпускников: удовлетворенность процессом подготовки дипломной работы, ретроспективная оценка удовлетворенности программой обучения, вопросы по программам обмена.

Бакалавриат: Опрос выпускников (3-5 лет после выпуска)

Через три-пять лет после окончания обучения проводится опрос выпускников с целью получить необходимую ретроспективную информацию относительно учебной программы, начала карьеры (выхода на рынок труда) и текущей и предшествующей ситуаций с трудоустройством (сфера деятельности, доходы, позиция в компании, число сотрудников компании, факторы, влияющие на выбор карьеры и удовлетворенность этими аспектами). В отличие от анкетирования в ходе учебы, опрос после окончания вуза проводится в письменной форме («опрос с карандашом и бумагой») или онлайн вне среды Learn@WU, поскольку выпускники больше не имеют доступа к этой платформе.

Магистратура: Опрос студентов 1-го курса

Анкета для студентов-магистрантов первого курса аналогична анкете для студентов бакалавриата. Задаваемые магистрантам вопросы касаются их предыдущей деятельности; решения учиться в магистратуре WU; удовлетворенности учебой в университете и службами поддержки; ранее приобретенных и желательных навыков и компетенций; дальнейших планов после завершения магистерской программы; их текущего финансового положения и трудоустройства, а также социально-демографического контекста. Доля ответивших при опросе около 1000 студентов обычно составляет примерно 45 процентов.

Магистратура: Опрос по завершении обучения

Выпускники магистратуры принимают обязательное участие в опросе (эквивалент опроса выпускников-бакалавров). Являющийся частью выпускного процесса, данный опрос отличается очень высокой долей ответивших – более 90 процентов. Помимо вопросов, аналогичных вопросам анкеты для выпускников-бакалавров, например, ранее приобретенные и желаемые навыки и компетенции, удовлетворенность учебой в WU, социально-демографический контекст, финансовое положение и трудоустройство., магистрам задаются вопросы следующей тематики: процесс подготовки магистерской диссертации, ретроспективная удовлетворенность программой обучения, участие в программе обмена.

Магистратура: Опрос выпускников (3-5 лет после выпуска)

Каждые два года проводится анкетирование выпускников магистратуры, окончивших вузы три-пять лет назад. Как и в случае аналогичного опроса выпускников-бакалавров, собирается соответствующая информация о программе обучения, начале карьеры, текущей ситуации с трудоустройством и о сфере занятости. Анкетирование осуществляется в письменной форме

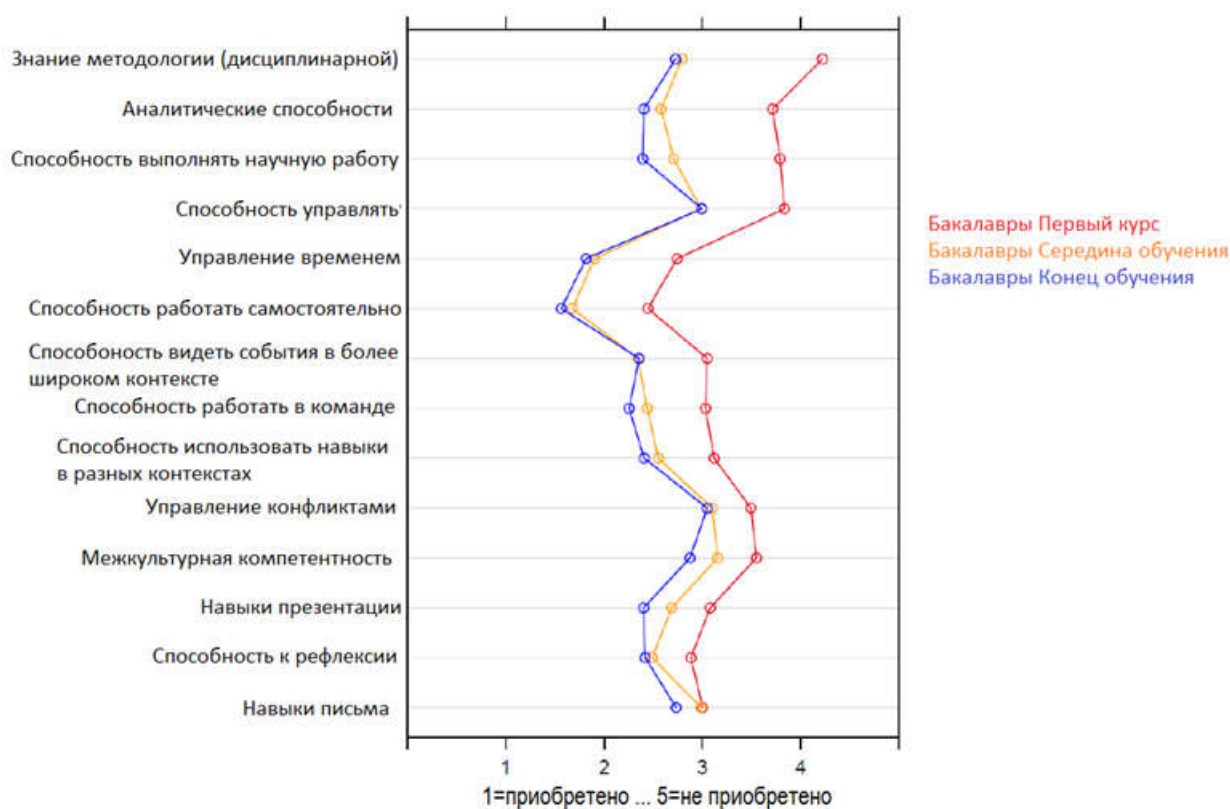
(«бумага и карандаш») или онлайн. Доля ответивших, как правило, составляет около 20 процентов.

Аналогичная система опросов введена и на докторском уровне. Однако с точки зрения своей цели и системы обеспечения качества третий цикл образования следует другой логике и потому в данной статье не рассматривается.

От отдельных опросов к панели

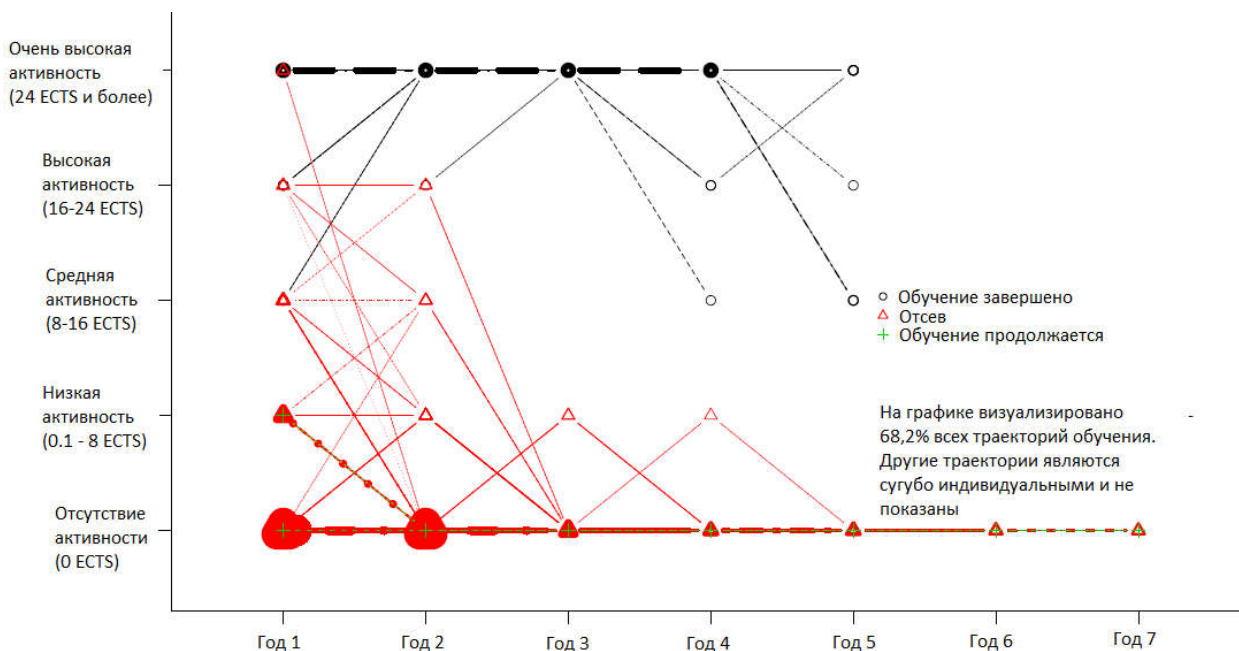
С помощью персонального кода на основе независящих от времени личных данных (первые две буквы имени матери/дата рождения матери (дд|мм)/первая буква собственного имени) опросы можно связать с панелью, объединив данные из всех анкет на уровне отдельных лиц. Такой подход делает возможными *лонгитюдные исследования*, благодаря которым можно отслеживать положение студентов в течение их жизненного цикла и получать ответы на такие вопросы, как процесс интеграции в рынок труда, рост (предполагаемого) уровня компетенции или изменение степени удовлетворенности студентов учебой в разные критические периоды обучения. На рис. 2, например, показан рост предполагаемого уровня компетенции в разных опросах (первого года обучения/середины обучения/окончания обучения). На рис. 3 показана модель структурных уравнений (МСУ), используемая для исследования понятия латентной (скрытой) компетентности, которое, в свою очередь, требуется, чтобы оценить рост общей компетентности во времени и связать этот целевой ориентир с другими переменными (например, удовлетворенностью студентов, полом или социальным статусом студентов).

Рис.2: Предполагаемые компетенции



Как упоминалось выше, данные панельных опросов регулярно соединяются с данными из других источников. Так, измерение успеваемости студентов, например, с целью прогнозирования их активности означает более глубокое погружение в сложный конструкт студенческой (не)активности. Поэтому необходимо объединить данные из ведомостей вуза (например, об успеваемости студентов) с информацией из опросов (например, ценности, удовлетворенность студентов, ощущение информированности об учебных процессах, социально-демографический контекст). На рис. 3 показаны различные модели студенческой активности. Очевидно, что мероприятия против бездеятельности студентов должны начинаться на самом раннем этапе студенческого жизненного цикла, поскольку активные студенты, как правило, остаются активными и получают степень (черная линия), а неактивные студенты демонстрируют тенденцию к бездействию и степень не получают (красная линия). Опросы позволяют получить ценные сведения, которые объясняют характер соответствующего уровня/этапа активности студентов.

Рис. 3: Схемы активности студентов



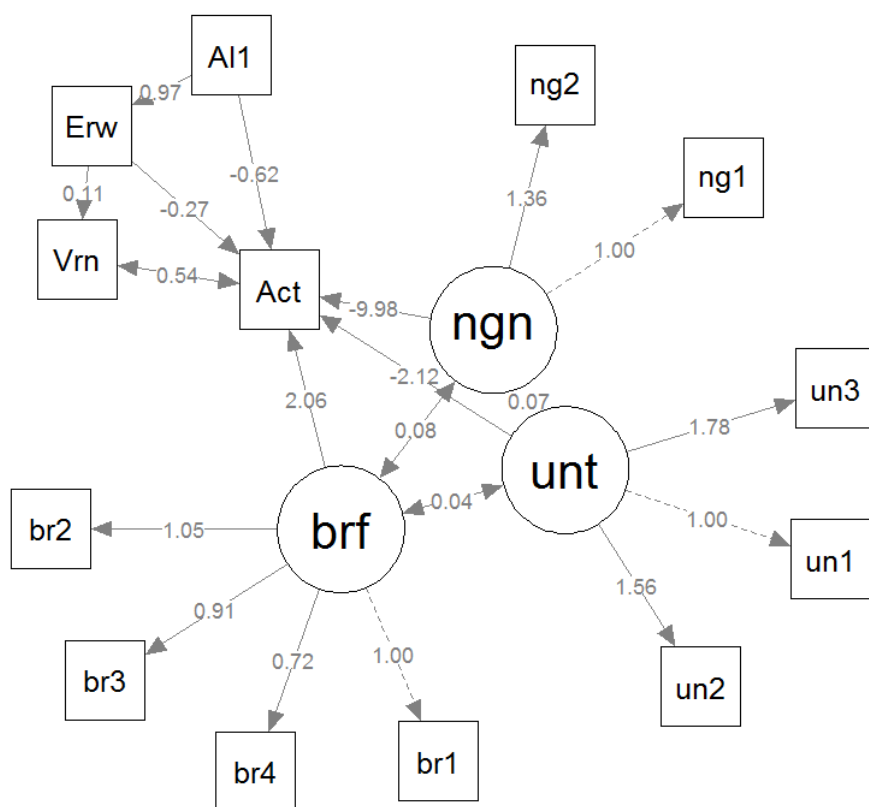
Прогностическое и управленческое значение панели

Данные Панельного мониторинга студентов и выпускников WU используются в разных целях (оценка, развитие услуг, маркетинг...), но помимо этого, они играют значимую роль в оценке будущих явлений (возможностей и угроз) и составляют важную основу для принятия стратегических решений высшим руководством. Аналитические модели обеспечивают, помимо прочего, прогноз значимых факторов студенческого успеха, наиболее эффективные механизмы поступления в вуз и отбора студентов, а также помогают выявлять студентов с высоким риском отсева. С помощью взаимосвязанных панельных данных можно прогнозировать тенденции трудоустраиваемости в течение жизненного цикла студентов и за его рамками. Глубокая интеграция данных позволяет включать внешне обусловленные факторы, такие как социально-демографические характеристики, довузовское образование, переменные факторы, которые могут описывать непредвиденные последствия. Пример последнего – данные о кредитах ECTS, успешно полученных в течение семестра в соединении с информацией о занятости, показывающие, что высокая степень интеграции в

рынок труда, (например, трудоустройство на полный рабочий день) приводит к уменьшению количества кредитов.

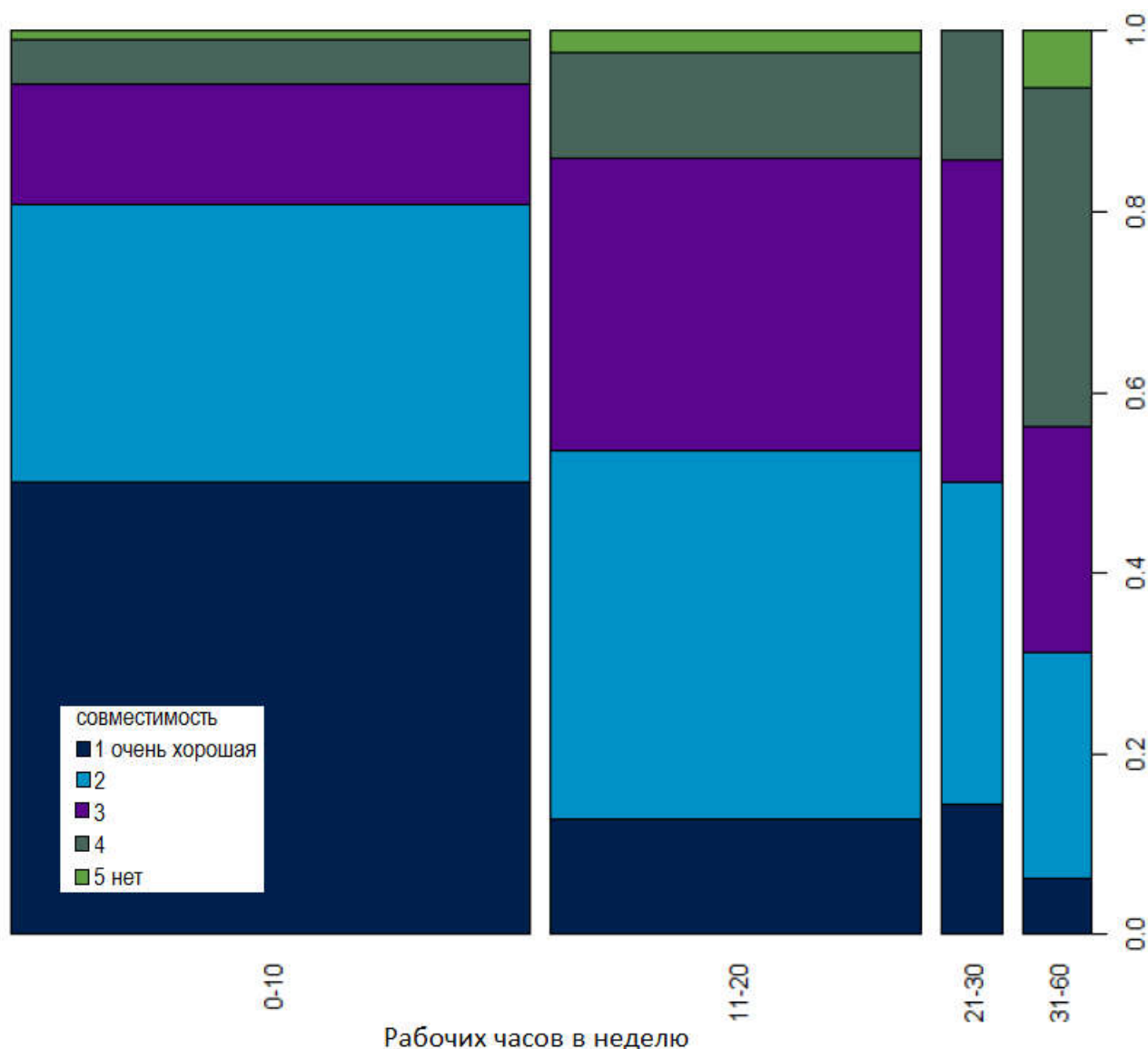
На рис. 4 показан эскиз модели прогнозирования и раннего предупреждения, которая позволяет выявлять студентов, находящихся в зоне риска с точки зрения неактивности. Модель разработана на основе моделирования структурных уравнений и является ответом на намерение правительства увязывать финансирования вузов с уровнем активности студентов. Предложенная модель определяет (с высокой вероятностью) студентов, которые рискуют в ближайшее время стать неактивными в или даже бросить учебу, а значит, не получить университетскую степень. Модель включает в себя такие факторы, как информированность об университете или осведомленность о курсах/услугах. На ранней стадии студентам в группе риска могут помочь индивидуальные стратегии поддержки. Из рис. 3 видно, что схемы активности студентов, приводящие к отсеву, демонстрируют неактивность студентов на очень раннем этапе, что увеличивает спрос на модели раннего прогнозирования (Jayaprakash et. al., 2014).

Рис. 4: Модель раннего предупреждения неактивности студентов



Как отмечалось, панели дают ответы даже на вопросы, связанные с трудоустроиваемостью, например, какие факторы могут улучшить возможности трудоустройства, как интенсивная ранняя интеграция студентов в рынок труда (студенты, слишком много работающие в процессе учебы) влияет на их успеваемость. Рис. 5 показывает связь между рабочим временем и его предполагаемой совместимостью с учебным прогрессом на бакалаврском уровне. Прогнозирование оптимального соотношения учебы и работы для бакалавриата приводит к рекомендации не работать более 10 часов в неделю на регулярной основе. Этот вывод может помочь стратегическому альянсу между университетом, компаниями и студенческим союзом в продвижении более приемлемой схемы стажировок для студентов-бакалавров и в настоящее время обсуждается в WU. Аналогичным образом могут быть использованы выводы отчетов по магистерским программам (рис. 1).

Рис 5: Предполагаемая совместимость стажировок



Заключение: Факторы, создающие возможность прогностического обеспечения качества

В ограниченных рамках статьи мы попытались показать, что инструменты обеспечения качества имеют значительный потенциал для оценки будущих долгосрочных и среднесрочных изменений, а не просто помогают оценивать текущее состояние дел и описывать прошедшие события. На примере Панельного мониторинга студентов и выпускников WU исследовались возможности, которые возникают, когда различные опросы и другие источники данных komponуются на протяжении более длительного времени. При создании такой структуры с самого начала необходимо учитывать ряд аспектов. Во-первых, недостаточно просто связать разные опросы - если

только они не были исходно связаны на концептуальном уровне. В идеале также должна существовать теоретическая модель, которая реализуется и исследуется с помощью данной структуры. Для лонгитюдных приложений требуются правильно спланированные и стабильные «батареи» вопросов.

Во-вторых, структура должна поддерживаться технологически. Как показано выше, встраивание в онлайн-среду обучения WU обеспечивает необычно высокую долю ответивших. Автоматическая система отчетности на основе открытого кода позволяет дифференцировать распространение результатов, благодаря чему эксперты по обеспечению качества могут уделять больше времени интерпретации результатов и их обсуждению с предполагаемыми адресатами. И последнее, но не менее важное: высшее руководство должно проявлять заинтересованность в предоставляемой информации, подчеркивая тем самым важность такой культуры организации (лидерства), которая способствует принятию решений на основе фактических данных и облегчает понимание взаимосвязанных явлений. Вместе с тем и при наличии этих факторов существенные выгоды должны принести инвестиции в комплексные, имеющие долгосрочную перспективу решения для сбора данных и создания реляционных структур данных. Это может стать важным шагом к осуществлению больших надежд на обеспечение качества в высшем образовании, к замене подхода, по большей части замкнутого на документировании связанных с качеством проблем и направлений деятельности (ретроспективное обеспечение качества), на подход, который активно побуждает к действию и формирует организации и их окружение (преформирующее и формирующее обеспечение качества).

Литература:

Alberer G., Alberer P., Enzi T., Ernst G., Mayrhofer K., Neumann G., Rieder R., and Simon B. (2003): The Learn@WU Learning Environment, in Proceedings of Wirtschaftsinformatik 2003, Dresden, Germany, 2003.

Andergassen M., Ernst G., Guerra V., Mödritscher F., Moser M., Neumann G., Renner T. (2015): The Evolution of E-Learning Platforms from Content to Activity Based Learning. The Case of Learn@WU. International Conference on Interactive Collaborative Learning, Florence, Italy, 20.-24. September 2015. Paper accepted for presentation.

Barnett, R. (1992): Improving Higher Education. Total Quality Care. The Society for Research into Higher Education & Open University Press

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

Brown, R. (2009): Quality Assurance and the Market. In: Newton, Jethro & Brown, Roger (eds.): The Future of Quality Assurance. Research, Policy and Practice in Higher Education, Nr. 3. Amsterdam: EAIR, pp. 13-28

Demetriou, N., Koch, S. & Neumann G. (2006). The Development of the OpenACS Community. In M. Lytra & A. Naeve (Ed.s), Open Source for Knowledge and Learning Management: Strategies Beyond Tools. Idea Group Publishing.

Deming, W. Edwards (1982): Out of the crisis. Cambridge: MIT Press

Hernandez, R., Grumet, A. (2005): OpenACS: robust web development framework. Paper presented at the Tcl/Tk 2005 Conference, Portland, Oregon.

Hertwig, A. (2014): Forschungsmethoden und Publikationsmuster der deutschsprachigen Hochschulforschung, Eine Vermessung des Forschungsfeldes auf der Basis von Publikationen. International Centre for Higher Education Research Kassel: University of Kassel, Germany

Jayaprakash S. M., Moody E. W., Lauria E. J.M., Regan J. R. and Baron J. D. (2014). Early Alert of Academically At-Risk Students: An Open Source Analytics Initiative: Journal of Learning Analytics 1(1), pp. 6-47.

Ledermüller, K., Vettori, O. (2012). Knowing how to teach requires knowing whom to teach - A learner-oriented monitoring framework. EAIR 34th Annual Forum, Stavanger, Norway

Lomas, L. (2007): Zen, motorcycle maintenance and quality in higher education. Quality Assurance in Education, 15:4, pp. 402-412

Mödritscher, F., Neumann, G., & Andergassen, M. (2013). Dependencies between e-learning usage patterns and learning results. In Proceedings of the 13th International Conference on Knowledge Management and Knowledge Technologies. Presented at the i-KNOW '13, Graz, Austria.

Neumann, G. (2008). XoWiki Content Flow – From a Wiki to a Simple Workflow System? Proceedings of 7th OpenACS / DotLRN Conference, Valencia, Spain.

R Development Core Team (2015). R: A language and environment for statistical computing, reference index version 2.2.1. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. ISBN 3-900051-07-0, URL: <http://www.R-project.org>.

Schomburg, H. (2003): Handbook for Graduate Tracer Studies. Centre for Research on Higher Education and Work: University of Kassel, Germany

Yihui X. (2014) Dynamic Documents with R and knitr. Chapman and Hall/CRC. Boca Raton, Florida. 2013. ISBN 978-1482203530, URL: <http://yihui.name/knitr>

ПОДВЕДЕНИЕ ИТОГОВ И ВЗГЛЯД В БУДУЩЕЕ

Избранные материалы X Европейского форума по обеспечению качества

Агентство по обеспечению качества

Институт образования Лондонского университетского колледжа

Лондон, Соединенное Королевство

19-21 ноября 2015 г.

TAKING STOCK AND LOOKING FORWARD

Hosted by

Quality Assurance Agency and UCL Institute of Education

London, UK

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

Софи Фюриманн²⁰, Мелани Глэр²¹, Вероник Кобел²²

СТУДЕНТЫ КАК ПОЛНОПРАВНЫЕ ПАРТНЕРЫ В СФЕРЕ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА: УНИВЕРСИТЕТ ЛОЗАННЫ

**Sophie Fuhrmann, Mélanie Glayre and Véronique Kobel (Университет
Лозанны)**

Students: full partners of institutional quality at the University of Lausanne

http://www.eua.be/Libraries/eqaf-2015/paper-6_fuhrmann-glayre-kobel.pdf?sfvrsn=0

Аннотация:

Участие студентов во внутренних процессах обеспечения качества – один из непреложных принципов, лежащих в основе системы качества Университета Лозанны (УНИЛ). Это участие не ограничивается вовлеченностью студентов как бенефициаров процессов: студенты участвуют в управлении ими.

²⁰ Сотрудник Отдела качества, Университет Лозанны, Швейцария

²¹ Студентка, Университет Лозанны, Швейцария

²² Менеджер Отдела качества, Университет Лозанны, Швейцария

В статье показано, что участие студентов на всех уровнях обеспечения качества - это не какие-то благие намерения, зафиксированные в описаниях институциональных процессов, а реальный факт, подтверждаемый искренней готовностью студентов к сотрудничеству. Студенты действительно присутствуют, играют роль, участвуют на каждой стадии процессов и высоко ценят такую возможность.

1. Культура качества в Университете Лозанны

С 1998 г. в Университете Лозанны проблемы качества решаются коллективно. Постепенно была разработана общая концепция и построена реально работающая система, которая является частью швейцарской системы качества в вузах, совместимой с Европейскими стандартами и рекомендациями по обеспечению качества (ESG) - старыми и новыми.

Система качества УНИЛ включает в себя многие процессы. Однако целью университета является не только разработка последовательной и эффективной системы, а формирование подлинной культуры качества. Это понятие, продвигаемое Европейской ассоциацией университетов с 2006 г., подразумевает, что инициативы в области качества становятся по-настоящему значимыми, если качество является общей ценностью и ведет к коллективному поиску улучшений. О становлении культуры качества можно говорить тогда, когда каждый видит актуальность этих инициатив и принимает участие в их осуществлении.

Чтобы качество укоренилось в университетском сообществе, процессы его обеспечения должны основываться на принципах, разделяемых всем сообществом. Среди других обязательных условий - поддержка со стороны руководства и политическая приверженность. Поэтому базовые принципы обеспечения качества определены в ходе консультаций руководства вуза с

заинтересованными сторонами, а подход к их реализации предполагает особый акцент на обучение, развитие и креативность. Краеугольные для всех процессов, эти принципы обеспечивают согласованность системы и включают в себя:

1. Пригодность для конкретной цели
2. Внимание к отличительным особенностям
3. Рефлексивность
4. Участие заинтересованных сторон
5. Внешние проверки
6. Соблюдение этических норм
7. Баланс между прозрачностью и конфиденциальностью
8. Применимость запрашиваемой информации
9. Подотчетность

Далее в статье будет рассматриваться значимость участия, и особенно, участия студенческого.

2. Участие заинтересованных сторон

В настоящее время помимо институциональных процессов обеспечения качества, в УНИЛ имеется много устоявшихся механизмов вовлечения университетского сообщества, включая студентов, в различные структуры и процессы. Законодатели представительных органов (Совет университета, Совет факультета) и руководство, включая тринадцать консультативных комитетов, обеспечивают возможность всем группам УНИЛ информировать руководителей о своих оценках и предложениях. Кроме того, постоянный диалог руководства университета с головными организациями (например, с Федерацией студенческих организаций), а также с разными юридическими и физическими лицами позволяет выявлять возникающие опасения и ожидания.

Что касается институциональных процессов обеспечения качества, постепенное привитие культуры качества, как и любой культурный сдвиг, занимает много времени и требует вовлечения как можно большего числа людей и аспектов деятельности УНИЛ. Поэтому очень важно поощрять участие разных заинтересованных сторон, что позволит учитывать потребности и ожидания всех причастных к университету. Такое участие имеет правовую основу и одновременно является желанием руководства УНИЛ.

Все сказанное находит отражение в реализации институциональных процессов обеспечения качества, в том, как эти процессы осуществляются на практике. Построение и развитие различных процессов базируется на цикле PDCA²³ и включает три этапа: (а) разработка процессов, (б) реализация процессов и (с) оценка и корректировка процессов. На каждом из этих этапов запрашиваются мнения четырех университетских групп (студенты, профессора, преподавательский состав, административно-технический персонал).

Такое участие обеспечивается несколькими способами, которые для разных процессов аналогичны. Далее в статье представлены конкретные примеры, в которых три вышеназванные этапа рассматриваются в применении к трем институциональным процессам обеспечения качества: - оценке работы факультетов, оценке учебных программ и студенческой оценке преподавания. Будет также рассмотрен аудит качества, проводимый ОАQ²⁴ (теперь ААQ²⁵).

²³ PDCA цикл (Plan-Do-Check-Act): планирование – осуществление – проверка – претворение в жизнь) является широко распространенным методом непрерывного улучшения качества. Второе название метода – цикл Деминга - из-за наглядной круговой графической интерпретации стадий цикла.
www.up-pro.ru/encyclopedia/deming-cycle.html (Прим. перев.)

²⁴ ОАQ – Швейцарский Центр аккредитации и обеспечения качества в высшем образовании (Прим. перев.).

²⁵ ААQ – Швейцарское Агентство по аккредитации и обеспечению качества (Прим. перев.).

3. Участие студентов

3.1. Способы

От разработки процессов до их реализации и оценки студенты участвуют в процессах обеспечения качества двумя путям: с одной стороны, они являются бенефициарами этих процессов, с другой стороны, они полностью вовлечены в управление процессами, играют роль в их разработке и постоянном корректировании, что не является общепринятым.

В следующей таблице показаны сферы участия студентов. *Курсивом выделены те этапы, где студенты принимают на себя функцию управления.*

Процессы	а) Разработка	б) Реализация	с) Оценка и корректировка
Внешний аудит качества	(внешняя)	<i>Члены внутреннего Управляющего комитета УНИЛ</i>	(внешняя)
Оценка факультетов	<i>Комитет по совершенствованию преподавания и научных исследований (COVER)</i>	– Члены Управляющего комитета по самооцениванию (SESC) – Анкетирования и/или фокусная группа	Анкетирование
Оценка учебных программ	<i>COVER</i>	– Члены SESC – Анкетирования и/или фокусная группа – Члены (платные) внутренней экспертной группы	Фокусная группа
Студенческая оценка преподавания (СОП)	<i>Management Teaching Committee Комитет по учебной работе</i>	Paper questionnaires Бумажное анкетирование	<i>Management Teaching Committee Комитет по учебной работе</i>

а) Разработка процессов

В разработке процессов для оценки факультетов и учебных программ студенты участвуют через свое членство в Комитете по совершенствованию преподавания и научных исследований (*COVER*), где им принадлежит четыре места. Основанный на широком участии, комитет создан после первого

аудита качества в 2003 г. и состоит из 22 членов - представителей различных структур и факультетов университета.

Его задача – проектирование и поддержка развития системы качества, специфической для УНИЛ. Поэтому сферой его ответственности является разработка концепций и процессов обеспечения качества как части оценивания факультетов и учебных программ. В этой роли Комитет участвовал в определении главных принципов обеспечения качества и гарантирует их соблюдение при применении к соответствующим процессам.

COVER обеспечивает справедливое отношение к факультетам с точки зрения их участия. Он привлекает внимание к потребностям и ожиданиям подразделений университета, с тем чтобы они в максимальной степени учитывались при разработке процессов обеспечения качества.

Что касается студенческой оценки преподавания, студентам принадлежит по одному месту от каждого факультета в *Комитете по учебной работе*.

Комитет занимается подготовкой анкет для оценки преподавания. Студенты активно участвуют в разработке вопросников и формулировании основных принципов оценивания.

Студенты участвуют в управлении этими двумя комитетами.

б) Реализация процессов

Реализация основных институциональных процессов обеспечения соответствует циклу PDCA и включает в себя планирование, самооценку, посещение внешними экспертами, утверждение позиции руководством и затем регулярный мониторинг перед новой оценкой.

В рамках *оценки факультетов и учебных программ* за вышеназванные действия отвечает руководитель оцениваемой единицы. Он же обеспечивает

участие всех заинтересованных сторон. Чтобы получить более четкое представление о различных аспектах и многообразии этой сложной реальности, к проведению самооценки привлекается консультативный комитет, который действует как управляющий и представляет все четыре университетские группы (профессоров, преподавателей, студентов и административно-хозяйственный персонал). Таким образом, студенты выполняют функцию управления процессом. В то же время при самооценивании поощряются консультации с разными группами. В этом случае студенты будут играть роль бенефициаров, заполняя анкеты или участвуя в работе фокусных групп.

Другой способ привлечения студентов к управлению процессом - через добровольное участие в *семинарах-тренингах для внутренних экспертов*, а затем через работу в качестве *внутренних экспертов (оплачиваемую только для студентов)* в период оценивания учебных программ. Внутренние эксперты выполняют несколько функций. Прежде всего, они контролируют, чтобы процесс проводился надлежащим образом и в соответствии с правилами, установленными *COVER*, а также знакомят внешних экспертов со спецификой УНИЛ. В состав группы внутренних экспертов входят два человека от отдельных групп и подразделений.

При проведении студенческой оценки преподавания (СОП) студенты отвечают на анкету и таким образом, становятся бенефициарами оценки. Преподаватели поощряют студентов к этой работе, а информация об условиях и требованиях СОП размещается во всех аудиториях и лекционных залах.

Для процесса, внешнего для УНИЛ, но касающегося его внутренней системы обеспечения качества, а именно *для Аудита качества, проводимого ОАQ (теперь ААQ)*, большинство механизмов выходят за рамки полномочий

университета по принятию решений. Однако УНИЛ имеет право организовать управление внутренней частью этого аудита качества, привлекая студенческий контингент из Управляющего комитета.

с) Оценка процессов

По завершении оценивания факультетов или учебных программ заинтересованные стороны оценивают сам процесс. При оценке факультета проводится анкетирование членов Управляющего комитета по самооцениванию, а также тех, кто участвовал в визите экспертов, и самих экспертов. При проведении оценки учебных программ создается фокус-группа из представителей всех подразделений и групп, участвующих в процедуре самооценки.

При оценке процессов проверяется, соответствуют ли правила и механизмы обеспечения качества принципам, составляющим основу культуры качества, а также выявляются те потребности и ожидания, которым процессы, возможно, не отвечают. Это позволяет принимать обоснованное решение по поводу их совершенствования, и здесь обратная связь от студентов, безусловно, играет важнейшую роль.

Что касается студенческой оценки преподавателей, Центр поддержки образования ежегодно готовит экспертизу проведенных оценок. Эта экспертиза обсуждается в Комитете по учебной работе, где студентам каждого факультета принадлежит по одному месту. Результаты анкетирования регулярно анализируются с учетом отзывов от групп, входящих в комитет. Таким образом, студенты и здесь принимают участие в управлении процессом.

3.2. В цифрах и на практике

Участие студентов как бенефициаров процессов обеспечения качества:

Доля ответивших на анкеты, распространенные в рамках оценки факультетов с целью сбора мнений студентов в период самооценивания, составила от 37% до 100%. Это, в целом, близко к показателям по другим группам опрошенных, что свидетельствует о хорошем уровне вовлеченности.

Анализ анкет по оценке факультетов также показал хороший коэффициент участия респондентов: от 45,5% до 100%. В данном случае это также говорит о достаточном уровне вовлеченности, поскольку обычные показатели для таких анкет находятся между 46,5% и 71,6%.

В анкетах имеется несколько открытых вопросов с возможностью комментариев в качественной форме. В своих комментариях студенты высказывали удовлетворение и даже изумление тем, что их мнения и пожелания учитываются, а иногда и поддерживаются на самых разных уровнях: от Управляющего комитета по самооцениванию до внешних экспертов в ходе их визитов. Студенты считают себя в выигрыше от этого. Вот некоторые комментарии:

- О процессе: *«Шанс для представителей разных групп и подразделения собраться вместе за круглым столом и обсудить общие проблемы факультета»* (2013).
- О том, что студенты получают от участия в процессе: *«Подробное обсуждение проблем обучения, управления и научных исследований действительно интересно и необходимо. Как студент, я много узнал о том, как работает наш факультет»* (2014).
- О том, как учитываются их потребности: *«Имеем возможность применять самоанализ и получать независимые сторонние мнения. Получаем поддержку наших запросов другими людьми»* (2009).
- *«Высоко ценим предоставленное факультетом право студентам свободно высказываться перед группами экспертов»* (2012).

Было отмечено и несколько отрицательных моментов. Это прежде всего, недостатки планирования, когда, например, инспекционные посещения экспертов приходится на время экзаменов. Еще одна проблема – недостаток предоставляемой студенческому контингенту информации о процессах как таковых. Как написано в одной из комментариев, *«вообще говоря, процесс самооценки студентам, в основном, неизвестен»* (2014).

Чтобы обеспечить постоянное совершенствование процессов, все обнаруженные проблемы обязательно принимаются во внимание, а COVER обсуждает пути их оптимального решения.

При оценке процессов мы также обращаемся к заключению экспертов, участвовавших в оценивании факультетов и учебных программ. Как следует из ответов на вопросы анкеты, они согласны с мнениями студентов и постоянно отмечают, положительно оценивая, активную и конструктивную роль различных партнеров по оцениванию, особенно студентов, как во время посещений, так и в ходе самооценки. Ниже приводятся некоторые выдержки из комментариев экспертов:

«[...] владение инициативой на местах [...], открытость и заинтересованность в реализации [...]» (внешний эксперт, оценка факультета, 2014 г.).

«Все присутствующие на пленарном заседании и на отдельных встречах проявляли неизменный интерес к курируемой ими оценке. [...] Особо следует отметить вклад студентов. Они демонстрировали достаточную вовлеченность, хорошо знали затронутые вопросы и активно участвовали во всех обсуждениях». (внешний эксперт, оценка учебной программы, 2010 г.).

Участие студентов в управлении процессами обеспечения качества:

В *Комитете по учебной работе* представителям студенчества выделено по одному месту на каждый факультет, в общей сложности семь мест. Большую часть времени эти места заняты.

Студенты также имеют четыре места в *COVER*. С момента формирования комитета эти места всегда занимались на добровольной основе.

При проведении оценки факультетов и учебных программ *Управляющий комитет по самооцениванию* всегда приглашает одного-двух представителей студенчества. Выполнение запроса на студенческое участие, вытекающего из сути процесса, контролируется и руководителем работы по самооценке, и самими студентами.

В контексте самооценки учебных программ хороший уровень студенческого участия в *фокус-группах*, созданных для оценки процесса оценивания, говорит о заинтересованности студентов в том, чтобы управлять процессом, а не только выступать бенефициарами (две фокус-группы состояли из 18 профессоров, 5 членов преподавательского состава непрофессорского уровня, 4 студентов и 8 представителей административно-технического персонала).

С 2010 г. действует семинар-тренинг для *внутренних экспертов*. Внутренние эксперты набираются на добровольной основе из участников процессов оценки факультетов и учебных программ, а также из членов *COVER*.

Во всех шести организованных семинарах обязательно участвовали студенты, тогда как другие университетские группы были представлены не всегда. Студенты составляют примерно 30% контингента, обученных на семинарах, что выше среднего показателя в 25%. Наряду с сотрудниками

административно-технического персонала они неизменно составляли большинство участников семинаров.

После обучения *внутренние эксперты* могут привлекаться на добровольной основе к оценке программ за пределами своих факультетов. С начала оценивания учебных программ в 2010 г. состоялось 15 инспекционных посещений. За эти годы из 30 внутренних экспертов 10 были представителями студенчества. Таким образом, видно, что доля студентов среди внутренних экспертов совпадает с долей студентов, прошедших подготовку на семинарах. Отсюда следует: студенты учатся не для проформы - они реально выполняют роль внутренних экспертов.

Следует также отметить, что за исполнение обязанностей внутренних экспертов студенты получают оплату в размере 500 швейцарских франков (около 480 евро). Цель этой выплаты - поощрять к участию всех студентов, независимо от их социально-экономического положения. Работа членов других университетских групп не оплачивается, поскольку является частью служения обществу и требуется по контракту с вузом.

4. Заключение

Цель настоящей статьи - дать информацию об одном из главных принципов внутренней системы качества в Университете Лозанны, а именно, об участии университетского сообщества в целом, и более конкретно, - студентов.

Подробно рассмотрено, каким образом этот принцип реализуется в рамках институциональных процессов обеспечения качества.

Авторы уверены: практическое воплощение принципа участия – это движение в правильном направлении. Вовлеченность студентов не просто находит отражение в целях и регламентах внутренних процессов обеспечения качества: студенты без принуждения, активно участвуют на всех этапах этих процессов, высоко ценя такую возможность.

По опросам представителей других университетских групп, а также внешних экспертов, участие студентов признается и ценится, что еще раз свидетельствует о приверженности УНИЛ культуре качества и ее основополагающим ценностям.

Сегодня на повестке дня стоят вопросы, что делать дальше, как улучшить участие и вовлеченность студентов, что еще можно сделать для расширения студенческого участие в управлении качеством в Университете Лозанны?

Ответом на эти вопросы может стать решение проблем, отмеченных студентами, в частности проблем коммуникации. Например, как передавать информацию, чтобы студенты полностью понимали институциональные процессы обеспечения качества и, значит, могли быть полноправными партнерами, несмотря на постоянное изменение их контингента? Как вариант предлагается выпускать мини-тексты или видеоролики со студентами-участниками процессов для следующих поколений студенчества. Все возможности развития обсуждаются в Комитете по совершенствованию преподавания и научных исследований (COVER), где студентам отведена одна из центральных ролей.

Литература:

- Institutional legal texts: <http://www.unil.ch/cover/home/menuguid/liens.html>.
- UNIL Quality concept: http://www.unil.ch/cover/files/live/sites/cover/files/shared/COVER/Concept_Qualite_UNIL_2014.pdf.
- Mandate and presentation of COVER: <http://www.unil.ch/cover/home/menuinst/cover.html>.
- Documentation concerning the UNIL institutional processes:
 - general documentation: <http://www.unil.ch/cover/home.html>;
 - concerning Faculty evaluations: <http://www.unil.ch/cover/home/menuguid/documentation/facultes.html>;
 - concerning the curriculum evaluations: <http://www.unil.ch/cover/home/menuguid/documentation/cursus.html>;

- concerning the Student Evaluation of Teaching:
<http://www.unil.ch/cse/home/menuinst/evaluation.html>.
- Lanarès, Jacques, “*Developing a quality structure*” IN Eric Froment et al. (eds.): EUA Bologna Handbook: Making Bologna work. Berlin, Raabe. C 2.1-1, p 1–28, 2007.
- Lanarès, Jacques, Rigaud, David, « *les mythes de l'évaluation des enseignements par les étudiant-e-s* », online documentation:
http://www.unil.ch/cse/files/live/sites/cse/files/shared/Mythes_Evaluation.pdf, 2009

11-й ЕРОПЕЙСКИЙ ФОРУМ ПО ОБЕСПЕЧЕНИЮ КАЧЕСТВА КАЧЕСТВО В КОНТКСТЕ – 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>

ОДИННАДЦАТЫЙ ФОРУМ КАЧЕСТВА: НАЗВАНИЯ И АДРЕСА СТАТЕЙ

(Аннотации переведены Л.Ф. Пирожковой)

1. **Статья 1 - Inter-agency cooperation in the quality assurance of transnational education: challenges and opportunities**
Сотрудничество между агентствами в обеспечении качества транснационального образования: проблемы и возможности
Fabrizio Trifiro' (QAA)
Фабрицио Трифиро
2. **Статья 2 -NVAO's Appreciative Approach, a new philosophy to strengthen internal and external quality assurance**
Аккредитационная организация Нидерландов и Фландрии (NVAO): Подход с упором на позитивные стороны - новая философия для укрепления внутреннего и внешнего обеспечения качества.
Axel Aerden, Ann Verreth (NVAO), Roxanne Figueroa Arriagada (Ghent Student Union), Kristiaan Versluys (Ghent University)
Аксель Арден, Энн Веррет (NVAO), Роксана Фигероа Арригиада (Гентский Студенческий союз) Кристиан Верслуис (Гентский университет)
http://eua.be/Libraries/eqaf-2016/papers/p2_aerden_figueroa-arriagada_ann-verreth_versluys.pdf?sfvrsn=0
3. **Статья 3 - A research and evaluation framework to monitor impacts of curriculum reform in Maynooth University**
Исследовательская и оценочная рамка для мониторинга результатов реформирования учебных программ в Национальном университете Ирландии в г. Мейнута
James Walsh (Maynooth University)
Джеймс Уолш (Университет Мейнута)
http://eua.be/Libraries/eqaf-2016/papers/p3_walsh.pdf?sfvrsn=0

4. **Статья 4 - Introducing a new national QA system in Sweden – a discussion on opportunities and challenges**
Введение новой национальной системы обеспечения качества в Швеции – возможности и проблемы
 Bengt-Ove Boström (University of Gothenburg), Åsa Kettis (Uppsala University)
 Бенгт-Ове Бострем (Университет Гетеборга), Оза Кеттис (Университет Уппсалы)
http://eua.be/Libraries/eqaf-2016/papers/p4_boström_kettis.pdf?sfvrsn=0
5. **Статья 5 - Collaboration between student QA pools – embedding improvement and enhancing quality of student QA pools in Austria, Germany and Switzerland**
Сотрудничество между пулами студентов, участвующих в обеспечении качества студента – совершенствование работы студенческих пулов в Австрии, Германии и Швейцарии
 Thomas Bach, Katharina Mahrt (German Student Accreditation Pool), Melanie Gut (Swiss Students' Union), Silke Kern (Austrian Students' Union)
 Томас Бах, Катарина Март (Студенческий аккредитационный пул Германии), Мелани Гут (Студенческий союз Швейцарии), Зилке Керн (Студенческий союз Австрии)
http://eua.be/Libraries/eqaf-2016/papers/p5_bach_gut_kern_mahrt_wulz.pdf?sfvrsn=0
6. **Статья 6 - Research evaluation @ University of Graz - reality, burden or future prospect?**
Оценка научных исследований в университете Граца – реальность, ноша или перспективы на будущее?
 Kathrin Maier, Andreas Raggautz, Wolfgang Weirer (University of Graz)
 Катрин Майер, Андреас Раггаутц, Вольфганг Вайер (Университет Граца)
http://eua.be/Libraries/eqaf-2016/papers/p6_maier_raggautz_weirer.pdf?sfvrsn=0
7. **Статья 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 самодетерминации
 Ilse De Bourdeaudhuij, Emmelien Merchie, Kristiaan Versluys, Hilde Van Keer, Freddy Mortier (Ghent University)
 Ильзе Де Бурдодуй, Эммелиен Мерчи, Кристиан Верслуис, Хильде Ван Кир, Фредди Мортьер (Гентский университет)
8. **Статья 8 - Development of teaching quality and teaching competences through a teaching portfolio – findings from a pilot project at the University of Graz**
Развитие качества и компетенций преподавания с помощью портфолио преподавателей – результаты пилотного проекта в Университете Граца
 Gudrun Salmhofer, Lisa Scheer (University of Graz)
 Гудруг Залмхофер, Лиза Шеер (Университет Граца)
http://eua.be/Libraries/eqaf-2016/papers/p8_salmhofer_scheer.pdf?sfvrsn=0

9. **Статья 9 - Quality hazards in the learning outcome model**
Проблемы качества в модели на основе результатов обучения
Martin G. Erikson (University of Borås), Malgorzata Erikson (Gothenburg University)
Мартин Г. Эриксон (Университет Бураса), Малгожата Эриксон (Гетеборгский университет)
http://eua.be/Libraries/eqaf-2016/papers/p9_erikson_erikson.pdf?sfvrsn=0
10. **Статья 10 - Student satisfaction surveys as a quality enhancement tool: how many surveys and questions do we need?**
Обследования удовлетворенности студентов как инструмент совершенствования качества: сколько необходимо обследований и вопросов?
Stephan Hamberg, Marie-Louise Damen (NOKUT), Harry P. Andreassen, Stine Grønvold (Hedmark University of Applied Sciences)
Стефан Хамберг, Мари-Луиза Дамен (NOKUT), Харри Р Эндрассен, Стин Гренвольд (Университет прикладных наук, Хедмарк, Норвегия)
http://eua.be/Libraries/eqaf-2016/papers/p10_hamberg_damen_andreassen_groenvold.pdf?sfvrsn=0
11. **Статья 11 - An exploration of the competency framework for external quality assurance practitioners**
Исследование структуры компетенций для специалистов по внешнему обеспечению качества
Huu Cuong Nguyen (University of New South Wales)
Хуу Куонг Нгуен (Университет Нового Южного Уэльса)
http://eua.be/Libraries/eqaf-2016/papers/p11_nguyen_huu-cuong.pdf?sfvrsn=0
12. **Статья 12- The impact of internal quality assurance on teaching and learning in academics' perceptions**
Как внутреннее обеспечение качества влияет на преподавание и обучение: мнение профессорско-преподавательского состава
Orlanda Tavares, Alberto Amaral (A3ES), Cristina Sin, Pedro Videira (CIPES)
Орланда Таварес, Альберто Амарал (A3ES), Кристина Син, Педро Видейра (CIPES)
http://eua.be/Libraries/eqaf-2016/papers/p12_tavares_sin_videira_amaral.pdf?sfvrsn=0
13. **Статья 13 - The 'soft' side of quality: positive effects of policy change in the Netherlands, a case study**
«Мягкая» сторона качества: позитивный эффект изменения политики в Нидерландах, пример из практики
Esther Jonker (Leiden University of Applied Sciences)
Эстер Йонкер (Лейденский университет прикладных наук)
http://eua.be/Libraries/eqaf-2016/papers/p13_jonker.pdf?sfvrsn=0
14. **Статья 14 - The quality culture paradox and its implications – is there a way out?**
Парадокс культуры качества и его возможные последствия - есть ли выход?
Vanja Perovšek (University of Ljubljana)

Ванья Перовшек (Люблянский университет)
http://eua.be/Libraries/eqaf-2016/papers/p14_perovsek.pdf?sfvrsn=0

15. Статья 15 - Embedding Improvement through Student Engagement

Вовлечение студентов как путь к улучшению

Maeve O’Riordan (Maynooth University), David O’Sullivan (National University of Ireland Galway), Tom Collins (Dublin Institute of Technology), Karina McGuire (QQI)
Мейв О’Риордан (Университет Мейнута), Дэвид О’Салливан (Национальный университет Ирландии в Голуэе), Том Коллинз (Дублинский технологический институт), Карина МакГуайр (QQI)

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

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

Мониторинг качества образования в 2030 – повестка дня для устойчивого развития

Taya Louise Owens (Global Education Monitoring Report, UNESCO)
Тейя Луиз Оуэнс (Доклад о глобальном мониторинге образования, ЮНЕСКО)

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

Оценка вузов: понимание национального контекста высшего образования международными экспертами

Goran Dakovic, Tia Loukkola (EUA)
Горан Даковик, Тиа Лоуккола (EUA)

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

18. Статья 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 понятными для преподавательского состава – предложение в области музыки

Martin Prchal (Royal Conservatoire, University of the Arts, The Hague, and MusiQuE – Music Quality Enhancement), Linda Messas (MusiQuE – Music Quality Enhancement and Association Européenne des Conservatoires, Académies de Musique et Musikhochschulen)

Мартин Прчал (Королевская консерватория, Университет искусств, Гаага и MusiQuE - Совершенствование качества музыки), Линда Мессас (MusiQuE - Совершенствование качества музыки и Ассоциация европейских консерваторий, Академия музыки и музыкальных школ)

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

19. Статья 19 - Quality assurance frameworks in context: a diversified implementation of the ESG

Рамки обеспечения качества в контексте: диверсифицированный подход к реализации Европейских стандартов и принципов обеспечения качества (ESG)

by various French-speaking quality assurance agencies by Caty Duykaerts (AEQES), Geneviève Le Fort (AAQ), Julien Lecocq, François Pernot (HCERES), Julie Nolland (CTI)

Женевьев Ле Фор (ААК), Жюльен Лекок, Франсуа Перно (НСЕРЕС), Жюли Ноллан (СТИ)

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

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

Развитие стратегии вовлечения в обеспечение качества – пример из практики

Anniina Wikman (University College London)

Энниина Уикман (Университетский колледж Лондона)

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

21. Статья 21 - **Students creating change**

Студенты – творцы перемен

Joseph Levell, Claire Thompson, Ruth Sayers, Jayne Mitchell (Bishop Grosseteste University)

Джозеф Левелл, Клэр Томпсон, Рут Сейерс, Джейн Митчелл (Университет Бишоп Гроссетест)

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

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

КАЧЕСТВО В КОНТЕКСТЕ – ВНЕДРЕНИЕ УЛУЧШЕНИЙ

Избранные материалы XI Европейского форума по обеспечению качества

Союз студентов Словении
Люблянский университет
Любляна, Словения

17-19 ноября 2016 г.

QUALITY IN CONTEXT – EMBEDDING IMPROVEMENT 11th European Quality Assurance Forum

**Стефан Хамберг²⁶, Мари-Луиза Дамен²⁷ (NOKUT), Харри П. Эндрассен²⁸,
Стин Гренвольд²⁹**

ОБСЛЕДОВАНИЯ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ СТУДЕНТОВ КАК ИНСТРУМЕНТ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ КАЧЕСТВА: СКОЛЬКО НЕОБХОДИМО ОБСЛЕДОВАНИЙ И ВОПРОСОВ?

Stephan Hamberg, Marie-Louise Damen (NOKUT), Harry P. Andreassen, Stine
Grønvold (Hedmark University of Applied Sciences)

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

[http://eua.be/Libraries/eqaf-
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)

Аннотация:

Сегодня в секторе высшего образования проводится все больше опросов - частично совпадающих - об удовлетворенности студентов. В данной статье

²⁶ Директор по оценке и развитию, Агентство по обеспечению качества в образовании (NOKUT), Норвегия

²⁷ Старший консультант, Агентство по обеспечению качества в образовании (NOKUT), Норвегия

²⁸ Декан, Университет прикладных наук, Хедмарк, Норвегия

²⁹ Проректор по учебной работе, Университет прикладных наук, Хедмарк, Норвегия

рассматриваются результаты национального и институционального опроса студентов. Национальный опрос по высшему образованию в Норвегии начат в 2013 г. и осуществляется уже 3 года. Институциональный уровень представлен Университетом прикладных наук в Хедмарке, имеющим десятилетний опыт собственного исследования удовлетворенности студентов. Авторы статьи показывают, что результаты опросов похожи, стабильны во времени, а увеличение количества вопросов редко улучшает наше понимание удовлетворенности студентов. Показано также, что удовлетворенность студентов связана с успеваемостью. По мнению авторов, более тесное сотрудничество между Национальным агентством по обеспечению качества и высшими учебными заведениями позволит сократить количество проводимых обследований и задаваемых студентам вопросов.

Введение

В Норвегии обязательным требованием является включение опросов об удовлетворенности студентов в вузовскую систему обеспечения качества. В 2013 г. норвежское Агентство по обеспечению качества в образовании (NOKUT) организовало свой первый ежегодный общенациональный опрос студентов. Опрос на национальном уровне в дополнение к многочисленным опросам об удовлетворенности, проводимым на уровне вуза, кампуса, учебной группы, может быть чреват усталостью от опросов для студентов и переизбытком данных для вузов. Другими словами, вместо максимально адекватных данных, которые можно использовать для улучшения качества, мы рискуем получить менее надежные данные, непригодные для продуктивного применения в высшем образовании.

Чтобы избежать этих проблем, необходима тщательная координация и обмен информацией между агентствами по обеспечению качества и вузами. В статье представлены данные национального опроса студентов Норвегии и

локального опроса студентов Университета прикладных наук в Хедмарке (УПНХ). Показано, что многие результаты являются сходными и перекрываются, а признаки усталости от опросов отсутствуют. Тем не менее возникает вопрос: как можно добиться большей эффективности сбора данных.

Национальный барометр образования

В 2012 г. Министерство образования и научных исследований Норвегии поручило NOKUT провести ежегодный национальный опрос студентов. Первый опрос NOKUT, названный «Барометр образования», прошел в 2013 г., за ним последовали дополнительные опросы в 2014 и 2015 гг. В октябре и ноябре 2016 г. проводился сбор данных для обследования 2016 г. Информация по «Барометру образования» и результаты опроса доступны на сайте www.studiebarometeret.no. В данном разделе даются основные сведения об опросе: цели опроса, генеральная совокупность и процентная доля ответивших, способ разработки вопросов и некоторые выводы.

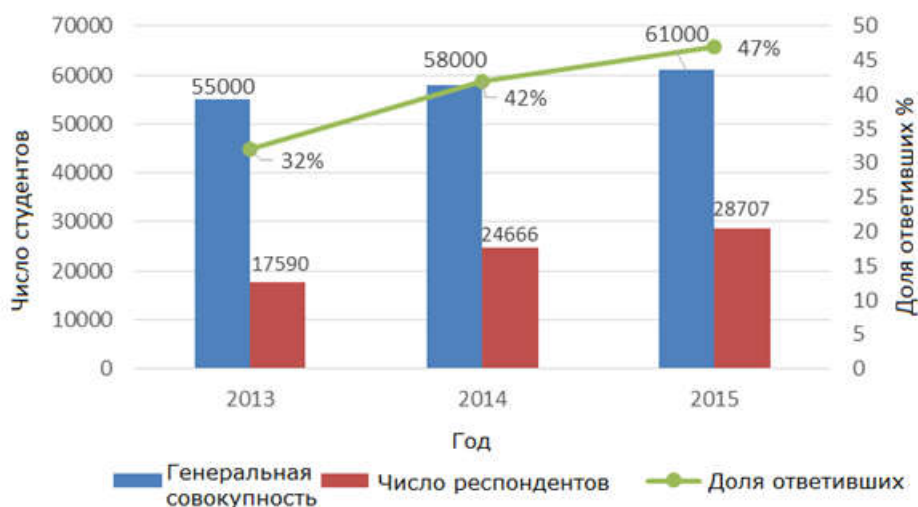
Цели

Цель опроса – предоставить существенную информацию потенциальным студентам при выборе ими учебной программы. Сравнительные данные опроса могут также использоваться вузами, правительством, NOKUT и другими заинтересованными сторонами для обеспечения и повышения качества высшего образования. Хотя очевидная цель опроса – дать информацию абитуриентам, статистика пользователей веб-портала показывает: относительно немного будущих студентов используют предлагаемую информацию. Это побудило NOKUT больше сосредоточиться на разработке вопросов, которые сами вузы могут использовать в своей деятельности по совершенствованию качества.

Генеральная совокупность и процентная доля ответивших

Генеральная совокупность включает всех студентов второго года обучения – бакалавров и магистров – в вузах Норвегии. Опрос проводится на добровольной основе, однако практически все вузы, предлагающие бакалаврские и/или магистерские программы, участвуют в нем. За прошедшие три года отмечается устойчивый рост доли ответивших (рис. 1).

Рис 1. Генеральная совокупность потенциальных респондентов, число респондентов и процентная доля ответивших в процентах



Вид и разработка вопросов

Опрос охватывает исключительно аспекты качества учебных программ, причем не на уровне курса или вуза, и не включает вопросы, касающиеся благополучия студентов.

Все студенты, независимо от предметной области и уровня степени, получают одинаковые анкеты, хотя каждый год NOKUT удаляет одни вопросы и добавляет другие (Таблица 1). Изменения могут быть обусловлены недостатками вопросов или желанием NOKUT путем национального опроса получить данные по конкретным, интересующим его темам. Вносимые NOKUT изменения тщательно прорабатываются, а любое добавление или удаление вопросов обсуждается с заинтересованными сторонами. Чтобы избежать увеличения объема опроса, NOKUT пытается перед добавлением

новых вопросов удалять некоторые старые. Несмотря на это, количество вопросов выросло с 83 в 2013 г. до 113 в 2015.

Основные темы анкеты сохраняются, так же как и основные вопросы к ним. Чтобы получить индекс удовлетворенности для некоторой темы, NOKUT задает по ней группу вопросов. Исследуемыми темами являются:

- Результаты обучения
- Оценивание студентов
- Соотнесенность с трудовой деятельностью
- Стимулирование и согласованность
- Участие
- Среда обучения
- Преподавание и консультирование.

Для мониторинга общей удовлетворенности качеством учебной программы NOKUT включает в анкету утверждение: “В целом, я удовлетворен программой обучения”.

Таблица 1. Эволюция вопросов и тем в национальном Барометре образования

Тема	2013	2014	2015	Комментарии
<i>Основные темы</i>				
Общая удовлетворённость	Да	Да	Да	
Результаты обучения	Да	Да	Да	
Оценивание студентов	Да	Да	Да	
Соотнесенность с трудовой деятельностью	Да	Да	Да	
Стимулирование и согласованность	Да	Да	Да	
Участие	Да	Да	Да	
Среда обучения	Да	Да	Да	
Преподавание и консультирование				
<i>Другие вопросы</i>				

Цели	Да	Да	Да	Ранжировать ожидания/ цели
Методы преподавания и обучения	Да	Да	Да	Одна батарея вопросов по использованию разных методов преподавания
Методы преподавания и обучения	Да	Да	Да	Одна батарея вопросов по относительной значимости разных методов преподавания
				Изменение формулировки в 2014
Трудоемкость	Да	Да	Да	Исключенные вопросы в 2015 г.
Возможность международных обменов	Да	Да	Нет	Исключенные вопросы в 2015 г.
Выбор учебной программы	Да	Да	Нет	Исключенные вопросы в 2014 г.
Структура учебной программы	Нет	Нет	Нет	Новые вопросы в 2014 г.
Профессиональные стажировки на производстве	Нет	Да	Да	Новые вопросы в 2014 г.
Мотивация	Нет	Нет	Да	Новые вопросы в 2015 г.
Ожидания	Нет	Нет	Да	Новые вопросы в 2015 г.
Факторы, способствующие общей удовлетворенности	Нет	Нет	Да	Новые вопросы в 2015 г.
Социальное происхождение	Нет	Нет	Да	
Объем обратной связи и академического консультирования	Нет	Нет	Да	Новые вопросы в 2015 г.
Удовлетворенность обратной связью и академическим консультированием				

Результаты

Примечательно, что результаты остаются стабильными во времени.

Изменение среднего отклика для основных тем по годам также невелико (Рис. 2)³⁰.

Рис. 2. Средний отклик на главные темы за три года опросов

³⁰ Даже при анализе распределения откликов отмечаются очень небольшие изменения (более подробные результаты см. Damen et al. 2016).



Норвежские студенты весьма удовлетворены общим качеством учебных программ (рис.2). Чтобы определить, чем объясняется эта удовлетворенность (вопрос, важный для всех заинтересованных сторон), был реализован целый ряд регрессионных моделей. Полученные результаты демонстрировали удивительную стабильность от года к году, независимо от рассматриваемой модели. На рис. 3 представлены результаты ординальной логит-модели³¹.

Рис. 3 отображает прогнозируемую вероятность ответа студентки «полностью согласна» на вопрос: «В целом, я удовлетворена программой, по которой обучаюсь в настоящее время». Каждая переменная в модели перемещается от минимального значения до максимального, при этом все остальные переменные остаются неизменными. По существу, модель демонстрирует: студентка примерно на 35% чаще полностью удовлетворена общим качеством программы, когда ее полностью удовлетворяет стимулирующий уровень преподавания, чем когда он ее совершенно не устраивает.

³¹ Поскольку данные являются явно иерархическими - студенты зачислены на программы в разных университетах - мы также реализуем многоуровневые регрессионные модели в качестве проверок надежности (робастности). Основные результаты этих моделей очень похожи на ординальные логит-модели (дополнительные модели см. в Damen et al. 2016).

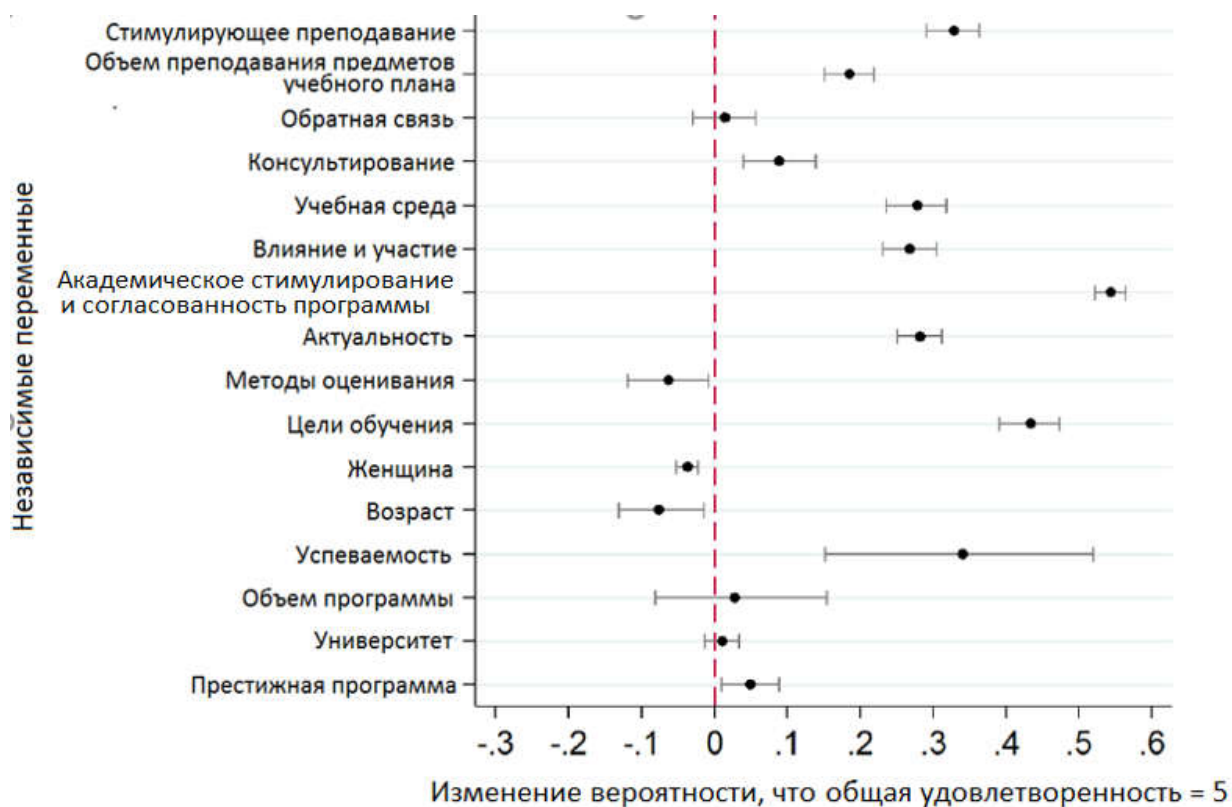
Из анализа модели на рис. 3 следует, что академическое стимулирование и согласованность программы имеют самый сильный эффект, тогда как обратная связь не оказывает никакого воздействия. Индивидуальное консультирование обладает небольшим положительным эффектом, однако это наименее значимый показатель качества из тех, которые предлагается оценить студентам.

Другие контрольные переменные показывают, что женщины и студенты старшего возраста с меньшей вероятностью будут полностью удовлетворены общим качеством программы. Объем программы не влияет на мнение студентов о качестве программы, не имеет также значения, где учатся студенты - в колледже или университете. Наконец, престижность учебной программы оказывает небольшое положительное влияние на общую удовлетворенность студентов.

Возможно, самый интересный вывод – обратная связь и академическое консультирование практически не влияют на общую удовлетворенность студентов. Проведенные ранее исследования показали позитивный эффект формирующей обратной связи и индивидуального консультирования студентов для развития навыков, приобретения знаний, обучения, мотивации, уменьшения отсева и для общей удовлетворенности (см., например, Evans 2013; Shute 2008; Black and William 2009; Bjorklund et al. 2004; Hattie and Timperley 2007; Nicol and Macfarlane-Dick 2006; Narciss and Huth 2004; Wigfield and Eccles 2000; Lepper and Chabay 1985; Astin 1993; Kuh and Hu 2001; Endo and Harpel 1982; Thompson 2001; Kuh 1995; Pascarella and Terenzini 1980, Tinto 1987). Тем не менее Национальный барометр образования и интервью NOKUT со студентами, обучающимися по семи разным программам, говорят об отсутствии влияния обратной связи и академического консультирования на общую удовлетворённость норвежских студентов. Причина этого - студенты не осведомлены о позитивном влиянии

обратной связи и консультирования на успеваемость и видят очень небольшие шансы их получить (Hamberg et al., 2015). Примечательно, что разочарование студентов в получаемых ими обратной связи и консультировании не уменьшает их общую удовлетворенность.

Рис. 3. Объяснение рисунка см. в тексте статьи



Национальный барометр образования служит источником важной информации для NOKUT, министерства образования, высших учебных заведений и других заинтересованных сторон. Чтобы эта информация была доступна вузам, NOKUT направляет им все собранные ответы. Однако многие вузы считают, что для улучшения качества предоставляемого образования им требуется больше данных, чем собирает NOKUT. Поэтому в дополнение к общенациональному опросу студентов в вузах проводятся собственные студенческие опросы. Результаты этих локальных опросов в одних случаях противоречат результатам национального опроса, в других - совпадают. Следующий раздел посвящен локальному опросу в Университете прикладных наук в Хедмарке (УПНХ) и некоторым его результатам.

Исследование удовлетворенности студентов вуза

Цели

Расположенный на юго-востоке Норвегии, УПНХ - университет средних размеров с численностью студентов примерно 8000 человек. В 2007 г. в

рамках системы обеспечения качества вуза администрация разработала опрос удовлетворенности студентов (Andreassen, 2016). Целью этого было получить информацию об удовлетворенности студентов по целому ряду вопросов так, чтобы можно было улучшить качество образования и повысить студенческую удовлетворенность. В отличие от национального барометра образования УПНХ за 10 лет сбора данных не изменил ни одного из своих исходных вопросов. Это объясняется тем, что университет интересуется не удовлетворенностью в абсолютном виде, а ее изменение во времени. Сохраняя вопросы неизменными, УПНХ может установить, приводят ли принимаемые меры к повышению удовлетворенности. Другая причина - УПНХ стремится избежать излишнего акцента на разнице в удовлетворенности между кампусами или между учебными дисциплинами, поскольку колебания в студенческой удовлетворенности между дисциплинами могут объясняться междисциплинарными культурными, а не объективными различиями.

Виды вопросов

Анкета содержит 33 вопроса по среде обучения, разбитых на четыре тематических группы:

- Результаты обучения
- Услуги и информация
- Физические условия
- Социальная среда студентов

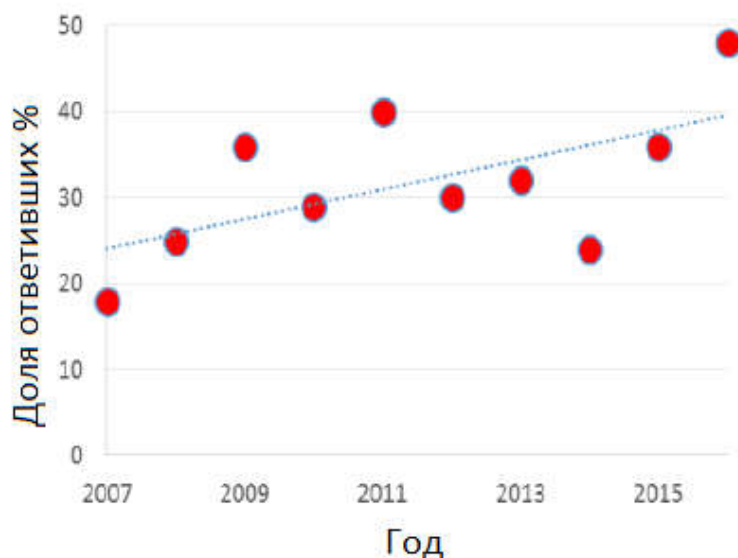
Для каждой из этих четырех тем ставится соответствующий вопрос: «В целом, насколько вы удовлетворены результатами обучения / услугами и информацией / физическими / студенческой социальной средой?» Анкета завершается вопросом об общей удовлетворенности, аналогичным вопросу в Барометре образования: «В целом, насколько вы удовлетворены программой обучения и местом учебы?».

Кроме того, в анкете имеются некоторые идентификационные вопросы, такие как возраст, пол, кампус, дисциплина программы обучения, а также обучается ли студент по очной форме или следует какой-то гибкой траектории обучения. Всего в анкете 42 вопроса.

Генеральная совокупность и процентная доля ответивших

Национальный барометр образования сосредоточен исключительно на качественных аспектах учебных программ и охватывает только студентов второго курса. УПНХ стремится исследовать все аспекты среды обучения и опросить всех студентов, зарегистрированных на территории кампуса. Следует отметить, что введение национального барометра образования не вызвало у студентов УПНХ усталости от опросов, и в 2015 г. университет получил максимальную за все годы опросов процентную долю ответивших - 48% студентов откликнулись на опрос (Рис. 4).

Рис. 4. Тренд в процентной доле ответивших за 10 лет проведения опроса.



Результаты

Здесь мы сосредоточимся на трех аспектах: (1) постоянство результатов; (2) связь между вопросами относительно удовлетворенности; (3) как удовлетворенность коррелирует с успеваемостью студентов.

1 - Постоянство результатов

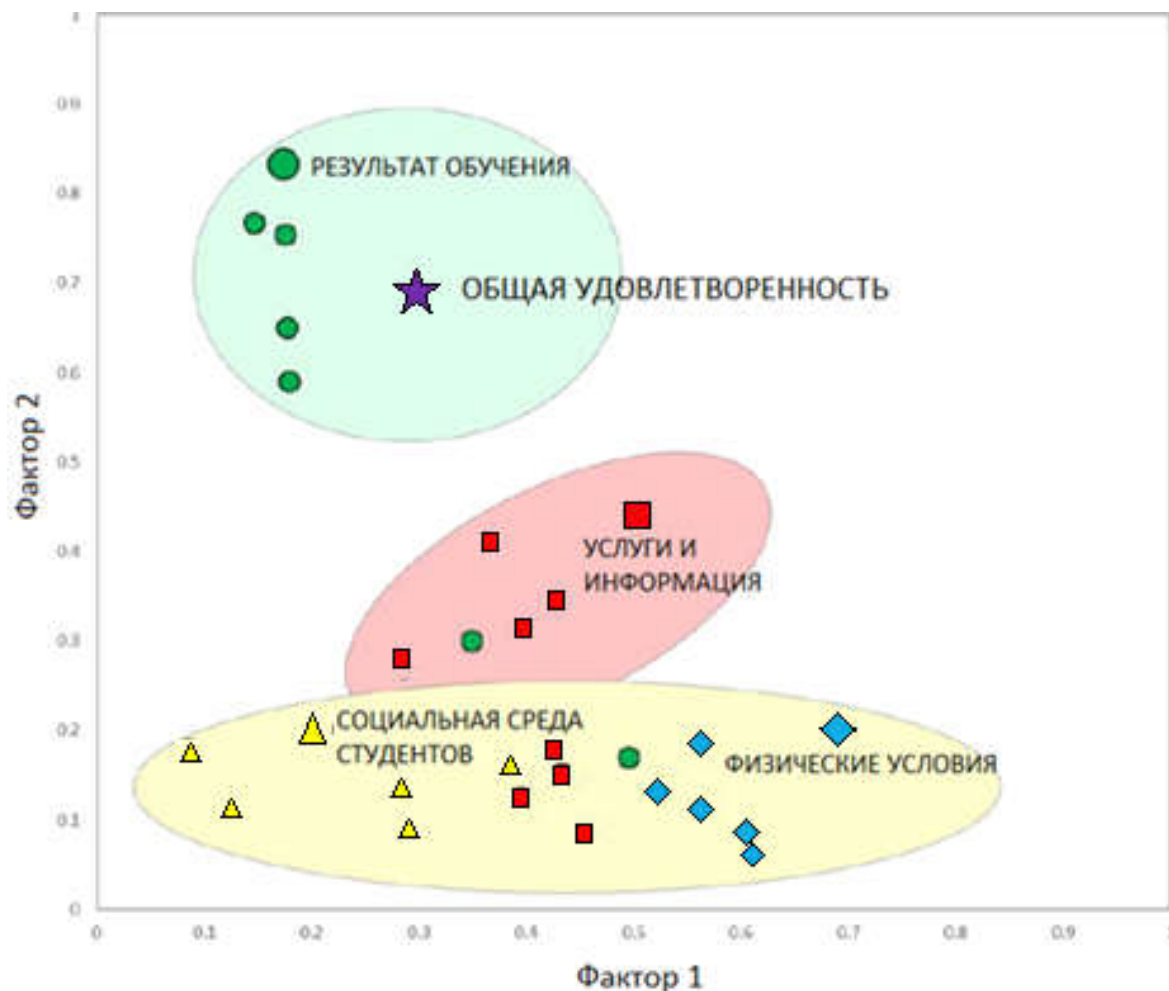
Для пяти основных вопросов результаты варьировались по годам очень мало. В первый год опроса доля ответивших была невелика, а удовлетворенность студентов - самой низкой из наблюдаемых УПНХ (72% студентов удовлетворены программой и местом обучения). С тех пор особые изменения в ответах отмечались на уровне кампуса после проведенного там серьезного обновления физической инфраструктуры. Эта перестройка привела примерно к 30-процентному росту доли студентов, удовлетворенных физическими условиями обучения. На институциональном уровне студенты, в целом, совершенно удовлетворены: начиная с 2008 г. от 81% до 86% студентов отвечают, что их удовлетворяют программа обучения и место учебы.

2 - Связь между вопросами

Общая удовлетворенность имеет наибольшую корреляцию с результатами обучения. Затем идут услуги и информация, физические условия и наконец, социальная среда студентов. Все эти корреляции очень стабильны и сохраняются из года в год.

Посмотрев на связь между всеми вопросами, можно увидеть, что вопросы по одной и той же основной теме довольно хорошо группируются в факторном анализе (рис.5). Например, физические условия все объединены в группу. Это указывает на то, что на вопросы относительно физических условий студенты отвечают одинаково. Поэтому добавление нового вопроса о физических условиях, очевидно, не даст дополнительной информации. Это относится к большинству вопросов по любой основной теме (рис.5).

Рис. 5. Два первых фактора в факторном анализе объединяют данные за все 10 лет и используют все вопросы, связанные с учебной средой. Расположение вопросов, связанных с результатами обучения, обозначено кружками, услуги и информация - квадратами, физические условия – ромбами, а студенческая социальная среда - треугольниками. Расположение общего вопроса по каждой теме показано соответствующей фигурой большего размера. Общая удовлетворенность программой и местом обучения обозначена звездочкой.



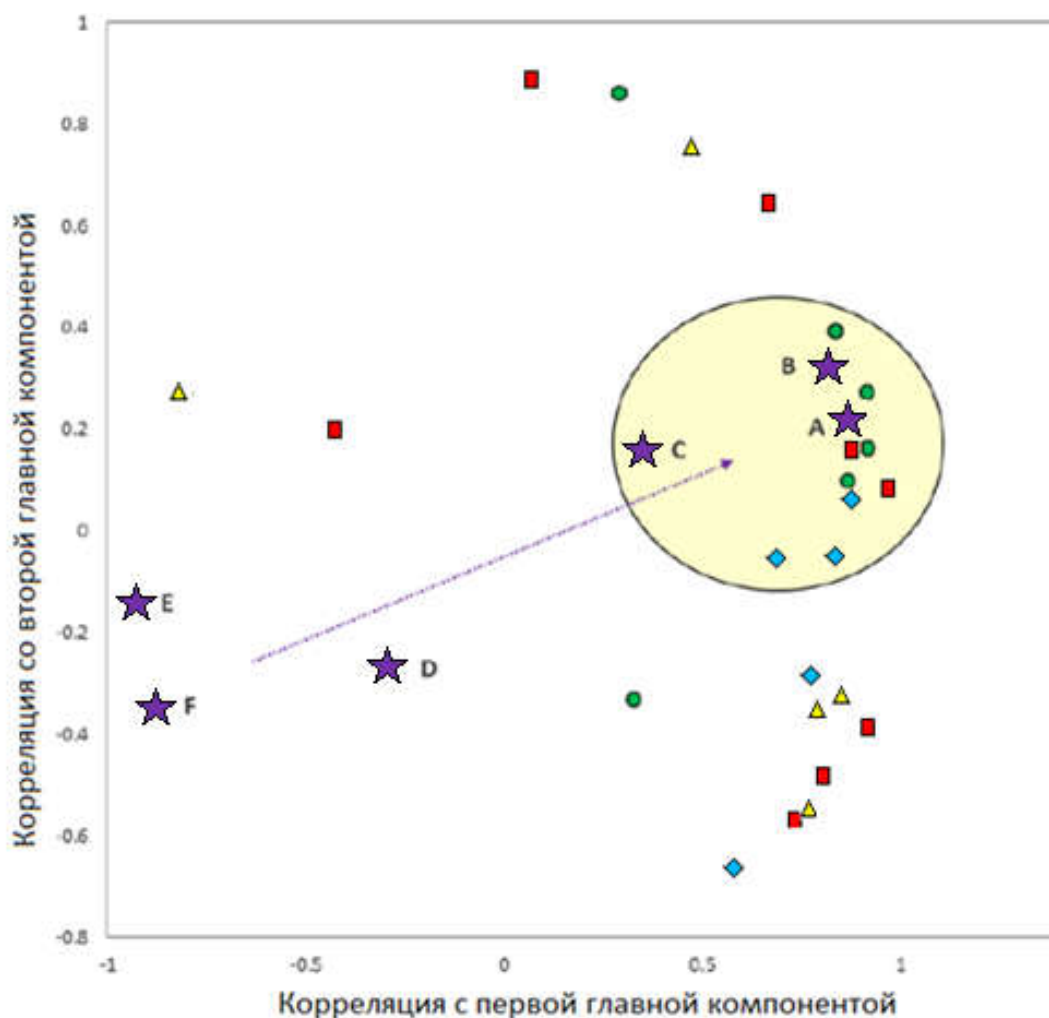
3 - Корреляция между удовлетворенностью и успеваемостью

Четыре вопроса, касающиеся результатов обучения, имеют наибольшую степень связи с общей удовлетворенностью студентов: академический контент ($r = 0,63$), качество обучения ($r = 0,59$), кураторство ($r = 0,51$) и контакт ($r = 0,48$) с преподавателем (см. четыре кружка, ближайшие к обозначению общей удовлетворенности на рис. 5). Эти четыре фактора удовлетворенности также сильно связаны с академической успеваемостью студентов, измеренной итоговыми отметками (четыре кружка в большом круге на рис. 6). Таким образом, высокая удовлетворенность данными

четырьмя факторами в феврале, когда проводился опрос, определенно имеет отношение к большой доле баллов А и В в июне, четыре месяца спустя.

В то же время с успеваемостью студентов высоко коррелирует удовлетворенность библиотечным обслуживанием, учебным руководством (квадратики в большом круге на рис. 6), а также хорошими физическими условиями в столовой, аудиториях и кабинетах (синие ромбы в большом круге на рис. 6). Степень связи этих факторов с общей удовлетворенностью невелика (все $r < 0,30$, за исключением корреляции между общей удовлетворенностью и наставничеством студентов = 0,48). Следовательно, для академической успеваемости могут быть очень важны и те факторы, которые не обязательно связаны с общей удовлетворенностью.

Рис. 6. Значения из двух первых главных компонент в анализе основных компонент, показывающие связь между факторами удовлетворенности и академической успеваемостью студентов, выраженной отметками (доля баллов А, баллов В ...баллов F). Вопросы, связанные с результатами обучения, обозначены кружками, с услугами и информацией – квадратами, физическими условиями – ромбами, со студенческой социальной средой – треугольниками. Баллы, полученные студентами, обозначены звездочками.



В регрессионной модели, включающей отметки в осеннем семестре (декабрь) перед опросом как ковариат, видно, что доля баллов А и В в УПНХ в июне высоко коррелирует с общей удовлетворенностью ($r^2 = 0,93$). Среди конкретных факторов именно удовлетворенность результатами обучения в феврале имела самую высокую корреляцию с долей баллов А и В в июне следующего года ($r^2 = 0,84$), тогда как в феврале удовлетворенность услугами и информацией дала наивысшую отрицательную корреляцию с долей баллов F в июне ($r^2 = 0,90$). Отметки в декабре перед проведением опроса не объясняли удовлетворенность в феврале (все $p > 0,17$).

Заключение

Данная статья является результатом краткосрочного совместного проекта NOKUT и УПНХ. Это был первый опыт сотрудничества NOKUT с вузом в области анализа данных национального опроса студентов. NOKUT регулярно проводит мероприятия с заинтересованными сторонами из сектора высшего образования, но нечасто их итогом является информация, сравнимая по качеству с полученной в данном проекте. Основные выводы статьи и проекта:

- Локальные исследования удовлетворенности и национальный опрос студентов во многом перекрываются.
- Результаты локального и национального опроса очень схожи, что свидетельствует о высокой надежности опросов.
- К счастью, введение национального опроса студентов не привело к усталости студентов от опросов.
- Сегодня менеджмент УПНХ, руководители учебных программ, академический и технический персонал используют и локальные, и национальные опросы для повышения эффективности работы по разным направлениям. Тем не менее, стоит поинтересоваться, сколь велика конкретная практическая польза двух опросов?

Исходя из этих выводов, можно поставить вопрос: что нужно для создания единого общенационального опроса, так чтобы высвободившиеся ресурсы вузы могли направлять на более глубокий анализ результатов опроса и на выработку новых мер по повышению качества образования? Основываясь на итогах проекта, мы видим необходимость в следующем:

- Существенно более тесное сотрудничество между NOKUT и вузами.
- Разработка механизма опроса всех студентов, а не только студентов второго курса (бакалавров и магистров).

- Создание механизма подготовки вопросов, ориентированных на конкретный вуз.
- Обеспечение механизма, регулирующего право собственности на данные.

Мы надеемся, что данный проект между УПНХ и NOKUT – это начало процесса, который сделает сбор информации об удовлетворенности студентов более эффективным и позволит лучше использовать полученные данные для повышения качества высшего образования в Норвегии.

Литература:

Andreassen, H.P. 2016. Student satisfaction survey 2016: 10 years with student satisfaction surveys. Hedmark University of Applied Sciences Report 2016: 1.

Astin, A. W. (1993). *What matters in college: Four critical years revisited*. San Francisco: Jossey-Bass.

Bjorklund, Stefani A. et al. (2004). Effects of Faculty Interaction and Feedback on Gains in Student Skills. *Journal of Engineering Education*, 93(2): 153-160.

Black, Paul and Wiliam, Dylan. (2009). Developing a theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21:5-31.

Damen et al. (2016). Studiebarometeret 2015: Hovedtendenser: Rapport 1-2016. NOKUT.

Endo, Jean J. and Harpel, Richard L. (1982). The Effect of Student-Faculty Interaction on Student Educational Outcomes. *Research in Higher Education*, 16(2): 115-138.

Evans, Carrol. (2013). Making Sense of Assessment feedback in Higher Education. *Review of Educational Research*, 83(1): 70-120.

Hamberg et al. (2015). Personal feedback and advising in Norwegian higher education: Explaining student dissatisfaction. Rapport 5-2015. NOKUT.

Hattie, John and Timperley, Helen. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1): 81-112.

Kuh, George. D. (1995). The other curriculum: Out-of-class experiences associated with student learning and personal development. *The Journal of Higher Education*, 66(2), 123-155.

Kuh, George D. and Hu, Shouping. (2001). The Effects of Student-Faculty Interaction In the 1990s. *The Review of higher Education*, 24(3): 309-332

- Lepper, Mark A. and Chabay, Ruth W. (1985). Intrinsic Motivation and Instruction: Conflicting Views on the Role of Motivational Processes in Computer-based Education. *Educational Psychology*, 20(4): 217-230.
- Narciss, S. & Huth, K. (2004). How to design informative tutoring feedback for multimedia learning. In H. M. Niegemann, D. Leutner & R. Brunken (Eds.), *Instructional design for multimedia learning* (s. 181–195). Munster, New York: Waxmann.
- Nicol, David J. and Macfarlane-Dick, Debra. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2): 199-218.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (1979). Student-faculty informal contact and college persistence: A further investigation. *Journal of Educational Research*, 72: 214-218.
- Shute, Valerie J. (2008). Focus on Formative Feedback. *Review of Educational Research*, 78(1): 153-189.
- Thompson, M. D. (2001). Informal student-faculty interaction: Its relationship to educational gains in Science and Mathematics among community college students. *Community College Review*, 29(1), 35-57.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2d ed.). Chicago: University of Chicago Press.
- Wigfield, A. & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68–81.

КАЧЕСТВО В КОНТЕКСТЕ – ВНЕДРЕНИЕ УЛУЧШЕНИЙ

Избранные материалы XI Европейского форума по обеспечению качества

Союз студентов Словении
Люблянский университет
Любляна, Словения

17-19 ноября 2016 г.

QUALITY IN CONTEXT – EMBEDDING IMPROVEMENT 11th European Quality Assurance Forum

Мейв О'Риордан³², Дэвид О'Салливан³³, Том Коллинз³⁴, Карина МакГуайр³⁵

ВОВЛЕЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ КАК ПУТЬ К УЛУЧШЕНИЮ

Maeve O'Riordan, David O'Sullivan, Tom Collins, Karina McGuire
Embedding Improvement through Student Engagement

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

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

Аннотация:

Удовлетворенность студентов не только важна для повышения результатов обучения, но и способствует сохранности студенческого контингента и улучшению показателей продолжения и завершения курса обучения. Рост удовлетворенности студентов тесно связан с высокой степенью их вовлеченности в оценку и совершенствование педагогических методов, а также в руководство и управление вузом. Обучение получает новый импульс,

³² Преподаватель, женские исследования, Университетский колледж Корка, Ирландия

³³ Директор по качеству, Национальный университет Ирландии в Голуэе, Ирландия

³⁴ Профессор, Управляющий по вопросам образования, Дублинский технологический институт Ирландия

³⁵ Руководитель проектов в области качества, Агентство по качеству и квалификациям (QQI), Ирландия

когда студенты являются активными *партнерами*, а не *потребителями* в непрерывно развивающейся образовательной среде. В рамках представленного исследования изучается вовлеченность студентов, цель которой - расширение их участия и улучшение результатов обучения. Работа выполнена совместными усилиями исследовательской группы, в состав которой вошли представители академических и студенческих кругов, национального агентства по обеспечению качества и квалификациям, а также национального финансирующего органа. В ходе исследования проводились инспекционные посещения ряда вузов, имеющих фокус-группы, и консультации с основными заинтересованными сторонами. Результатом работы стали ключевые *принципы* и примеры *надлежащей практики*, которые могут применяться всеми вузами для укрепления их стратегий студенческой вовлеченности и реализации необходимых улучшений.

Введение

Сегодня перед высшими учебными заведениями стоит серьезная задача повышения удовлетворенности и сохранности студенческого контингента, а также улучшения показателей продолжения и завершения курса обучения. Так, например, в большинстве вузов привлечение иностранных студентов является важным источником доходов для поддержки научно-исследовательской деятельности. Низкая сохранность контингента, неудовлетворительные показатели продолжения и завершения курса обучения уменьшает существенные доходы и наносит ущерб репутации вуза. Согласно исследованиям, высокая степень удовлетворенности студентов тесно связана с различными формами студенческого вовлечения, которое не только положительно влияет на эти ключевые показатели эффективности, но и способствует реализации новых идей, повышающих стандарты обучения (Carini *et al*, 2006). В большинстве вузов практикуются различные методы вовлечения студентов: от их участия в оценке курсов и программ до работы в

различных комитетах. Однако проведенный в рамках данного исследования опрос преподавателей и студентов показал, что многие из этих методов плохо реализованы, непоследовательно применяются, а некоторые просто скрыты в ведущих вузах, понимающих все выгоды максимальной вовлеченности. Целью рассматриваемого исследования было предложить некоторый метод, позволяющий вузам оценить свою нынешнюю практику, а затем выработать перспективную стратегию вовлечения студентов, ее ключевые принципы и практические подходы. В начале данной статьи дается краткий обзор литературы, далее представлены требования, собранные основными заинтересованными сторонами, ключевые принципы и примеры надлежащей практики.

Обзор литературы

Вовлеченность студентов во все аспекты жизни вуза теперь понимается как двусторонний процесс (Klemenčič, 2015). Для осознанного участия студенты должны иметь возможность и желание выступать в качестве свободных агентов. Безусловно, студенты несут ответственность за свое обучение и степень вовлечения, однако их вовлеченность зависит также и от вузов, создающих условия, политику и культуру, которые обеспечивают студентам возможности и стимулы участвовать (Coates *et al.*, 2014). Вовлечение студентов можно определить как: *«Вложение студентами и их вузами времени, усилий и других необходимых ресурсов с тем, чтобы оптимизировать студенческий учебный опыт, улучшить результаты обучения и повысить эффективность и репутацию учебного заведения»* (Trowler, 2011). В.Траулер и П.Траулер (Trowler and Trowler, 2010) выделяют три фокуса вовлечения: (i) вовлечение студента в индивидуальный процесс обучения; (ii) вовлечение студента в структуру и процесс; (iii) вовлечение студента в самоосознание. Студенты вовлекаются в собственное обучение через учебные занятия, а также через оценку своего опыта с целью

улучшений. Студенты вовлекаются в структуры и процессы, участвуя в работе принимающих решения органов, которые формируют и осуществляют политику и оценивают общую эффективность и качество. Наконец, студенты вовлекаются в самоосознание сначала как часть культуры взаимодействия с вузом, а затем как его полпреды и сторонники.

Культура вовлечения студентов зависит от двух конкурирующих идеологических позиций. В так называемой *рыночной* модели студенты наделены правами *потребителя*, но одновременно рассматриваются как сторонние покупатели будущей "более образованной" версии самих себя (HEA, 2010). Напротив, *эволюционная* модель определяет студентов как *партнеров* в учебном сообществе, имеющих права и обязанности граждан. Эволюционная модель развития культивирует постоянно развивающееся сообщество, в котором студенты содействуют успеху своего вуза, будучи со-авторами и демократическими гражданами собственного обучения (Fielding, 2012).

Три фактора влияют на становление эволюционной культуры вовлечения, идущей на благо и студенчеству, и учебному заведению:

Демократическая гражданственность: Вузы играют важнейшую роль в становлении и укреплении демократической культуры и демократических институтов (Fielding, 2012, Bergen, 2015; Klemenčič, 2015). Студенты станут серьезным влияющим фактором широкого демократического общества, если их взаимодействие с этим обществом будет определяться понятиями гражданственности и ответственности. Воспитание у студенчества чувства гражданской ответственности является делом вузов и студенческих лидеров.

Учебное сообщество: Реальное и сознательное участие студентов возможно только тогда, когда «студенты обладают определенной степенью “лояльности”, т.е. сильным чувством верности и привязанности к своему вузу» (Carey, 2013). Если такая лояльность поощряется, студенты могут по собственному побуждению добиваться совершенствования вузовских структур для всех обучающихся - нынешних и будущих.

Вуз - место открытой и конструктивной критики: Академическая свобода закреплена в различных правительственных актах как важнейший принцип функционирования работы высших учебных заведений. Университеты и академическое сообщество традиционно гордились своей способностью и своим долгом говорить правду властям. В то же время в вузах наблюдается дисбаланс полномочий между студентом и преподавателем. Поэтому учебные заведения должны всячески поощрять свой коллектив к открытой и конструктивной критике, что будет способствовать развитию вуза, его студентов и сотрудников.

В Европе широко принято участие студентов в управлении высшим образованием. Европейские министры с удовлетворением видят в студентах «компетентных, активных и конструктивных партнеров» в рамках Болонского процесса, которые должны считаться «полноправными членами сообщества высшей школы» (Klemenčič & Bergan (2015). Европейский студенческий союз (ESU) также привержен идее студентов как партнеров (ESU, 2016), а их участие в процессах внутренней оценке качества с 2005 г. является неотъемлемой частью Европейских стандартов и руководящих принципов обеспечения качества в высшем образовании (ESG) (ESG 2015).

Эти общеевропейские инициативы дали толчок множеству национальных и секторальных инициатив. Так, в Шотландии Студенческое партнерство в области качества (sparqs, 2015) реализует практику, когда студентам отводится центральная роль в управлении. В Англии модель вовлечения студентов Бирмингемского городского университета (BCU, 2015) рассматривает студентов как приверженных демократии граждан в учебном сообществе, которое постоянно совершенствуется. В Ирландии, вузы которой во многом схожи с другими европейскими вузами, вовлечение, участие и представительство студентов на самых высоких уровнях управления закреплено правительственными актами (Acts, 2016) и национальными принципами обеспечения качества. Как и в ряде других стран, в Ирландии проводится – совместными партнерскими усилиями вузов, студенческих союзов и госучреждений - общенациональное обследование вовлеченности студентов (ISSE, 2016).

Цели и метод исследования

Хотя важность вовлечения студентов является общепризнанной и в большинстве вузов имеется соответствующая практика, необходимо закрепить основные принципы и методы студенческого вовлечения, которыми могли бы руководствоваться все вузы на местах. Например, только членство в комитетах и оценка преподавания не обязательно означают высокую степень вовлеченности студентов. Короткие сроки полномочий студенческих лидеров, отсутствие подготовки и опыта затрудняют широкое участие студенчества. При этом представительство - это лишь один из путей вовлечения студентов. Необходимо развивать формальные и неформальные нормы, установки, схемы поведения и всячески содействовать равному уважению между представителями студенчества и сотрудниками. Следует отметить, что у вузов нет единства в толковании и практической реализации вовлечения студентов. Передовые методики, существующие в некоторых

вузах или для некоторых дисциплин, не всегда очевидны во всем секторе высшего образования. Цель исследования - проанализировать эмпирические данные по вовлечению студентов, выявить примеры наилучшего опыта и предложить *принципы* и *методы*, применимые всеми вузами для развития культуры вовлечения студентов, призванной способствовать повышению их удовлетворенности и результатов обучения.

В состав исследовательской группы вошли преподаватели ряда вузов, эксперты из национального агентства по обеспечению качества и квалификациям (QQI) и студенческие лидеры. Задачей группы было изучить наилучший имеющийся опыт и предложить некоторые принципы для принятия сектором высшего образования Ирландии. Исследование было поддержано Управлением высшего образования Ирландии и проводилось в течение года. В качестве метода исследования использовался метод анализа конкретных ситуаций (case study method), предполагающий качественную форму, индуктивность и многовариантность решений. Целесообразность выбора такого подхода подтверждается тем, что он позволил исследовать даже те существующие практики, которые не могли обеспечить полного вовлечения. Методика работы включала обширный обзор эмпирических исследований, два разбора конкретных ситуаций, несколько встреч фокус-групп сотрудников и студентов в ряде вузов и активные консультации с академическим персоналом и студенческими лидерами вузов, с QQI и национальными органами управления.

Результаты исследования

Результаты проведенного исследования представлены в трех следующих далее разделах. Первый раздел посвящен замечаниям разных групп заинтересованных сторон. Во втором приводятся десять выработанных

исследовательской группой принципов углубления студенческой вовлеченности. Третий из разделов дает примеры методов вовлечения, которые могут быть приняты на вооружение вузами.

Замечания заинтересованных сторон

Для выявления проблем практики вовлечения студентов использовались фокус-группы из заинтересованных сторон, представляющих разные организации. Среди проблем фокус-группы чаще всего отмечали, что, хотя в вузах имеются образцы эффективной практики, в их применении отсутствует единообразие. Заинтересованные стороны указали на необходимость выработки ряда принципов, которые будут служить методической помощью для оценки и повышения уровня вовлеченности студентов. Обращают на себя внимание заслуживающие похвалы инициативы и практика некоторых вузов. На основании проведенного анализа заинтересованные стороны сделали следующие выводы:

Цикл обратной связи: Студентам регулярно предлагается предоставить обратную связь и оценить преподавание. Не получив подтверждения, что их отклики привели к изменениям, некоторые студенты, очень вероятно, будут разочарованы и могут отказаться от других форм студенческого вовлечения. В связи с этим рекомендуется проводить текущее или промежуточное оценивание, которое позволило бы студентам видеть плоды своей вовлеченности.

Коммуникация: Заинтересованные стороны подчеркивают важное значение прозрачной коммуникации. Прозрачность при принятии решений существенно влияет на культуру вуза. В условиях, когда сотрудники и

студенты могут иметь разные перспективы и ожидания, открытая вовлеченность обеспечивает возможность раннего преодоления коммуникационных барьеров.

Единообразие: Отсутствие единообразия в подходах является постоянно акцентируемой проблемой. Имеются примеры эффективной практики, но, как отмечается, нет единообразия в ее применении как внутри одного вуза, так и в разных вузах. Необходимо особое внимание к обмену информацией о надлежащей практике.

Представительство: Подчеркивается значимость формального и неформального представительства и вовлечения. Сложность участия студентов в руководящих органах состоит в том, что они должны выступать как члены руководящего органа, которые несут коллективную ответственность, а не исключительно как голос студенчества с его собственными требованиями.

Динамика полномочий: Постоянно отмечается неодинаковая динамика полномочий студентов и сотрудников. Преподаватели, безусловно, отвечают за разработку курсов и оценивание, однако им необходимо попробовать какую-либо другую роль, помимо оценки студентов, чтобы и студенты взяли на себя ответственность за свою область обучения.

Развитие студентов: Студенты младших курсов редко принимают активное участие в практике вовлечения. Большое значение для подготовки студентов к ролям лидеров имеет деятельность клубов и обществ. Необходима организация формального обучения лидеров студенчества и представителей

студенческих групп. Руководители и академический персонал вуза должны принимать меры по обеспечению студентов наставничеством и содействием на заседаниях.

Передача опыта: Передача студенческого опыта видится серьезной проблемой из-за короткого срока полномочий большинства лидеров студенчества. Предложены конкретные меры, в том числе некоторое наложение между ротациями должностей.

Среди других факторов, названных заинтересованными сторонами, можно отметить желание и способность преподавателей сотрудничать со студентами, а также необходимость того, чтобы каждый член учебного сообщества чувствовал уважение к себе. Очень важны для вовлечения физические пространства вуза, используемые для взаимодействия между сотрудниками и студентами. В кампусах некоторых вузов обеспечена возможность «случайных столкновений» и специально организованных встреч между персоналом и студентами. Учебные пространства вузов создают условия для обучения в малых группах и проектного обучения.

Принципы вовлечения студентов

Исследовательская группа вывела десять принципов вовлечения студентов. Такой подход восходит к работе Э. Бойера (Boyer, 1990) и используется в некоторых секторах высшего образования, например, в Великобритании (NUS, 2016). Десять принципов представлены в Таблице 1.

Таблица 1: Принципы вовлечения студентов

Принцип	Описание
Демократия	Учебное заведение и студенческий союз привержены демократическим принципам и содействуют их реализации в организациях своих сотрудников и студентов и в обществе в целом.
Студенты как партнеры	Восприятие студентов – и студентами себя - как партнеров играет ключевую роль в переходе от простого соблюдения законодательства к внедрению культуры вовлечения везде в вузе.
Инклюзивность и разнообразие	В своих процессах управления и принятия решений вузы активно обращаются к оценкам и суждениям всех секторов академического сообщества, выходя за рамки формальных требований законодательства.
Прозрачность	Вузы делают прозрачными все процессы принятия решений. В свою очередь студенческие союзы обеспечивают прозрачность в своих внутренних сферах управления и в отношениях между избранными представителями и постоянными сотрудниками.
Студенты как со-авторы	Студенты несут ответственность за свое обучение. Вузы Ирландии применяют инновационные методы обучения, в которых студенты выступают как со-авторы собственного обучения.
Коллегиальность и равное уважение	Дух потребительства наносит урон коллегиальности и открытости в отношениях между сотрудниками и студентами. Большая коллегиальность укрепляет доверие и способствует совершенствованию педагогической методики и ее оценивания.
Профессионализм и поддержка	Участвуя в структурах и процессах вуза, студенты и их представители полностью включаются в работу и действуют профессионально. Этот профессионализм является совместной ответственностью вуза и студенческого союза, которая не может быть целиком возложена на студента.
Обратная связь	Вузы поддерживают и поощряют открытую и своевременную обратную связь от студентов. В учебном заведении реализуются меры, стимулирующие студентов давать отклики по модулям и вузу в целом- без опасений и с уверенностью в значимости этой обратной связи.

Самокритика и совершенствование	Студенческие союзы и высшие учебные заведения самокритичны в отношении своей практики вовлечения студентов.
Неизменность ценностных установок	Студенческие союзы и высшие учебные заведения гарантируют наличие в вузе неизменных ценностных установок. Возможно введение процедур, позволяющих департаментам обмениваться передовыми методами работы.

Методы вовлечения студентов

В ходе исследования был описан целый ряд методов вовлечения, которые можно разделить по местоположению, по степени формальности и глубине предлагаемых возможностей вовлечения (sparqs, 2004; Elassy, 2013). В Таблице 2 методы вовлечения делятся на несколько уровней: от роли студента-индивида до роли студенческого представителя в международных процессах. Указаны также три фокуса студенческого вовлечения, как определено В. Траулер (Trowler, 2010).

Выводы

Участие студентов означает их вовлеченность в вузе в руководство и управление, в обеспечение качества, а также в преподавание и обучение. Представленное исследование показало, что студенты должны централизованно привлекаться к принятию решений. Безусловно, студенты ответственны за свое обучение, однако студенческая вовлеченность зависит также от созданных вузом условий - политики и культуры. В исследовании поддерживается *эволюционная* модель, которая определяет студентов как *партнеров* в учебном сообществе, имеющих права и обязанности граждан. Результатом эффективного студенческого вовлечения могут стать более высокий уровень удовлетворенности, улучшение сохранности контингента и отношений между студентами и преподавателями. Успешное вовлечение

студентов – это вовсе не соблюдение формальных требований, а развитие серьезной культуры и двусторонних связей между вузом и его студентами. Эффективная культура вовлечения охватывает всех сотрудников и студентов и отражает многообразие их контингентов.

Рассмотренные в статье принципы и практика вовлечения студентов являются подкреплением и расширением уже существующих. Очевидно, что толкование и реализация ценностно-ориентированных принципов будут различаться между вузами и зависеть от способности вузов, студенческих союзов, студентов и сотрудников действовать. В интерпретации принципов может помочь список методов вовлечения, однако очевидно, что некоторые методы не будут приняты, а некоторые получат дальнейшее развитие со временем. Становление культуры вовлечения студентов потребует участия многих организаций, в частности, агентств по обеспечению качества и квалификациям.

Для расширения студенческой вовлеченности авторы рекомендуют всем вузам проводить совместную (сотрудники и студенты) самооценку своих формальных и неформальных методов и возможностей вовлечения на каждом уровне учебного заведения. По результатам этой работы вузы и студенты должны вместе сформировать *политику* вовлечения студентов, строя ее вокруг приведенных выше десяти принципов. И здесь вузам должна быть обеспечена поддержка, включающая в себя, помимо прочего, надзор за выполнением национальной программы повышения квалификации и развития компетенций. Для эффективной реализации политики вовлечения вузы нуждаются в систематической и независимой экспертной оценке, приводящей к улучшениям. Поэтому возрастает роль национальных агентств по обеспечению качества и квалификациям сначала в содействии вузам в

разработке соответствующей политики, а затем в контроле за процессом экспертной оценки. На рис. 1 ниже представлена графическая схема вовлечения студентов, подготовленная в рамках отчета для сектора высшего образования Ирландии (HEA, 2016).

Таблица 2: Методы вовлечения студентов

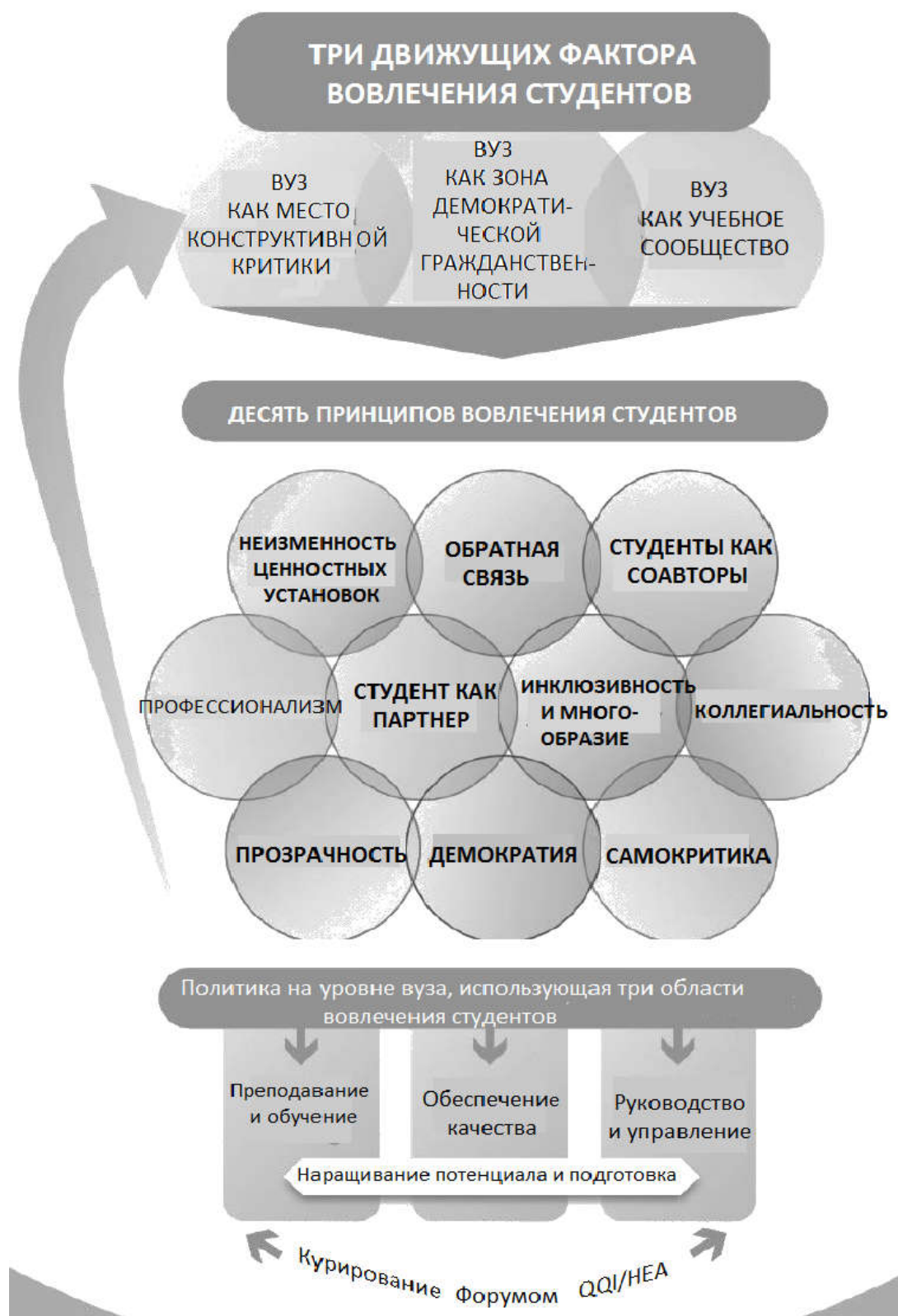
Уровень	Примеры методов вовлечения студентов	Структура и процесс	Индивидуальное обучение	Самоосознание
Индивидуальный	Работа студента тьютором, помощником в библиотеке, сопровождающим для инвалидов и т.д.	*	*	*
	Академическое вовлечение		*	
	Совместная с персоналом разработка исследовательских или учебных проектов	*	*	

	Голосование на студенческих выборах	*		
	Членство в спортивных клубах и общественных комитетах	*		*
	Работа журналистом в студенческих профсоюзных СМИ		*	*
	Участие в оценках преподавания и в национальных опросах	*		
Курс/ Программа	Представительство в комитетах по разработке курсов и проверке качества	*		
	Деятельность в качестве избранного представителя класса / программы	*		*
	Задания и проекты на уровне сообщества	*	*	*
	Обеспечение/совместное проектирование обратной связи по курсам и программам	*		
	Взаимная оценка	*	*	
	Совместная работа с сотрудниками вуза по разработке учебных планов	*	*	
	Проектное обучение и курсовые проекты		*	
	Стажировки		*	*
Департамент/ Школа	Представительство в факультетских комитетах и участие в проверках качества	*	*	*
	Представительство в студенческом совете	*	*	
	Представительство в Комитете по связям между персоналом и студентами	*	*	*
	Обучение других представителей студенчества	*	*	
	Организация и проведение мероприятий на факультете	*		
	Эффективная подготовка по гендерным вопросам и вопросам равенства	*		*
	Междисциплинарные возможности в области преподавания и научных исследований	*	*	
Колледж/ Факультет	Работа студента тьютором, помощником в библиотеке, сопровождающим для инвалидов и т.д.	*		

	Тренинги по разработке для студентов, тьюторов групп взаимопомощи и др.	*		
	Совместная с персоналом разработка исследовательских или учебных проектов		*	
	Членство в спортивных клубах и общественных комитетах	*	*	
	Студенты-журналисты в студенческих профсоюзных СМИ		*	
	Студенческое волонтерство	*	*	
	Признание и поощрение студенческой вовлеченности	*	*	*
Учебное заведение	Представительство в руководящих органах и т. д.	*	*	*
	Тренинги по разработке для студентов, тьюторов групп взаимопомощи и др.	*		
	Работа с профильными комитетами	*		
	Совместная с персоналом выработка политики и методов ее реализации	*		
	Формирование и развитие лидерских качеств у студентов	*	*	*
	Заметная социальная ответственность и ее признание	*		*
	Внедрение инновационных и эффективных результатов	*	*	*
Национальный	Представительство в национальных студенческих органах	*		*
	Тренинги по разработке для студентов, тьюторов групп взаимопомощи и др.	*		
	Участие в национальных опросах студентов и в их разработке	*		
	Представительство в национальных органах образования	*		*
	Участие в экспертной оценке других вузов	*		*
	Участие в деятельности групп по разработке политики	*		*

Международный	Представительство в европейских студенческих органах	*		*
	Представительство в образования Евросоюза	*		*
	Участие в экспертной оценке зарубежных вузов	*		*
	Участие в деятельности групп по разработке политики Евросоюза	*		*

Рис. 1: Схема внедрения принципов вовлечения студентов



Литература

Acts, (2006). Irish Universities Act 1997, Institutes of Technology Act 2006, Dublin Institute of Technology Act 2006.

Alexander, F. K. (2000). The changing face of accountability: Monitoring and assessing institutional performance in higher education. *Journal of Higher Education*, 411-431.

BCU, 2016. <http://www.bcu.ac.uk/about-us/celt/student-engagement>. Date accessed July 2016.

Bergan, S. (2015). Democratic culture, education and student engagement. *Student engagement in Europe: society, higher education and student governance (Council of Europe Higher Education Series No. 20)*, (20), 361.

Boyer, E., Foreword, in The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, *Campus Life: In Search of Community*, (Princeton, New Jersey; 1990).

Carey, P. (2013). *Student engagement in university decision-making: policies, processes and the student voice* (Doctoral dissertation, Department of Educational Research, Lancaster University, UK).

Carini, R. M., Kuh, G. D., & Klein, S. P. (2006). Student engagement and student learning: Testing the linkages. *Research in higher education*, 47(1), 1-32.

Coates, H. and A.C. McCormick, (2014) 'Emerging Trends and Perspectives' in Coates and McCormick, *Engaging university students: international insights from system-wide studies*, (London: Springer, 2014), pp. 151-158: 156.

Communiqué. (2001) Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher education in Prague on May 19th 2001, <http://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/X2H-Xref-ViewHTML.asp?FileID=10237&lang=en> (Date accessed: 9 Dec. 2015).

ESG, 2015, http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf Date accessed July 2016.

ESU, 2016, <http://www.esu-online.org/about/aboutus/> Date accessed 15 Dec. 2015.

Fielding, M. (2012). *Beyond student voice: patterns of partnership and the demands of deep democracy: Más allá de la voz del alumnado: patrones de colaboración y las exigencias de la democracia profunda*. Ministerio de Educación.

HEA, (2016) http://www.hea.ie/sites/default/files/consulation_document_-_background_information_130116.pdf Date accessed July 2016.

Higher Education Academy, (2010) 'Aspire Recognition of Excellence in Student engagement in a Medical, Dental and Veterinary School: an introduction'.
http://www.aspire-to-excellence.org/downloads/1123/ASPIRE%20Student%20Engagement%20-%20An%20Introduction_Jan%202015.pdf

ISSE, 2016. <http://studentsurvey.ie/> (Date accessed: July 2016)

Klemenčič, M., (2015) 'Student involvement in quality enhancement' in J. Huisman et al. (eds), *The Handbook of Higher education Policy and Governance*, (Palgrave Macmillan).

Klemenčič, M., & Bergan, S. (2015). *Student engagement in Europe: society, higher education and student governance (Council of Europe Higher Education Series No. 20)* (Vol. 20). Council of Europe.

NUS, 2016. National Union of Students Good Governance Code of Practice for the Students' Union Sector. http://www.civilsociety.co.uk/docs/NUS-GoodGovernance_Pocket_Guide.pdf (Date Assessed: July 2016)

SPARQS, (2016) *A student engagement framework for Scotland*
<http://www.sparqs.ac.uk/upfiles/SEFScotland.pdf> Date accessed 13 Jan. 2016.

Trowler, V. and P. Trowler. (2010). *Student engagement evidence summary*, York: Higher education Authority.

Trowler, V. and P. Trowler. (2011). *Student engagement toolkit for leaders: Leadership foundation for higher education and Higher Education Research and Evaluation*.

КАЧЕСТВО В КОНТЕКСТЕ – ВНЕДРЕНИЕ УЛУЧШЕНИЙ

Избранные материалы XI Европейского форума по обеспечению качества

Союз студентов Словении

Люблянский университет

Любляна, Словения

17-19 ноября 2016 г.

QUALITY IN CONTEXT – EMBEDDING IMPROVEMENT

11th European Quality Assurance Forum

Джозеф Левелл³⁶, Клэр Томпсон³⁷, Рут Сейерс³⁸, Джейн Митчелл³⁹

СТУДЕНТЫ – ТВОРЦЫ ПЕРЕМЕН

Joseph Levell, Claire Thompson, Ruth Sayers, Jayne Mitchell

Students creating change

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

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

Аннотация:

³⁶ Координатор по вовлечению студентов, Университет епископа Гроссетеста, Великобритания

³⁷ Доктор, Директор центра по совершенствованию преподавания и обучения, Университет епископа Гроссетеста, Великобритания

³⁸ Доктор, Замдекана по обучению, преподаванию и международному сотрудничеству, Университет епископа Гроссетеста, Великобритания

³⁹ Профессор, Заместитель ректора, Университет епископа Гроссетеста, Великобритания

В статье представлен опыт реализации инновационного подхода к вовлечению студентов в Университете епископа Гроссетеста (УЕГ) - небольшом традиционном университете.

Описывается общеуниверситетская программа «Студенты – творцы перемен», благодаря которой сотрудники и студенты обучаются и мотивируются исследовать и изменять образовательные возможности и опыт студентов. Программа также включает разработку рамочной структуры, позволяющей определять и проводить необходимые улучшения в представленности интересов студентов, гарантировать соответствие стратегии обучения, преподавания и оценивания потребностям студентов, а также встраивать вовлечение в студенческий опыт как его ключевую составляющую.

В статье освещаются проблемы, преимущества, уроки и методы участия Студенческого союза, студенчества, руководителей университета и его сотрудников в этом процессе.

1. Введение

Представление о студентах как об активных партнерах в своем обучении сегодня является важной частью дискуссии о проектировании, организации высшего образования и обеспечении его качества. Термин «студенческое вовлечение» включает два аспекта: (i) повышение мотивации студентов к участию в обучении и к самостоятельной учебе и / или (ii) участие студентов в процессах совершенствования и обеспечения качества, приводящее к улучшению их образовательного опыта. Принятый в Университете епископа Гроссетеста подход к вовлечению студентов учитывает оба аспекта и определяется национальными требованиями к внешнему обеспечению

качества, сформулированными в разделе В5 (студенческое вовлечение) Британского кодекса качества в высшем образовании: *«Поставщики высшего образования принимают целенаправленные шаги по вовлечению всех студентов - индивидуально и в коллективном порядке - как партнеров по обеспечению и улучшению их образовательного опыта»* [1].

1.1 Университет

Расположенный в городе Линкольн, Великобритания, Университет епископа Гроссетеста (УЕГ, Университет) был основан в 1862 г. как Линкольнская епархиальная школа - Англиканский педагогический колледж для женщин. В 1962 г. Колледж был переименован в честь епископа Роберта Гроссетеста, а в 2012 г. получил статус университета. Набор предлагаемых курсов обучения расширился за счет введения программ по социальным наукам, искусству и гуманитарным наукам, бизнесу, здравоохранению и социальной защите, дающих квалификации первого, второго и третьего циклов. Свою миссию Университет видит в том, чтобы быть лучшим в преподавании, обучении и научных исследованиях, тем самым позволяя всем студентам достичь максимально возможного уровня в избранной ими области обучения. Это означает создание возможностей для улучшения качества жизни на основе саморазвития, признания достижений и чаяний и участия в региональных, национальных и международных партнерствах.

После глубокого и вдумчивого процесса исследований, проходившего с участием сотрудников, студентов и заинтересованных сторон, в сентябре 2014 г. Университет приступил к реализации Пятилетней стратегии на 2014-2019 гг. [2]. Стратегия включает восемь направлений, включая *«Обучение, преподавание и вовлечение студентов»*. Цель этого направления – пересмотреть общий подход Университета к обучению, преподаванию и оцениванию, ориентируясь на активное и доступное обучение – такое, при

котором студенты полностью вовлечены в многообразие предоставляемых в разной учебной среде возможностей обучения с серьезной исследовательской составляющей и оценивания.

1.1 Обоснование действий

По итогам успешного внешнего аудита качества образования в Университете, проведенного Агентством по обеспечению качества высшего образования (QAA) в 2009 г. [3], были определены следующие отличительные черты эффективной практики:

- *Комплексные механизмы обратной связи от студентов и ее использование в обеспечении и совершенствовании качества*
- *Расширение опыта студентов благодаря предоставлению возможностей для саморазвития*
- *Вклад Центра обучения и преподавания в поддержку повышения квалификации персонала и развитие университетской программы совершенствования качества.*

Основываясь на этом опыте, Университет продолжил расширять участие студентов, запустив в 2012 г. проект «Голос студентов» в сотрудничестве с университетским и с национальным Студенческими союзами. Результатом проекта стал ряд инициатив, в том числе повышение квалификации представителей студенчества.

Вслед за успехом «Голоса студентов» и признавая растущую роль и значимость студенческого вовлечения для сектора высшего образования, Университет включил этот вопрос в свою пятилетнюю стратегию развития и конкретно в Стратегию обучения преподавания и студенческого вовлечения. Свидетельством повышенного внимания Университета к вовлечению студентов является введение в 2015 г. должности координатора по вовлечению студентов. Задача координатора – работая с сотрудниками и

студентами, способствовать расширению диалога и взаимодействия между ними, а также улучшению студенческого учебного опыта. Важным итогом введения этой должности стало принятие программы «Студенты – творцы перемен».

2. Разработка программы «Студенты – творцы перемен»

Летом 2015 г. координатор по вовлечению студентов, проанализировав принятую в УЕГ практику вовлечения студентов и инициативы в секторе высшего образования, дал начало развитию программы «Студенты – творцы перемен»: процессу, с помощью которого студенты совместно с академическим персоналом и службами поддержки могут активно улучшать студенческий образовательный опыт.

Для успеха в вовлечении студентов Комитет по обучению и преподаванию УЕГ принял решение: все внепрограммные проекты должны создавать возможности для студенческого вовлечения в рамках программ. Это порождает такую среду, в которой студенты чувствуют себя способными формировать и развивать свой опыт вне аудитории и быть партнерами в собственном обучении в аудитории.

Стратегия обучения, преподавания и оценивания на 2015-2019 гг. четко определяет, чего хочет добиться Университет, и формулирует шесть ясных установок, как сделать студентов активными участниками своего обучения в Университете. На основе Стратегии УЕГ стремится:

- Активно сотрудничать со студентами в совместном создании и расширении возможностей обучения, обеспечивая общее понимание целей;
- Побуждать студентов брать ответственность за свое обучение;
- Всесторонне поддерживать и ориентировать студентов при поступлении в высшую школу и дальнейшем обучении в ней;

- В партнерстве со студентами внедрять электронное обучение и цифровую грамотность, надлежащим образом используя портфель достижений;
- Совместно со студентами согласовать и принять список обязанностей и ожидаемых результатов в обучении, преподавании и оценивании;
- Поддерживать и поощрять Студенческий союз к дальнейшему укреплению своей функции представительства и вовлечения в интересах всех студентов. [4]

Развивая, контролируя и оценивая проекты вовлечения студентов, базирующиеся на этих установках, УЕГ стремится обеспечить вовлечение студентов как в академические курсы, так и в службы профессиональной поддержки, тем самым содействуя лидерству студентов и их заинтересованному отношению к своей учебной, а более широко – к университетской жизни. В контексте программы «Студенты – творцы перемен» шесть целевых установок были объединены в три основные области:

- усиление роли представителей студенчества,
- содействие успешной реализации Стратегии обучения, преподавания и оценивания
- развитие культуры вовлечения как ключевой составляющей студенческого опыта в УЕГ.

Помимо реализации общеузовских проектов студенческого вовлечения, отвечающих стратегическим целям университета, УЕГ нашел возможность обеспечить участие студентов на уровне департаментов / предметных областей через ежегодный процесс мониторинга. Мониторинговые отчеты готовятся в конце учебного года по всем учебным программам и службам профессиональной поддержки. В этих отчетах координатор учебной деятельности и глава профессиональной службы, руководствуясь планом

университета по совершенствованию, должны оценить улучшения в своем департаменте / предметной области в сравнении с предыдущим годом.

В 2015-16 учебном году от каждой академической области и службы профессиональной поддержки требовалось минимум по одному проекту вовлечения студентов в рамках общей программы «Студенты - творцы перемен». Для регулярного мониторинга и отчетности по этим проектам была создана специальная подгруппа Комитета по обучению и преподаванию. В ее состав вошли представители академического персонала всех факультетов, члены группы профессиональной поддержки и представители студенчества всех годов обучения и всех факультетов.

2.1 Структура программы «Студенты – творцы перемен»

Приведенная ниже рамочная структура служит для иллюстрации трех уровней программы «Студенты - творцы перемен» и взаимосвязи между (i) общей целью программы, (ii) разработкой общеузовских проектов развития в трех основных областях, которые соответствуют задачам направления «Обучение, преподавание и вовлечение студентов» в пятилетней стратегии Университета; расширением роли представителей студенчества; успешной реализацией Стратегии обучения, преподавания и оценивания; закреплении вовлеченности в качестве ключевой составляющей студенческого опыта в УЕГ, iii) проектами департаментов по вовлечению студентов, которые отмечены в ежегодных отчетах о мониторинге и в планах развития, соответствующих Стратегии обучения, преподавания и оценивания.

Рис. 1: Рамочная структура «Студенты – творцы перемен»



опыт обучения в Университете епископа Гроссетеста (УЕГ).		
II Общевузовские темы Общевузовские проекты вовлечения студентов, отвечающие целям принятой в УЕГ Стратегии обучения, преподавания и студенческого вовлечения на 2015-2019 гг.		
Поддержка представительства Поддержка деятельности Студенческого союза по развитию сети представителей в УЕГ.	Реализация Стратегии обучения, преподавания и оценивания Работа с департаментами, направленная на достижение определенных в стратегии целей.	Развитие культуры вовлечения Работа на территории кампуса по обеспечению видимых изменений студенческого опыта в УЕГ.
III Академическая сфера и службы профессиональной поддержки Ежегодные отчеты по мониторингу и планы повышения эффективности		
Предметно-специализированные проекты вовлечения студентов, согласующиеся с целями Стратегии обучения, преподавания и оценивания на 2015-2019 гг. (см. Приложение В)		

2.2 Реализация рамочной структуры

В октябре 2015 г. студентам-представителям разных курсов, координаторам учебной деятельности и сотрудникам служб поддержки было предложено принять участие в разработке и последующей реализации общевузовских проектов вовлечения студентов. К студентам обращались по электронной почте, им были адресованы выступления на заседаниях Совета Студенческого союза и непосредственное продвижение программы в ходе прямого общения с преподавателями и сотрудниками служб поддержки. С сотрудниками контактировали по электронной почте и во время очных

совещаний, где обсуждались масштабы проекта и поддержка со стороны координатора по вовлечению студентов.

Направленно взаимодействуя с представителями курсов, Университет стремился работать вместе со студентами, которые уже понимают концепцию академического совершенствования и имеют опыт совместного с академическим персоналом и сотрудниками служб поддержки решения студенческих проблем.

Всего в 2015-2016 гг. было предложено шесть общеузовских проектов, при этом ни одно предложение не исходило от студентов. Для популяризации программы и привлечения студентов и сотрудников к работе полное описание проектов было размещено на веб-сайте УЕГ [5]. В Приложении А дается краткая информация о каждом из проектов.

Если проекты касались учебных программ, академическому персоналу на специальных встречах разъяснялось, почему в их курсах необходимо ведение общеинститутского проекта по вовлечению студентов, и какую помощь в реализации проекта можно получить от координатора по вовлечению. Чтобы облегчить процесс планирования и сделать контроль и оценку проекта централизованным для более аккуратной отчетности в рамках ежегодного процесса мониторинга и совещательной структуры комитета, была разработана форма-бланк предложений по проекту. Эта форма включает относящиеся к студенческому вовлечению разделы Стратегии обучения, преподавания и оценивания, и для каждого проекта должно быть четко показано, в чем он соответствует этим стратегическим целям (Приложение В). Планируются регулярные встречи между координатором по вовлечению студентов и проектными командами для обсуждения прогресса в достижении

целей, а также для анализа обратной связи от студентов и данных оценки модулей, что позволяет определить результативность проектов.

В дополнение к шести общеузовским проектам планы повышения эффективности в отчете по ежегодному мониторингу определяют еще 22 предметно-специализированных проекта вовлечения студентов (см. Приложение С). Все проекты ориентированы на потребности учебных факультетов и разрабатывались как индивидуальные для каждого курса. Полный разбор результатов и эффективности проектов будет дан в ходе ежегодного процесса мониторинга в 2016-2017 гг., хотя уже первые результаты свидетельствуют о позитивном эффекте вовлечения студентов в университете.

3. Проблемы, достижения и полученные уроки

Принятая с целью поиска путей к изменениям, инициируемым студентами, программа «Студенты – творцы перемен» внедрялась на уровне программ – через вузовский ежегодный процесс мониторинга; на уровне университета – путем мониторинга общеузовских проектов, осуществляемого совещательной структурой комитета (Группа по вовлечению студентов, Комитеты по обучению и преподаванию, Комитет по совершенствованию академической деятельности, Сенат).

Первоначально студентами не было инициировано ни одного общеузовского проекта, однако по мере развертывания, популяризации и улучшения в понимании реализуемых проектов, студенты-добровольцы включались в работу над ними. В составе соответствующей проектной группы студенты могли вместе с сотрудниками разрабатывать и совершенствовать план проекта.

Поскольку студенты подключались к уже идущим проектам, нельзя было выполнить в полном объеме комплексную программу обучения студентов проектной работе. Тем не менее координатор по вовлечению добился, чтобы все студенты-участники проектов были полностью информированы и поощрялись активно участвовать в развитии проектов, обсуждении и отслеживании хода работ, а также в сборе откликов и оценок для отчета о результатах. Координатор находится в постоянном контакте со всеми студентами для уверенности в том, что они получают надлежащую поддержку и понимают свою роль агентов изменений.

Как результат участия в программе «Студенты – творцы перемен» студенты приобрели уверенность и стали брать на себя большую ответственность за собственную учебу и за формирование учебного опыта для других - нынешних и будущих - студентов УЕГ. Один из студентов получил поддержку в исследовании (на местном и на национальном уровне) успешных систем персонального тьюторства. Изучив письменные отчеты Комитету по обучению и преподаванию, он разработал методические и рекламные материалы для студентов с учетом высказывавшегося ими непонимания функции персональных тьюторов. Другой студент, изучающий мнение студентов о списках книг для чтения и библиотечных ресурсах, представил свои выводы и рекомендации команде библиотечных услуг. Предложенные меры будут приняты к реализации до начала 2016-2017 учебного года. Оба эти примера – свидетельство успешного достижения целей программы «Студенты – творцы перемен»: студенты при поддержке сотрудников, разрабатывают рекомендации по улучшению студенческого учебного опыта.

За год действия программы усилилась роль студенческого представительства. Поскольку университет обладает ограниченными возможностями для обсуждения новых тенденций и для анализа мнений студентов о потенциальных изменениях в предоставлении образования, Координатор по вовлечению студентов и Студенческий союз ввели в практику факультетские форумы - регулярные встречи между академическим персоналом, координатором по вовлечению и представителями студенчества от всех факультетов. Задача этих форумов – быть площадкой, где обсуждаются идеи, изучаются мнения студентов и проводятся сопоставления между факультетами. Принятые на форумах замечания и предложения доводятся до коллективов всех курсов и формируют политику университета. Среди тем, обсуждавшихся на форумах, - проект «Лицо выпускников», ответы на национальные опросы студенческого мнения (Национальный опрос студентов) и часы работы библиотеки. Благодаря централизованному форуму, университет может быстро получать студенческие мнения и взгляды и реагировать на них при формировании новой политики или разработке проектов.

Участвуя в общеузовских и предметно-специализированных проектах студенческого вовлечения, студенты и особенно координатор по вовлечению должны принимать необходимые меры, чтобы программа вовлечения в УЕГ развивалась с учетом политических тенденций в секторе высшего образования и национального дискурса о студенческом лидерстве.

Включение внешних факторов в программу УЕГ «Студенты – творцы перемен» было продемонстрировано на первой конференции по вовлечению студентов, прошедшей в университете в феврале 2016 г. С докладами и презентациями здесь выступили члены национального "Партнерства по

вовлечению студентов" и Студенческого союза другого британского университета, а также преподаватели и студенты УЕГ, представившие свой положительный опыт.

Один из студентов Университета епископа Гроссетеста стал участником национального исследования опыта так называемых “маятниковых” студентов (студентов, которые не проживают в принадлежащих вузу жилых помещениях – *Прим. перев*), которое координировалось Партнерством по студенческому вовлечению. Этот студент провел фокус-группы и интервью со студентами УЕГ по поводу их опыта и доложил полученные сведения в университете и в рамках национального исследования. На конференции Объединенного комитета по информационным системам (JISC) «Сеть агентов перемен» студенты представили свои новые цифровые инициативы, разработанные совместно с группой специалистов УЕГ по электронному обучению.

Еще одним подтверждением успеха программы «Студенты –творцы перемен» стала внешняя проверка качества в УЕГ, проведенная национальным агентством по обеспечению качества (QAA) в январе 2016 г. [6]. В дополнение к общему успешному результату проверки команда QAA отметила, что

«...студенты играют ключевую роль в университетской Группе по вовлечению студентов (ГВС), которая входит в Комитет по обучению и преподаванию и возглавляется Координатором по вовлечения студентов, обладающим поддержкой Студенческого союза. ГВС имеет равное представительство студентов и сотрудников и позволяет студентам

конструктивно поднимать вопросы, а также играть роль в разработке новых инициатив по вовлечению и совершенствованию».

Команда QAA также «...исследовала развитие программы “Студенты – творцы перемен” и выяснила, что очень многие сотрудники и студенты всесторонне и детально понимают данную инициативу и ее значимость как для учебных подразделений, так и для служб поддержки. Эксперты QAA установили, что отчеты о ежегодном мониторинге в обязательном порядке включают сведения по инициативе “Студенты – творцы перемен”. Эффективной практикой является внедрение программы “Студенты – творцы перемен” на факультетах и в службах поддержки, что вовлекает студентов в обеспечение качества и в улучшение образовательных возможностей».

4. Заключение

Хотя осуществление нового проекта нередко сопряжено с проблемами, УЕГ ясно продемонстрировал стремление строить учебную программу и более широко – учебный опыт студентов с учетом их мнений и действий.

Внедрение этой инновационной программы в небольшом традиционном университете поставило под сомнение давние педагогические установки, методы работы, процессы обеспечения качества и механизмы вовлечения студентов. Во многих отношениях УЕГ предлагает практическое осуществление условий, описанных в [7], которые требуются для стимулирования изменений в высшем образовании, а именно: "дальновидные и способные к преобразованиям лидеры на всех уровнях организации; сотрудники, выступающие в качестве вдохновляющих образцов для подражания; студенты, имеющие право действовать и принимать риски;

наставники и инструкторы, мотивирующие и поддерживающие развитие; активисты образования и требовательные друзья, которые будут побуждать к инновациям в программах и в обучении; технологии обучения; динамичные и эффективные экосистемы и многообразие заинтересованных сторон”.

В рамках программы «Студенты – творцы перемен» вовлечение студентов обеспечивалось путем совершенствования качества, а также благодаря внепрограммным мероприятиям для студентов по развитию трудоустраиваемости и улучшению образовательного опыта. Вместе со Студенческим союзом Университет будет и дальше помогать студентам в поисках путей улучшения их университетской жизни и развивать программу «Студенты – творцы перемен», добиваясь полной вовлеченности студентов в деятельность учебного заведения.

Приложение А: Общеузовские проекты вовлечения студентов 2015-2016 гг.

«Не хватает книг для нашего курса»: удовлетворение потребностей студентов в ресурсах университетской библиотеки

Цель проекта - определить оптимальные пути обеспечения потребностей студентов в наличии печатных изданий в университетской библиотеке. В проекте рассматривается и анализируется эффективность аннотированных списков для чтения и даются рекомендации по альтернативным подходам.

Совершенствование программы «Начала трудоустроиваемости»

Цель проекта – исследовать возможности совершенствования программы «Начала трудоустроиваемости», функционирующей в Университете епископа Гроссетеста, и изучить полезный опыт других университетов.

Лицо выпускника Университета епископа Гроссетеста

В октябре 2015 г. Университет епископа Гроссетеста запустил проект «Лицо выпускника». «Лицо выпускника» описывает те навыки и характеристики, которые УЕГ желал бы видеть у своих выпускников. Проект включает опрос студенческих мнений и выработку рекомендаций о его дальнейшем развитии и совершенствовании.

Эффективные тьюторалы

После первого опроса студентов, проведенного Студенческим союзом в 2014-2015 учебном году, необходимо провести дополнительные исследования со студентами, чтобы:

- выяснить, в чем студенты видят цель индивидуальных занятий с тьютором (тьюториалов),
- проанализировать их опыт участия в тьюториалах,
- составить рекомендации по дальнейшему развитию тьюторской системы.

Университетская неделя совершенствования:

Цель проектов - получить обратную связь и оценить практическую осуществимость «Университетской недели повышения квалификации», в ходе которой студенты могут посещать мероприятия, связанные с возможностями трудоустройства и личным и профессиональным развитием.

Может ли использование технологий обучения на базе мобильных устройств влиять на становление студентов как преподавателей?

Проект служит цели установить, может ли применение планшетных компьютеров для доступа к учебным материалам и ресурсам университета стать эффективным механизмом вовлечения студентов в учебу во время стажировок.

Приложение В: Бланк мониторинга проектов студенческого вовлечения

Дата						
Название проекта						
Руководитель проекта						
Предмет						
Проект отвечает следующим стратегическим целям обучения, преподавания и оценивания	Активно сотрудничать со студентами в совместном создании и расширении возможностей обучения, обеспечивая общее понимание целей	Побуждать студентов брать ответственность за свое обучение	Всесторонне поддерживать и ориентировать студентов при поступлении в высшую школу и дальнейшем обучении в ней	В партнерстве со студентами внедрять электронное обучение и цифровую грамотность надлежащим образом используя портфель достижений	Совместно со студентами согласовать и принять список обязанностей и ожидаемых результатов в обучении, преподавании и оценивании	Поддерживать и поощрять Студенческий союз к дальнейшему укреплению своей функции представительства и вовлечения в интересах всех студентов
Пометьте, если применимо						
Что представляет собой проект?						
Почему он был создан?						
Каковы критерии успеха?						
Как будет отслеживаться прогресс?						
Каково участие студентов?						
Дата оценки						

<u>Полугодовой обзор</u>	
Дата	
Что было сделано?	
Каковы дальнейшие шаги?	
<u>Годовой обзор</u>	
Что было сделано?	
Что можно сделать в другом месте?	

Приложение С: Проекты вовлечения студентов по департаментам и предметным областям (2015-2016 гг.)

Факультет	Курс	Название проекта	Описание проекта
Социальные науки	Исследования раннего детства	Реорганизация с учетом мнения студентов	В процессе реорганизации проходил опрос студентов о курсах и предметных областях, которые они хотели бы видеть включенными в программу
	Прикладные исследования	Онлайновые формы преподавания, оценивания, организации, ресурсного обеспечения и карьерной поддержки	Использование онлайн-сервисов для проведения опросов, позволяющих убедиться в участии студентов (в том числе обучающихся неполное время) в представительских структурах
	Исследования в области образования	Обратная связь по учебной работе	Разработка ориентированной на студентов структуры для получения обратной связи по учебной работе
	Математика	Деятельность студентов в школах	Студенты уровня 5 (2-ой год бакалавриата – <i>Прим. перев.</i>) разрабатывают учебные мероприятия для средних классов школы и направляются для их реализации в школы
	Спорт	Преподавание, осуществляемое студентами	Взаимное обучение по программным модулям, помогающее студентам заинтересоваться обсуждаемыми теориями.
	Особые образовательные потребности и инклюзия	Профессиональные контексты	Студенты используют стажировку для разработки и реализации внеучебной деятельности в рамках своих курсов.

	Психология	Психологическое сообщество	Помощь студентам в исследовании и выявлении лучших способов поддержки студенческой деятельности на курсе через сообщество Студенческого союза Университета епископа Гроссетеста
	Здравоохранение и социальная защита	Студенческая обратная связь	Студенты участвовали в текущей (формативной) взаимной оценке с тем, чтобы помочь определить пути улучшения своей собственной практики
Гуманитарные науки	Английский язык	Взаимная оценка	Студенты получают примеры от своего класса для взаимной оценки и выявляют положительные характеристики.
	Музыка	Студенческие творческие мастерские	Академический персонал сотрудничал со студентами в проведении творческой мастерской, ориентированной на интересы студентов
	Драма	Сотрудничество студентов уровня 4 (1-ый год бакалавриата) и уровня 6 (3-ий год бакалавриата)	Студенты уровня 4 заняты в спектаклях, поставленных студентами уровня 6, что облегчает их адаптацию и способствует созданию студенческих сообществ. Подобная практика распространяется и на стажировки: студенты уровня 4 будут посещать места стажировок студентов уровня 6, поддерживая их работу.
	Искусство	Творческие мастерские	Студенты должны работать с координатором учебной деятельности для организации и проведения внепрограммных творческих мастерских в поддержку обучения.

	История	Уверенные навыки академического письма	Исследование, как обеспечить наилучшую поддержку студентов и их навыков академического письма при переходе в высшую школу
	Теология	Взаимообучение	Студенты выбирают предметную область в программе для обучения друг друга и готовят отчет в качестве учебного ресурса
	Бизнес	Обучение и наставничество	Студенты учатся и работают в группе по развитию академических сообществ и сетей коллегиальной поддержки
	Социология	Студенческие фокус-группы	Студенты участвуют в работе небольших фокус-групп с тем, чтобы создать возможности для улучшения курса
Повышение квалификации преподавателей	Начальная педагогическая подготовка	Онлайновые формы преподавания, оценивания, организации, ресурсного обеспечения, и карьерной поддержки	Использование онлайн-сервисов для проведения опросов, позволяющих убедиться в участии студентов в представительских структурах
	Последипломное образование с правом преподавания в начальной школе	Опросы с помощью сервиса Socrative	Использование инструмента проведения опросов Socrative для получения обратной связи от студентов и оценки воздействия преподавания.
	Последипломное образование с правом преподавания в средней школе	Устав курса	Работа со студентами с целью создания устава студентов по конкретным курсам. Устав оценивается и контролируется студентами и четко определяет обязанности сотрудников и

			студентов в профессиональных условиях.
	Магистерское образование	Совместные исследовательские проекты студентов и сотрудников	Разработка исследовательских проектов между сотрудниками и студентами, увязанных с национальной политикой и проводимой в Университете епископа Гроссетеста конференцией

Литература:

[1] QAA (2015). *The Quality Code*. Available at: <http://www.qaa.ac.uk/assuring-standards-and-quality/the-quality-code/introducing-the-quality-code>

[2] Bishop Grosseteste University (2014). *Strategic plan 2014-19*

[3] QAA (2009) *Institutional Audit*. Bishop Grosseteste University College, Lincoln. Available at: <http://www.qaa.ac.uk/en/ReviewsAndReports/Documents/Bishop%20Grosseteste%20University/Bishop-Grosseteste-University-College-Lincoln-IA-09.pdf>

[4] Bishop Grosseteste University (2014). *Learning, Teaching and Assessment Strategy (2015-19)*. Available at: <http://www.bishopg.ac.uk/documents/policies and procedures - governance/lt strategy 2015-2019 final version.pdf>

[5] Bishop Grosseteste University (2016) *Students Creating Change*. Available at: <https://sites.bishopg.ac.uk/celt/student-engagement/students-creating-change/>

[6] QAA (2016) Higher Education Review of Bishop Grosseteste University <http://www.qaa.ac.uk/en/ReviewsAndReports/Documents/Bishop%20Grosseteste%20University/Bishop-Grosseteste-University-HER-16.pdf>

[7] Mitchell, J., Vettraino, E., Lawrence, A., Lowthrop, K & Jackson, C (2016). *'Sharing to Learn; Learning to Share' Entrepreneurship education for the 21st century*. The Future of Education conference proceedings Available at: <http://conference.pixel-online.net/FOE/conferenceproceedings.php>

XII EQAF

Даже при беглом знакомстве с повесткой дня XII Европейского форума по обеспечению качества (23-25 ноября 2017 года) нельзя не оценить его проблемно-тематическую насыщенность, объединенную общей идеей **«ответственного обеспечения качества – как доверие качеству»**.

В избранных материалах презентированы: инновационные практики ряда национальных агентств по обеспечению качества высшего образования - Бельгии (AEQES), Норвегии (NOKUT), Румынии (ARACIS), формы вовлечения студентов в Тринити Колледже (Дублин, Ирландская республика) и Армении (ЕАРАО Project); опыт отслеживания выпускников вузов (Польша) и формирования *компетенций трудоустраиваемости*, отвечающих ожиданиям работодателей (Латвия)...

Учитывая, что между подготовкой данного научного доклада (декабрь 2017 года) и датой проведения XII EQAF (23-25 ноября 2017 года) не прошло и одного месяца, мы сочли возможным ограничиться переводами аннотированных текстов соответствующих статей, исключая статью 16, по нашему мнению, представляющую несомненный интерес для современного состояния диалога российского рынка труда и отечественной высшей школы. «Особенность» этого диалога явствует из следующих статистических данных.

Таблица 1

Выпуск бакалавров, специалистов, магистров (на примере частных учебных заведений)

	2011					2012					2013				
	Всего	Очная форма обучения	Очно-заочная форма обучения	Заочная форма обучения	Экстернат	Всего	Очная форма обучения	Очно-заочная форма обучения	Заочная форма обучения	Экстернат	Всего	Очная форма обучения	Очно-заочная форма обучения	Заочная форма обучения	Экстернат
Выпуск бакалавров,	285.6	63.0	14.1	204.9	3.6	271.9	52.7	14.1	20	3.7	231.0	38.9	10.9	178.1	3.0

специалистов, магистров															
В том числе обучающихся по программам															
бакалавриата	58.7	12.5	1.2	45.0	0.1	57.7	8.6	1.3	47.8	0.1	34.8	2.9	0.9	30.7	0.3
специалитета	225.3	49.7	12.9	159.2	3.5	212.5	43.5	12.7	152.7	3.5	193.6	34.9	9.8	145.2	2.7
магистратуры	1.6	0.8	0.0	0.7	0.0	1.7	0.6	0.1	1.0	0.0	2.6	1.2	0.2	1.2	0.0

Таблица 2

Индикаторы образования 2017: статистический сборник
(Высшая школа экономики)*

2. Образование и рынок труда

68

2.18. ВЫПУСК БАКАЛАВРОВ, СПЕЦИАЛИСТОВ, МАГИСТРОВ ГОСУДАРСТВЕННЫМИ И МУНИЦИПАЛЬНЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ОРГАНИЗАЦИЯМИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ (ОЧНАЯ ФОРМА ОБУЧЕНИЯ)*
(тысячи человек)

	2000	2005	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Выпущено бакалавров, специалистов, магистров	315.3	342.0	393.7	379.1	364.3	354.8	343.3	437.2
Из них – женщины	172.2	186.2	216.9	208.3	203.9	201.4	193.2	240.2
Получили направление на работу	146.0	166.6	186.1	180.2	172.8	166.6	149.5	169.7
Не получили направление на работу	36.2	23.8	28.3	27.8	20.3	21.4	22.3	28.8
Из них из-за отсутствия заявок	21.5	11.7	8.8	6.9	5.8	6.2	7.2	9.7
Из численности выпускников, не получивших направление на работу, – женщины	22.1	14.2	17.0	14.9	11.9	13.5	13.0	16.9
Не участвовали в распределении	133.1	151.5	179.2	171.2	171.3	166.8	171.5	238.6
И изъявили желание трудоустроиться самостоятельно	76.4	96.3	93.7	88.0	90.7	83.8	86.2	109.5
Из них из-за несогласия выпускника с предложенными условиями контракта работодателя	...	...	4.4	4.1	4.2	3.4	3.8	5.9
Продолжают обучение на следующем уровне по очной форме обучения	48.2	44.6	61.9	58.5	58.6	61.3	64.6	100.8
Призваны в ряды Вооруженных Сил	8.5	10.6	23.6	24.7	22.0	21.7	20.8	28.4

* Без учета численности лиц, обучавшихся за счет средств физических и (или) юридических лиц по договорам об оказании платных образовательных услуг.

* Без учета численности лиц, обучавшихся за счет средств физических и (или) юридических лиц по договорам об оказании платных образовательных услуг.

* В соответствии с полученными устными разъяснениями так называемые направления на работу, в большинстве своем, не содержат юридических обязательств с стороны соответствующих юридических лиц и имеют сугубо формальный статус.

Согласимся, что представленная таблица 2 «Образование и рынок труда» сплошь слепая и «от лукавого», так как она не отвечает на чрезвычайно важный вопрос, который на самом деле отражал бы взаимоотношения образования и рынка труда на современном этапе, и характеризовал бы социальную направленность высшего образования: сколько же **фактически** трудоустраивается из тех сотен тысяч выпускников, с одной стороны, и с другой – какую юридическую норму имеют так называемые «направления на работу», а также что означает категория «отсутствие заявок» (впрочем, какова юридическая наполняемость термина «заявка»?).

1. Статья 1 - How to get ready for change?

Как подготовиться к переменам?

Aubert-Lotarski Angeline, Duykaerts Caty (Бельгия)

http://www.eua.be/Libraries/EQAF-2017/p1_aubert_duykaerts.pdf?sfvrsn=0

В статье рассматривается, как и почему агентство по обеспечению качества AEQES, желая лучше соответствовать целям своего высшего образования в этой сфере, инициировало процесс углубленного анализа и обсуждения своей практики внешнего обеспечения качества. Будучи убеждена в необходимости некоторой эволюции, AEQES создало рабочую группу, которая провела сравнительное исследование ряда европейских систем и разработала возможные методологические изменения. AEQES обратилось к ключевым заинтересованным сторонам (консультативные и директивные инстанции) и международным экспертам с просьбой дать свою оценку по пяти представленным принципам.

2. Статья 2 - Implementing a new method for quality assurance: the case of COBRA at KU Leuven - lessons learned from a trial run

Внедрение нового метода обеспечения качества: пример COBRA в Левенском католическом университете – уроки из пробного запуска

Сотрудники Отдела мониторинга качества образования, Левенский католический университет, Бельгия

http://www.eua.be/Libraries/EQAF-2017/p2_vandoninck.pdf?sfvrsn=0

После внесения в июне 2015 г. изменений в *Фламандский кодекс высшего образования*, касающихся обеспечения качества и аккредитации, фламандские вузы получили возможность разрабатывать собственные методы внутреннего обеспечения качества для мониторинга образовательных программ. В Левенском католическом университете (ЛКУ) создан метод COBRA, основанный на принципах сотрудничества, действия и критического осмысления, сдержек и противовесов. В данной статье рассматриваются результаты пробного прогона, критическое осмысление которых позволило адаптировать метод к предстоящему циклу обеспечения качества (COBRA 2.0).

3. Статья 3 - **Teaching in higher education: consistency and change in context and role**

Преподавание в высшей школе: преемственность и изменение контекста и роли

Gerhard Yngve Amundsen, Jon Haakstad, NOKUT, Норвегия

http://www.eua.be/Libraries/EQAF-2017/p3_andersen---haakstad.pdf?sfvrsn=0

Летом 2016 г. Норвежское агентство по обеспечению качества NOKUT провело опрос с целью выяснить, как преподаватели воспринимают качество "собственных" образовательных программ. По результатам опроса для дальнейшего исследования были выбраны темы сотрудничества преподавателей и повышения качества. Как оказалось, ответы преподавателей на вопросы по этим темам не совпадают с господствующим мнением о том, что преподавание в высшей школе осуществляется с меньшим энтузиазмом, чем научные исследования, что ему недостает

коллективных усилий по совершенствованию и что для него характерен методологический консерватизм*.

4. Статья 4 - Annual programme monitoring and enhancement review using a data dashboard

Ежегодный обзор программ и их совершенствование с помощью информационной панели

Tim McIntyre-Bhatty, Jacky Mack, Борнемутский университет, Англия

http://www.eua.be/Libraries/EQAF-2017/p4_mcintyre-bhatty_mack057868ca84b96a879ce5ff00009465c7.pdf?sfvrsn=0

В публикации анализируется практика и соответствующие политика и процедуры ежегодного мониторинга программ... Мониторинг стал чрезмерно *забюрократизированным и трудоемким*. В основе предложенной новой модели - использование информационной панели. Модель объединяет ранее отдельные процессы и облегчает проведение комплексного анализа. Результатом становятся ориентированные на воздействие планы мероприятий, которые разрабатываются на программном уровне и выстраиваются до институционального уровня.

5. Статья 5 - Graduates' tracking with administrative data – how it is done in Poland. Full paper

Отслеживание выпускников с помощью административных данных – как это делается в Польше

Mikołaj Jasiński (Варшавский университет), Agnieszka Chłoń-Domińczak (Варшавская школа экономики), Tomasz Zajac (Варшавский университет), Польша

* См. статью Мартин Г. Эриксон (Martin G. Erikson) «Педагогическая компетенция как стратегическая цель качества: восемь вызовов для вузов» (XI EQAF)

http://www.eua.be/Libraries/EQAF-2017/p5_jasinski_bozykowski_chlon_zajac.pdf?sfvrsn=0

В условиях массификации высшего образования в Польше, востребованность выпускников на рынке труда представляет большой интерес для будущих студентов, для вузов и менеджеров высшего образования на национальном уровне. Новая система отслеживания выпускников на основе административных данных позволяет проводить мониторинг востребованности выпускников на рынке труда по видам обучения, вузам, а также по индивидуальным программам обучения. Абсолютные и относительные измерения делают возможным оценивать востребованность с учетом перспектив местного рынка труда. Итоги первых двух волн мониторинга показывают, что востребованность выпускников зависит от области обучения, но и меняется во времени. Хотя в краткосрочной перспективе такие аспекты, как предыдущий опыт на рынке труда и место жительства, влияют на шансы трудоустройства, в долгосрочной перспективе все более важными становятся процессы на рынке труда.

6. Статья 6 - The use of monitoring and evaluation framework – the way to more responsible external quality assurance?

Использование системы мониторинга и оценки - путь к более ответственному внешнему обеспечению качества?

Viveka Persson. Robin Moberg, Управление высшего образования Швеции (UKÄ), Швеция

http://www.eua.be/Libraries/EQAF-2017/p6_persson_moberg.pdf?sfvrsn=0

В 2017 г. Управление высшего образования Швеции UKÄ запустило пилотную модель внешнего обеспечения качества, которая согласуется с ESG и сосредоточена как на результатах, так и на внутренних процессах.

Модель включает четыре компонента: институциональные обзоры; оценки программ; аккредитации программ; тематические оценки. Учитывая сложность модели, одной из задач выступает разумное использование ресурсов, исключающее усталость от оценки. В ходе пилотных реализаций сделано предварительное заключение: оценки программ и институциональные обзоры качества частично перекрываются. В этой связи в системе мониторинга и оценки требуется более четкое обоснование желаемого эффекта от различных компонентов обзора.

7. Статья 7 - **Quality assurance in converging cultures.**

Обеспечение качества в конвергирующих культурах

Olve Iversen Hølaas, Норвежский университет науки и технологии, Норвегия

http://www.eua.be/Libraries/EQAF-2017/p7_holaas247868ca84b96a879ce5ff00009465c7.pdf?sfvrsn=0

На примере недавнего слияния четырех норвежских вузов в статье обсуждается необходимость более гибких систем обеспечения качества. Опираясь на опыт инженерного образования, авторы показывают, что культура качества выступает постоянно меняющейся сущностью, поскольку меняются его субъекты и заинтересованные стороны. Необходимо активное участие внешних заинтересованных сторон в обеспечении качества. Внешние заинтересованные стороны являются субъектами культуры качества и поэтому не могут быть исключены из цикла обеспечения качества. Все заинтересованные стороны, внутренние и внешние, выполняют роли субъектов культуры, они порождают смысл из интерпретируемых знаков в культуре вузов, смысл, который снова меняет наше восприятие этих самых знаков или символов. Поэтому система обеспечения качества должна в обязательном порядке обладать

механизмом обратной связи и на операционном, и на структурном уровнях, т.к. ее рамки изменяются, обновляется законодательство. В среде заинтересованных сторон также происходят изменения. В этих условиях системы обеспечения качества с неизбежностью должны меняться.

8. Статья 8 - Quality assurance of teaching and learning: validity and usefulness of student ratings

Обеспечение качества преподавания и обучения: обоснованность и полезность рейтингов студентов

Ana Torres, Filipa David, Marta Graça, Instituto Superior Técnico, Португалия

http://www.eua.be/Libraries/EQAF-2017/p8_torres_david_graca2f7868ca84b96a879ce5ff00009465c7.pdf?sfvrsn=0

Система обеспечения качества для курсовых единиц в Instituto Superior Técnico контролирует преподаваемые в вузе курсовые единицы путем вовлечения всего академического сообщества в процесс оценки преподавания и обучения. Несмотря на хорошо отлаженный механизм, некоторые факторы требуют дальнейшего изучения, а именно: являются ли эти рейтинги студентов стабильными? Какова связь между рейтингами студентов, отметками студентов и субъективной оценкой обучения? Показано, что рейтинги обучения студентов стабильны и гораздо в большей степени являются функцией ощущаемого качества преподавания, чем функцией отметок студентов. Это подтверждает обоснованность рейтингов как инструмента обеспечения качества.

9. Статья 9 - Principal in own learning – student-centred learning viewed through the eyes of an external quality assurance agency

Руководитель в собственном обучении – студентоцентрированное обучение через призму внешнего агентства по обеспечению качества

Rikke Warming, Petra Frydensberg, Датский институт аккредитации, Дания

http://www.eua.be/Libraries/EQAF-2017/p9_frydensberg_warming.pdf?sfvrsn=0

Студентоцентрированному обучению (СЦО) отведена новая и особая роль в европейском понимании качества образования. Агентства по обеспечению качества и вузы обсуждают, как в их условиях будет проявляться новый раздел 1.3 Европейских стандартов и принципов (ESG). Введение ESG 1.3 вполне воспринимается и в Дании, где существует давняя традиция активного участия студентов. СЦО имеет все возможности, чтобы соответствовать ESG 1.3, однако его еще только предстоит в явном виде включить в нашу систему внешнего обеспечения качества. Чтобы лучше представлять, как в датских вузах понимают и реализуют СЦО и подготовить условия для нашей будущей оценки качества СЦО, Датский институт аккредитации провел всестороннее тематическое исследование «Руководитель в собственном обучении – европейский и датский взгляд и на студентоцентрированное обучение».

10.Статья 10 - External examining: using data to support effective quality assurance and enhancement at the University of Edinburgh

Внешнее обследование: использование данных для поддержки эффективного обеспечения и повышения качества в Эдинбургском университете.

Nichola Kett, Эдинбургский университет, Шотландия

http://www.eua.be/Libraries/EQAF-2017/p10_kett447868ca84b96a879ce5ff00009465c7.pdf?sfvrsn=0

Статья посвящена опыту Эдинбургского университета по улучшению данных, используемых для поддержки процессов обеспечения и

совершенствования качества. В основе этого опыта - проект разработки системы поддержки внешних обследований. В статье представлены сведения о внешних обследованиях и их проведении в Великобритании и конкретно - в Эдинбургском университете. Рассматриваются изменения в отчетности внешних экспертов в рамках университета и последствия их введения, а также некоторые аспекты управления внешним обследованием (или эквивалентными/родственными процессами).

11.Статья 11 - Towards measurement of academic performance – the case of the South East European University

На пути к измерению академической успеваемости – пример Юго-восточно-европейского университета

Veronika Kareva, Zamir Dika, Xhevair Memedi, Юго-восточно-европейский университет, Македония

http://www.eua.be/Libraries/EQAF-2017/p11_kareva_dika_memedi.pdf?sfvrsn=0

Обеспечение и улучшение качества - главное в деятельности вузов. Руководители образования Республики Македония уже около десяти лет добиваются гарантии качества высшего образования в стране. Вузам необходимо скорректировать свой подход, так чтобы увязать контроль качества с обеспечением и улучшением качества и тем самым стимулировать институциональную и индивидуальную эффективность. Особое внимание уделено инструментам измерения "академической эффективности" с помощью сравнительного подхода, основанного на данных.

12.Статья 12 - Standardising management systems for educational organisations: implications for European higher education

Стандартизация систем управления образовательными организациями: последствия для европейского высшего образования

Anthony F. Camilleri, Мальта

http://www.eua.be/Libraries/EQAF-2017/p12_camilleri597868ca84b96a879ce5ff00009465c7.pdf?sfvrsn=0

В статье рассматривается новый стандарт ISO 21001, планируемый к выпуску в начале 2018 г. как Стандарт системы менеджмента образовательных организаций. Показано, каким образом в ISO 21001 преодолены основные критические замечания и ограничения к применению ISO 9001 в сфере образования, а также обсуждаются принципы, лежащие в основе нового стандарта. Кроме того, в статье кратко представлена структура стандарта и рассматривается возможность его использования (в соответствии с Европейскими стандартами и рекомендациями по обеспечению качества высшего образования) в международной системе стандартов, применимых к образованию.

В этом месте нам представляется целесообразным (за рамками XII EQAF) ввести читателя в суть проблемы.

ISO 21001 (материал Wikipedia)

ISO 21001, Системы менеджмента для образовательных организаций, - новый стандарт, разрабатываемый Международной организацией по стандартизации (ISO) и готовящийся к выпуску в начале 2018 г. Он должен стать общим инструментом управления для организаций, предоставляющих образовательные продукты и услуги, которые могут удовлетворить потребности и нужды учащихся и других клиентов.

Это автономный стандарт системы менеджмента, основанный на стандарте ISO 9001 (не являясь стандартом отраслевого применения) и

согласующийся другими стандартами системы менеджмента ISO благодаря применению «структуры высокого уровня».

ISO 21001 фокусируется на специфическом взаимодействии между образовательной организацией, учащимися, клиентами и другими заинтересованными сторонами.

ISO 21001 определяет требования к Системе менеджмента образовательной организации (СМОО), когда такая организация:

1. должна продемонстрировать свою способность стабильно предоставлять, распространять и создавать знания для учащихся в соответствии с существующими законодательными и нормативными требованиями
2. имеет целью повысить удовлетворенность учащихся, других клиентов и персонала путем эффективного применения своей СМОО, включая процессы совершенствования этой системы.

Требования стандарта ISO 21001 носят общий характер и предназначены для применения ко всем образовательным организациям, которые предоставляют, распространяют и создают знания для учащихся посредством обучения, профессиональной подготовки или научных исследований, независимо от типа, размера и предоставляемых продуктов и услуг.

Таким образом, стандарт применяется к системе менеджмента любой организации, которая использует учебную программу для предоставления, обмена и передачи знаний.

Найдено в Интернете:

http://rusrim.blogspot.ru/2017/04/blog-post_56.html

Новый стандарт системы менеджмента ИСО для образовательных учреждений

Заметка Клер Нейден была опубликована на сайте Международной организации по стандартизации (ИСО) 27 марта 2017 года.

Образование является не только базовым правом, но и фундаментальной частью общества, поэтому качество работы образовательных учреждений волнует всех. И хотя образовательные учреждения не обязательно гарантируют результаты, однако они могут многое сделать для стимулирования интереса к учебе и для обеспечения того, чтобы качество получаемого учащимися образования соответствовало их ожиданиям. Готовящийся новый стандарт должен помочь им в этом, и он только что вышел на завершающий этап.

Хотя образовательная организация никогда не может гарантировать успешность своих выпускников, существует ряд способов, позволяющих ей более эффективно удовлетворять их потребности и способствовать получению более качественных результатов обучения. Стандарт ISO 21001 «Образовательные организации - Системы менеджмента для образовательных организаций - Требования и руководство по использованию» (Educational organizations – Management systems for educational organizations – Requirements with guidance for use, см. <https://www.iso.org/standard/66266.html>) – это стандарт системы менеджмента, частично совместимый со стандартом ISO 9001:2015 системы менеджмента качества. Для образовательных учреждений он является универсальным инструментом менеджмента, направленных на улучшение их процессов и удовлетворение потребностей и ожиданий тех, кто пользуется их услугами.

Будущий стандарт также поможет поставщикам образовательных услуг эффективно приводить свою деятельность в соответствие со своей миссией и видением и предлагать более персонализированное обучение, причем и то, и другое принесёт пользу не только учащимся, но и (благодаря более совершенным процессам и системе их постоянного улучшения во времени)

преподавателями, родителям и другим заинтересованным сторонам, которые также будут получать отдачу от более стабильных результатов.

Стандарт только что достиг стадии «проекта международного стандарта» (DIS), и это означает, что заинтересованные стороны смогут представить свои предложения и замечания по проекту, которые будут рассмотрены до того, как он будет официально опубликован в качестве стандарта в начале следующего года.

Стандарт ISO 21001 адресован поставщикам образовательных услуг всех видов, от детских садов до высших учебных заведений, центров профессиональной подготовки и сервисов электронного обучения.

Все заинтересованные стороны могут представить свои замечания и предложения по проекту, связавшись со своим национальным членом ИСО.

DIS-версию ISO 21001 можно приобрести у национальных органов по стандартизации - членов ISO или же через онлайн-магазин ISO.

13.Статья 13 - Rescuing a misinterpreted Bologna reform: quality assurance of the third cycle in Croatia

Противодействие неверному толкованию Болонской реформы: обеспечение качества третьего цикла обучения в Хорватии

Marina Matešić, Katarina Novak, Fabio Faraguna, Đurđica Dragojević,
Хорватия

http://www.eua.be/Libraries/EQAF-2017/p13_novak_matesic_faraguna_dragojevic.pdf?sfvrsn=0

Реализация Болонских преобразований в Хорватии породила ряд проблем с реформированием и предоставлением докторского образования, среди которых: отсутствие научных квалификаций, отличных от PhD, необычно большие контрольные цифры приема, низкие показатели завершения обучения, длительный срок обучения, высокая стоимость обучения и

отсутствие финансирования научных исследований, интернационализация и мобильность.

14.Статья 14 - The perception of external quality management in times of change – Finland’s academic landscape as a case example.

Восприятие внешнего управления качеством в эпоху перемен – на примере академического ландшафта Финляндии

Jasmin Overberg, Timo Ala-Vähälä, Финляндия

http://www.eua.be/Libraries/EQAF-2017/p14_overberg_ala-vähälä.pdf?sfvrsn=0

Большинство европейских стран проводят аккредитации, тогда как в Финляндии этим ответом являются аудиты качества. Они считаются, в основном, высокоэффективным инструментом совершенствования управления качеством университетов, однако не лишены недостатков.

15.Статья 15 - Managing the impact of internal quality review in Irish universities

Управление воздействием внутренней проверки качества в ирландских университетах

David O’Sullivan, Roisin Smith, Aisling McKenna, Roy Ferguson, Gary Walsh, Siobhan Harkin, Ирландия

http://www.eua.be/Libraries/EQAF-2017/p15_o-sullivan_-noonan_smith_-mckenna_-ferguson_walsh_harkin.pdf?sfvrsn=0

Установление причинно-следственной связи между внутренним обзором качества (ВОК) и воздействием важно не только для улучшения ответственного поведения, но и для демонстрации того, что обеспечение

качества (ОК) имеет значение. Воздействие является как качественным, так и количественным. Качественное воздействие, например, подтверждаемые планами действий и изменениями процессов, первоначально легко продемонстрировать. Количественное воздействие, подтверждаемое изменением ключевых показателей эффективности (KPI), значительно более сложно. Осуществление действий – это обычно нелинейный процесс, т. е. возможны многие корректировки и повторения действий с течением времени, поэтому отнесение улучшений только на счет ВОК будет упрощением. Определение и выбор ключевых показателей эффективности имеют важнейшее значение для задания направления процесса ВОК, стимулирования формирования идей и затем при попытке количественно оценить воздействие обеспечения качества.

16.Статья 16 - Meeting employers' expectations on employability competencies of higher education graduates.

Компетенции трудоустраиваемости выпускников вузов, отвечающие ожиданиям работодателей

Anita Līce, Tatjana Volkova, Arkādijs Zvaigzne

http://www.eua.be/Libraries/EQAF-2017/p16_lice_volkova_zvaigzne.pdf?sfvrsn=0

Работодатели могут дать ценное представление о компетенциях трудоустраиваемости и желаемых улучшениях в системе обеспечения качества высшего образования. Основная цель статьи - выяснить, какие компетенции трудоустраиваемости ценятся работодателями, как работодатели видят свое участие в высшем образовании и какие дальнейшие меры по обеспечению качества должны приниматься вузами для лучшего удовлетворения ожиданий работодателей. Был проведен опрос работодателей, которые участвовали в оценке высшего образования как члены латвийского экспертного пула. Опрос основывался на анализе

значимости-результативности. Полученные результаты показывают, что для достижения устойчивой трудоустраиваемости выпускники должны брать на себя ответственность за свои решения, проявлять позитивное отношение к работе и коллегам, быть адаптируемыми и мотивированными к работе. Результаты исследования подтвердили, что работодатели больше склонны участвовать в деятельности, которая приносит прямую и непосредственную выгоду их предприятию.

17.Статья 17 - 21st century student engagement: moving beyond a ‘complain-comply’ culture of quality assurance in higher education?. Full paper

Вовлеченность студентов 21-го века: отказ от культуры “жалуйся-подчиняйся” в обеспечении качества высшего образования.

Patricia Callaghan & Dale Whelehan, Тринити Колледж, Дублин, Ирландская республика

http://www.eua.be/Libraries/EQAF-2017/p17_callaghan_whelehan8c7868ca84b96a879ce5ff00009465c7.pdf?sfvrsn=0

Вовлечение студентов в оценку модулей и программ стало актуальным вопросом обеспечения и улучшения качества среды преподавания и обучения в высших учебных заведениях. Отражением значимости студентов в разработке, реализации и оценке содержания программ и модулей являются традиционные академические структуры в Студенческих союзах. Несмотря на активные усилия всех сторон, направленные на вовлечение студентов в преподавание и обучение, барьеры на пути конструктивного участия студентов сформировали культуру “жалуйся-подчиняйся” в обеспечении качества..

18.Статья 18 - Optimising impact of IQA toolkits: an analytical framework for an impact oriented IQA portfolio.

Оптимизации воздействия инструментов внутреннего обеспечения качества (IQA): аналитическая структура для ориентированного на воздействие портфеля IQA.

Philipp Keller, Karl Ledermüller, Венский университете экономики и бизнеса, Австрия

http://www.eua.be/Libraries/EQAF-2017/p18_keller_ledermueller.pdf?sfvrsn=0

Разработана аналитическая конструкция для стратегического планирования коммуникаций по внутреннему обеспечению качества (IQA) связи, позволяющая усилить общее воздействие его результатов. В статье рассматриваются проблемы и ловушки коммуникационного взаимодействия. Опираясь на опыт Флоренс Найтингейл, сестры милосердия и известного общественного деятеля, авторы предложили процедуру, которая позволяет подразделениям внутреннего ОК оптимизировать воздействие применяемых методов IQA. Процесс планирования и сообщения мер по IQA подразделяется на четыре этапа, отражающих соответствующие процедурные шаги: от определения четкой цели IQA с помощью методологических вопросов до определения соответствующих групп заинтересованных сторон, их сообществ/сетей, а также способа связаться с ними и взаимодействовать должным образом. Применение предложенной конструкции к задачам IQA позволяет оптимизировать “портфель” мер путем определения приоритетности целей подразделения IQA.

19.Статья 19 - Data, the recent changes to the UK quality assurance regime and its impact on the sector.

Данные: последние изменения в режиме обеспечения качества в Великобритании и влияние на сектор.

Paul Hazell, Helen Cullis, QAA, Великобритания

http://www.eua.be/Libraries/EQAF-2017/p19_hazell_cullisa17868ca84b96a879ce5ff00009465c7.pdf?sfvrsn=0

В статье представлены основные данные и метрики, которые используются для обеспечения и оценки качества и стандартов высшего образования в Соединенном Королевстве (Великобритания). Дается краткий обзор управляемых данными реформ обеспечения качества, имеющих место последние годы. Для британского обеспечения качества сегодня увлекательное время. Авторы статьи, написанной вскоре после всеобщих выборов и на фоне переговоров о выходе Великобритании из ЕС, рассматривают стратегию и политику, которые привели к этим реформам.

20.Статья 20 - The ‘software of the mind’ behind employee involvement in quality and diversity in higher education

"Программное обеспечение ума" как основа вовлечения сотрудников в сферу качества и диверсификации высшего образования.

Dries Berings, Левенский католический университет, Бельгия

http://www.eua.be/Libraries/EQAF-2017/p20_beringsac7868ca84b96a879ce5ff00009465c7.pdf?sfvrsn=0

183 сотрудника десяти отделов высшего образования описали свою позицию и роль в том, что касается качества и разнообразия. Результаты говорят о довольно низком уровне вовлеченности. Сравнение существующих в организационной культуре предпочтений и взглядов относительно качества и разнообразия, которое проводилось между четырьмя группами сотрудников (пионеры, энтузиасты, нейтралы,

скептики), показало, что выбор в пользу инновационной и нетрадиционной организационной культуры обусловлен вовлечением в две стратегические области. Предпочтительное отношение к рыночной ориентации положительно связано с вовлеченностью в процессы качества, а предпочтение устойчивости – с вовлеченностью в разнообразие. Во взглядах на качество и разнообразие можно выделить три аспекта: обеспечение качества, развитие талантов и открытость к разнообразию. Удивительно, что взгляды на открытость разнообразию больше связаны с вовлечением в качество, чем взгляды на качество. Мы обнаружили, что вовлеченность в разнообразие заложена в открытость к разнообразию и в представления относительно развития талантов.

21.Статья 21 - External evaluation of e-assessment – a conceptual design of elements to be considered

Внешняя экспертиза электронной оценки - концептуальное проектирование элементов, подлежащих рассмотрению.

Esther Huertas, Roger Roca, Jana Moehren, Paula Ranne, Anaïs Gourdin

http://www.eua.be/Libraries/EQAF-2017/p21_huertas_roca_moehren_ranne_gourdin.pdf?sfvrsn=0

Непрерывно меняющийся ландшафт высшего образования и быстрое развитие технологий ведут к новым методам преподавания и оценивания. Обеспечение качества (ОК) должно соответственно адаптироваться к этим изменениям, чтобы вызывать доверие в новых реалиях. В рамках проекта TeSLA соответствующие процессы обеспечивают и гарантируют качество электронной системы оценивания, используя средства аутентификации и авторизации. Успешная реализация проекта будет способствовать повышению качества образования, реализуемого в разных формах электронного обучения (всегда в соответствии с ESG).

22.Статья 22 - ESPAQ Project as a case study of students' empowerment in higher education governance.

Проект ESPAQ как пример расширения возможностей студентов в управлении высшим образованием

Adam Gajek (Бельгия), Gohar Hovhannisyan (Бельгия)

http://www.eua.be/Libraries/EQAF-2017/p22_gajek_hovhannisyan.pdf?sfvrsn=0

В центре внимания проекта - роль студенчества в высшем образовании и расширение прав и возможностей армянских студентов в местной системе. В статье описываются особенности ВО в Армении и методология проекта, в основе которой лежит отслеживание студентов. Рассматривается значение проекта для студентов: чему они научились в процессе образования и как они будут применять приобретенное знание. Целью проекта ESPAQ также было добиться собственной устойчивости, которая позволит его результатам выдержать испытание временем.

23.Статья 23 - Study concerning the evaluation of the quality of ARACIS activity by the higher education managers

Исследование по оценке качества деятельности ARACIS (Румынское агентство по обеспечению качества в высшем образовании) руководителями высшего образования

Madalin Bunoiu, Vlad Cherecheș, Dorian Cojocaru, Nicoleta Corbu, Emilia Gogu, Simona Lache, Florin Mihai, Stefan Stanciu, Nicolae Tunsoiu (Румыния)

http://www.eua.be/Libraries/EQAF-2017/p23_petrescu-ghitulicacb7868ca84b96a879ce5ff00009465c7.pdf?sfvrsn=0

Непрерывный процесс совершенствования деятельности ARACIS имеет две основные цели: повышение эффективности процесса внутреннего и

внешнего оценивания и разработка новых стандартов/ показателей/ процедур обеспечения качества. В этих условиях необходимо принимать во внимание, с одной стороны, взгляды менеджеров высшего образования - основного фактора процессов организации и развития, и с другой стороны, взгляды оценщиков, которые внедряют процедуры, касающиеся процесса обеспечения качества, разработанные ARACIS.

12-Й ЕВРОПЕЙСКИЙ ФОРУМ ПО ОБЕСПЕЧЕНИЮ КАЧЕСТВА

ОТВЕТСТВЕННОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ КАЧЕСТВА: ДОВЕРИЕ РЕЗУЛЬТАТУ

Латвийский университет, Рига, Латвия

23-25 ноября 2017 г.

RESPONSIBLE QA: COMMITTING TO IMPACT

12th European Quality Assurance Forum

<http://www.eua.be/activities-services/events/event/2017/11/23/default-calendar/12th-european-quality-assurance-forum>

Анита Лиите⁴⁰, Татьяна Волкова⁴¹, Аркадийс Звайгзне⁴²

КОМПЕТЕНЦИИ ТРУДОУСТРАИВАЕМОСТИ ВЫПУСКНИКОВ ВУЗОВ, ОТВЕЧАЮЩИЕ ОЖИДАНИЯМ РАБОТОДАТЕЛЕЙ

Anita Līce, Tatjana Volkova, Arkādijs Zvaigzne

Meeting employers' expectations on employability competencies of higher education graduates.

http://www.eua.be/Libraries/EQAF-2017/p16_līce_volkova_zvaigzne.pdf?sfvrsn=0

Аннотация

Работодатели могут дать важные сведения о компетенциях трудоустраиваемости и желаемых улучшениях в системе обеспечения качества высшего образования. Основная цель статьи - выяснить, какие компетенции трудоустраиваемости ценятся работодателями, как работодатели видят свое участие в высшем образовании и какие меры по обеспечению качества должны приниматься вузами для лучшего удовлетворения ожиданий работодателей. Был проведен опрос работодателей, которые участвовали в оценке высшего образования как члены латвийского экспертного пула. Опрос основывался на анализе «значимость – уровень развития». Полученные результаты показывают, что

⁴⁰ Региональный менеджер по образованию и занятости, Конфедерация работодателей Латвии, Латвия

⁴¹ Профессор, Школа бизнеса и финансов, Латвия

⁴² Руководитель по учебной работе, Союз студентов Латвии

для достижения устойчивой трудоустраиваемости выпускники должны брать на себя ответственность за свои решения, проявлять позитивное отношение к работе и коллегам, быть адаптируемыми и мотивированными к работе. Результаты исследования подтвердили, что работодатели больше склонны участвовать в деятельности, которая приносит прямую и непосредственную выгоду их предприятию.

Введение

Из-за стремительных изменений на рынке труда, которые изучаются многими исследователями и международными организациями в контексте будущих потребностей в профессиональных навыках (A. De Grip et al., 2004; Humburg et al., 2013; WEF, 2015), выпускники больше не могут рассчитывать на то, что всю свою жизнь будут трудиться по одной и той же профессии на считанном числе мест работы: они должны становиться более гибкими и быть готовы к обучению в течение всей жизни. Ли Харви даже определяет трудоустраиваемость человека как обучение на протяжении всей жизни: трудоустраиваемость (*employability* – способность получить работу) – это «развитие характеристик личности, технических методов или опыта для жизни. Это процесс учения, и акцент делается не на “получить работу” (*employ*), а больше на “способность” (*ability*). По сути, речь идет о развитии критических рефлексивных способностей с целью расширения возможностей и повышения ценности учащегося» (Harvey, 2005).

Несмотря на спорность и множество толкований понятия трудоустраиваемость (Sumanasiri et.al., 2015), она занимает важное место в научных разработках и в политике высшего образования. Так, в нескольких международных сравнительных докладах (например, Commission et.al., 2015; European Commission et.al., 2014) анализируются методы улучшения трудоустраиваемости выпускников. Согласно этим докладам, чаще всего используются такие методы, как вовлечение работодателей в различные

процессы планирования, реализации и оценки образования, а также встраивание наиболее востребованных рынком труда навыков в учебные программы. Исследователями разработаны модели, помогающие объяснить факторы развития трудоустраиваемости. Одна из наиболее известных - модель CareerEDGE, предложенная Л. Дакре Пул и П. Сьюэллом (Dacre Pool & Sewell, 2007). Она объясняет, каким образом пять факторов - а именно: обучение планированию и организации карьеры; опыт (работы и жизни); знание, понимание и навыки в предметной области; общие навыки; эмоциональный интеллект - могут привести к трудоустраиваемости через комплексное взаимодействие с чувством самоуважения, самоэффективности и уверенности в себе. Действительно, опросы работодателей в Латвии подтверждают растущий спрос на развитие у студентов переносимых, или универсальных компетенций в дополнение к предметным квалификациям (SIA "Projektus un kvalitātes vadība," 2014, Līce, 2017). Модель CareerEDGE была реализована на практике путем внедрения и исследования ее факторной структуры (Pool et.al., 2014).

Сегодня перед высшим образованием встают новые требования отчитываться за вложения в него, поэтому все более важным становится участие работодателей в обеспечении качества высшего образования. Работодатели представляют ту заинтересованную сторону высшего образования, которая сталкивается с результатами обучения в процессе их применения. Обладая ценной информацией о компетенциях, которые требуются на рынке труда сейчас, и о тех, которые обеспечат устойчивую трудоустраиваемость в будущем, работодатели могут содействовать развитию высшего образования. Они также могут внести вклад в разработку, предоставление и оценку высшего образования, в том числе, благодаря своему внешнему взгляду на желательные улучшения в системе обеспечения качества высшего образования.

Цель данной статьи – на основе данных опроса работодателей исследовать, как высшая школа Латвии может 1) удовлетворить их запросы относительно компетенций трудоустраиваемости выпускников; 2) обеспечить их участие в деятельности вузов и в дальнейшем развитии систем обеспечения качества.

Основными вопросами исследования являются:

- Каковы ожидания работодателей относительно высшего образования в Латвии?
- В какой деятельности по улучшению трудоустраиваемости выпускников готовы участвовать работодатели?
- Какие меры должны приниматься вузами для лучшего удовлетворения требований работодателей?
- Как улучшить систему обеспечения качества высшего образования, чтобы можно было эффективнее отвечать требованиям работодателей?

Методология

Исследование проводилось путем электронного опроса 87 представителей работодателей, включенных в базу данных экспертов по обеспечению качества Конфедерации работодателей Латвии.

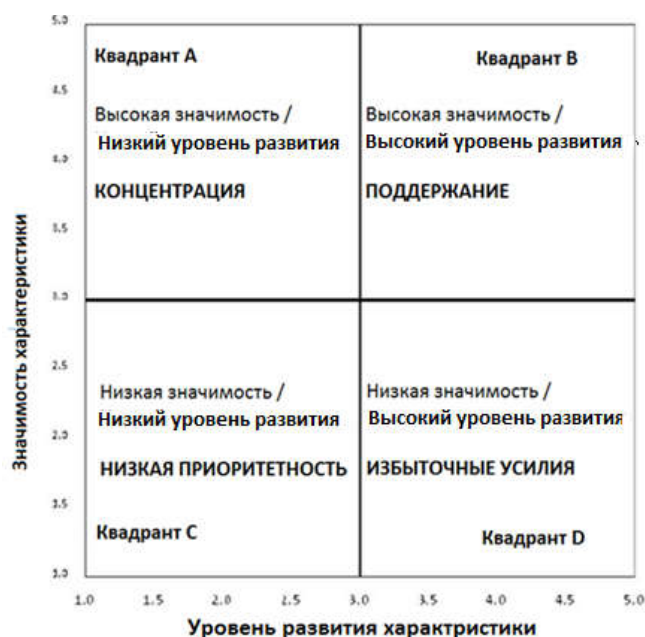
Для оценки ожиданий работодателей относительно высшего образования в Латвии авторы использовали анализ «значимость – уровень развития» (Importance-Performance Analysis IPA). Анкета содержала вопросы о восприятии работодателями значимости определенных компетенций для трудоустройства в их компаниях (вопрос 5) и об уровне развития этих компетенций в высшем образовании Латвии (вопрос 6).

Определяющие факторы выбирались на основе структуры компетенций трудоустраиваемости из модели CareerEDGE (Pool и др., 2014). Список компетенций был сокращен и переведен на латышский язык, чтобы облегчить их оценку латвийскими работодателями. Роль работодателей в

высшем образовании оценивалась с помощью вопроса о том, в какой мере работодатели готовы участвовать в определенных видах деятельности высшей школы (вопрос 8). Вопросы 5, 6 и 8 составлялись как вопросы с использованием шкалы Р. Лайкерта - двунаправленной шкалы из пяти возможных ответов. Кроме того, в анкету были включены открытые вопросы по таким темам, как: перспективные компетенции; поддержка со стороны вузов, необходимая для вовлечения работодателей; роль профессиональных и работодательских организаций в повышении качества высшего образования; предложения по развитию системы обеспечения качества высшего образования.

Для анализа данных применялись количественные и качественные методы исследования. Анализ «значимость–уровень развития» (IPA) - метод, разработанный Д. Мартиллоу и Д. Джеймсом (Martilla & James, 1977) - широко используется в маркетинговых и управленческих исследованиях. Он объединяет измерения осознаваемой потребителями значимости и уровня развития характеристик в двумерный график, облегчающий интерпретацию данных (Диаг. 1). Пересечение осей определяется медианными значениями данных, как это предлагается для ситуаций, когда нельзя принять настоящую интервальную шкалу (Sever, 2014). На диаграмме 2 наклоненная вверх под углом в 45° линия разделяет области с разной приоритетностью. Точки над линией отображают область с высокой приоритетностью для улучшения и возможности (Значимость > Уровня развития), тогда как область под линией предполагает низкую приоритетность (Bason, 2003).

Диаграмма 1. Исходная структура анализа «значимость – уровень развития» (IPA). Источник: Martilla & James, 1977



Результаты и обсуждение

Всего было получено 35 ответов, т.е. доля ответивших составила 40%. Из числа респондентов 83% составили менеджеры, 17% - специалисты компаний. Лишь один респондент имеет среднее профессиональное образование, у всех остальных - высшее образование. Компании представляли 15 различных областей по Классификация видов экономической деятельности (NACE). Коэффициент альфа Кронбаха для Вопроса 5, Вопроса 6 и Вопроса 8 превысил 0,8, что говорит о хорошей внутренней согласованности данных.

Респонденты подтвердили, что компетенции трудоустраиваемости очень важны для их компаний (общая медиана – 4,45). Согласно табл. 1, наиболее значимыми работодателями считают следующие компетенции (в порядке убывания значимости): умение брать на себя ответственность за свои решения, умение работать самостоятельно, коммуникативные навыки, мотивация к работе, умение работать в команде, отношение к работе и коллегам, умение адаптироваться к новым ситуациям и навыки работы на компьютере. Уровень достижения высшей школы в развитии компетенций трудоустраиваемости получил сравнительно низкую оценку (медиана - 2,92).

Следующие компетенций получили высшие оценки: компьютерные навыки, навыки презентации, достижения в образовании (табл. 2).

Таблица 1: Значимость компетенций для корпоративного процесса набора сотрудников (относительные частоты в %)

Мотивация к работе	4.63 (0.49)	0.0%	0.0%	0.0%	37.1%	62.9%
Командная работа	4.57 (0.50)	0.0%	0.0%	0.0%	42.9%	57.1%
Ответственность за свои решения	4.83 (0.38)	0.0%	0.0%	0.0%	17.1%	82.9%
Соответствующий трудовой и жизненный опыт	3.91 (0.98)	0.0%	17.1%	0.0%	57.1%	25.7%
Навыки решения проблем	4.49 (0.66)	0.0%	2.9%	0.0%	42.9%	54.3%
Навыки презентаций	3.77 (1.21)	2.9%	22.9%	0.0%	42.9%	31.4%
Математические навыки	3.37 (1.19)	8.6%	22.9%	0.0%	60.0%	8.6%
Самостоятельная работа	4.66 (0.48)	0.0%	0.0%	0.0%	34.3%	65.7%
Хорошие навыки планирования и организации работ	4.37 (0.88)	0.0%	8.6%	0.0%	37.1%	54.3%
Целевая ориентация	4.23 (0.97)	0.0%	11.4%	2.9%	37.1%	48.6%
Создание новых идей	4.17 (0.92)	2.9%	5.7%	0.0%	54.3%	37.1%
Эмоциональный интеллект	4.31 (0.87)	0.0%	8.6%	0.0%	42.9%	48.6%
Компьютерные навыки	4.51 (0.51)	0.0%	0.0%	0.0%	48.6%	51.4%
Коммуникационные навыки	4.60 (0.50)	0.0%	0.0%	0.0%	40.0%	60.0%
Ясность относительно целей карьеры	3.49 (1.07)	2.9%	25.7%	0.0%	62.9%	8.6%
Отношение к работе и коллегам	4.57 (0.50)	0.0%	0.0%	0.0%	42.9%	57.1%
Адаптивность	4.54 (0.78)	0.0%	5.7%	0.0%	28.6%	65.7%
Достижения в образовании	3.31 (1.08)	0.0%	37.1%	2.9%	51.4%	8.6%
Среднее (SD)		Совершенно неважно	Не очень важно	Трудно сказать	Довольно важно	Очень важно

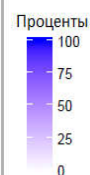
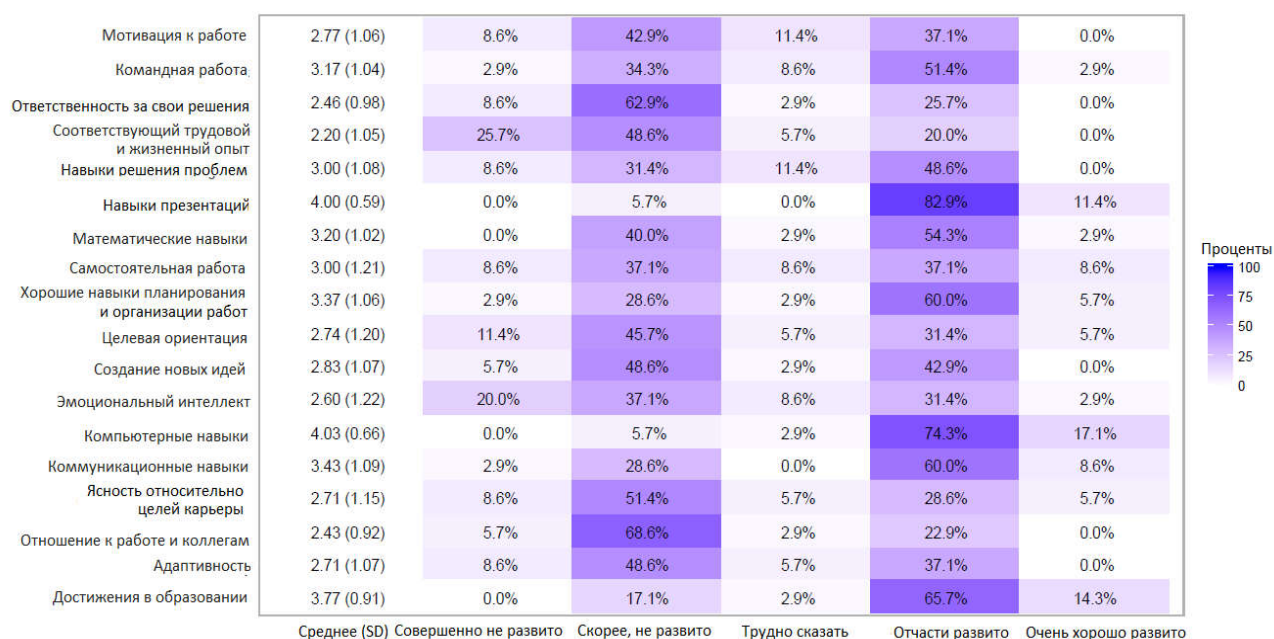
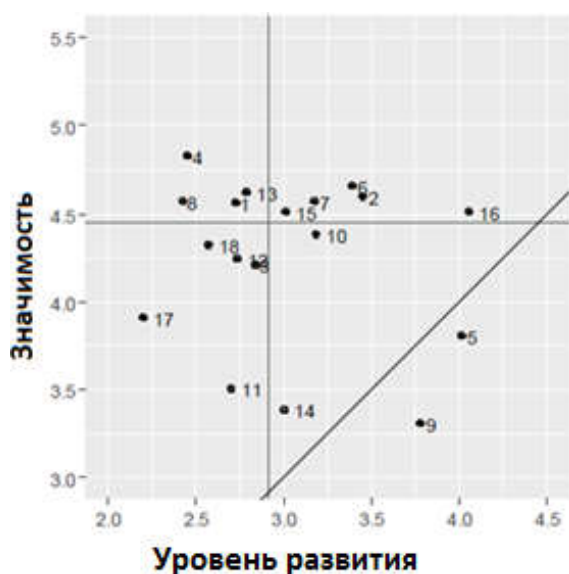


Таблица 2: Уровень достижения высшей школы в развитии компетенций (относительные частоты в %)



Матрица анализа «значимость – уровень развития» представлена на диаграмме 2.

Диаграмма 2. Матрица анализа «значимость – уровень развития» (Матрица IPA)



- 1 - Адаптивность
- 2 - Коммуникационные навыки
- 3 - Создание новых идей
- 4 - Ответственность за собственные решения
- 5 - Презентационные навыки
- 6 - Самостоятельная работа
- 7 - Командная работа
- 8 - Отношение к работе и коллегам
- 9 - Достижения в образовании
- 10 - Хорошие навыки планирования и организации работы
- 11 - Ясность в отношении целей карьеры
- 12 - Целевая ориентация
- 13 - Мотивация к работе
- 14 - Математические навыки
- 15 - Навыки решения проблем

- 16 - Компьютерные навыки
- 17 - Соответствующий трудовой и жизненный опыт
- 18 - Эмоциональный интеллект

Данные матрицы ИРА распределены по четырем квадрантам. Согласно критерию Манна-Уитни-Вилкоксона, статистически значимое различие между значимостью и уровнем развития ($p < 0,05$) имеется для всех определяющих факторов, кроме 14, 9 и 5. Это означает высокий приоритет для улучшения и возможности (значимость $>$ уровня развития) для всех определяющих факторов, кроме этих.

Наибольшие абсолютные средние расхождения между значимостью и уровнем развития отмечены для таких компетенций, как ответственность за собственные решения (2.4), отношение к работе и коллегам (2.1), мотивация к работе (1.9) и адаптивность (1.8), попадающих в квадрант А. Все эти компетенции включены в рамку эмоциональной компетентности Д. Големана (Goleman, 1998, 32). Это означает, что вузы должны больше заботиться о развитии эмоционального интеллекта в ходе учебного процесса, и результаты обучения должны быть адаптированы к этим компетенциям. Некоторые из названных компетенций, например, мотивация к работе, отношение к работе и коллегам, зависят не только от способностей выпускников, но и от организационной культуры компаний. Поэтому работодатели должны уделять особое внимание ожиданиям выпускников в рабочей среде, создавая условия для их беспрепятственного карьерного роста.

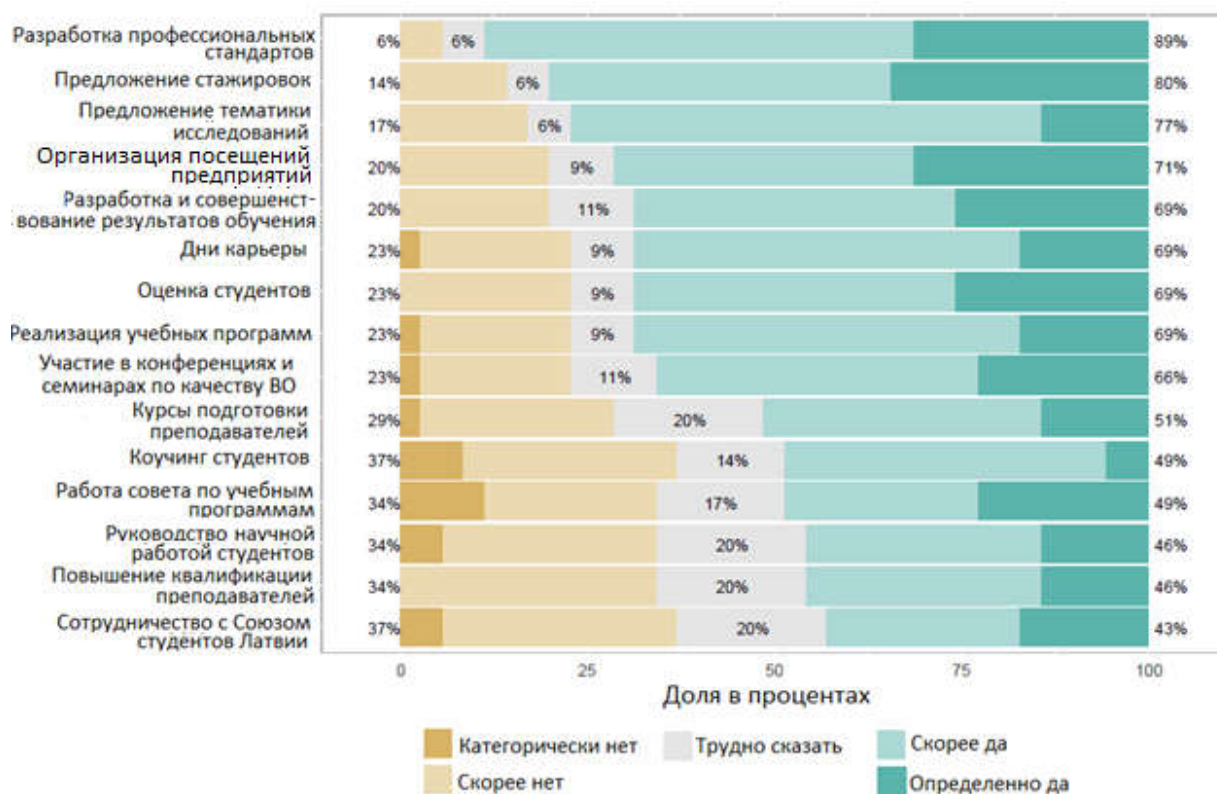
Среди компетенций, значимость которых увеличится за следующее десятилетие, чаще всего отмечались способность адаптироваться/гибкость и способность постоянно учиться (10 упоминаний); цифровая компетентность (8); навыки работы в команде/сотрудничества, в том числе с людьми всех возрастов (7); эмоциональный интеллект (6); навыки решения проблем (5); способность брать на себя ответственность; иностранные языки и креативность/способность применять междисциплинарный подход;

способность различать истинную информацию и использовать ее творчески (по 4 упоминания). Среди других названных работодателями компетенций: навыки презентации; специализация/профессионализм в соответствующих областях; опыт работы и жизни; критическое мышление; умение работать самостоятельно; способность создавать новые идеи, знания и технологии, в том числе программы для автоматизации различных работ; навыки анализа данных; межкультурная компетентность; умение быть иным; отношение к работе и коллегам; познавательные навыки; управление человеческими ресурсами, управление изменениями и открытость к изменениям; способность оценивать качество работы; способность идти в ногу с тенденциями в отрасли; способность содействовать росту оборота компании; социальные компетенции.

Учитывая будущие компетенции и результаты деятельности вузов, для обеспечения устойчивой трудоустраиваемости выпускников особенно важно обратить внимание на серьезное развитие гибкости, умения учиться и эмоционального интеллекта.

Согласно Таблице 3, работодатели скорее хотят, чем не хотят участвовать в деятельности высшей школы. Больше всего их привлекает участие в разработке регулируемых на государственном уровне профессиональных стандартов, которые являются обязательными для всех вузов (88% - желают, 6% - не желают), а меньше всего - сотрудничество с Союзом студентов Латвии (41% - желают, 38% - не желают). Из этого можно сделать вывод: работодатели предпочитают экономически эффективную деятельность с четко поставленной целью.

Таблица 3: Виды деятельности высшей школы, в которых готовы участвовать работодатели (%)



Следующие наиболее предпочтительные для работодателей виды деятельности - те, которые могут дать квалифицированный персонал и преимущества их предприятиям, например, предложение рабочих мест для стажировок. Во время стажировок на предприятии студенты не только учатся, но и работают, при этом только 25 % стажировок в Латвии студентам оплачиваются (Klāsons & Spuriņš, 2015). Студенческие стажировки могут быть выгодны для работодателей как в долгосрочной перспективе, благодаря подготовке квалифицированных работников, так и в краткосрочной перспективе. Нужно отметить, что коучинг студентов заметно менее предпочтителен, чем другие виды деятельности. Исходя из предположения, что время работодателей ограничено и они стремятся рационально его использовать, можно сделать вывод, что, по их мнению, коучинг экономически неэффективен.

Аналогичным образом, работодатели меньше интересуются прямым участием в научно-педагогической работе, чем в другой деятельности, способствующей

развитию компетенций трудоустраиваемости. Это означает, что, хотя вузы, как правило, заинтересованы приглашать работодателей в качестве научно-педагогических кадров, работодатели гораздо охотнее участвуют в той деятельности, которая позволяет им влиять на национальное регулирование высшего образования либо приносит прямую и немедленную выгоду их предприятиям. Таким образом, среди работодателей преобладает краткосрочное мышление, что приводит к недостаточному их участию в развитии необходимых компетенций выпускников. В этих условиях приоритетом в развитии компетенций трудоустраиваемости должно стать укрепление партнерских отношений между вузами, работодателями и студентами, способствующих формированию общих ценностей.

Компетенции трудоустраиваемости динамичны, и более тесные партнерские связи позволят отслеживать их изменения и соответствующим образом корректировать содержание и структуру высшего образования. Работодатели смотрят на компетенции трудоустраиваемости, но для интересов общества чрезвычайно важны и навыки предпринимательства.

Почти треть работодателей-респондентов ожидают от вузов открытости и готовности к сотрудничеству, а также эффективной коммуникации.

Некоторые отметили, что вузы должны стать организаторами и координаторами сотрудничества между студентами и работодателями.

Задача вузов – представить список всех видов деятельности, в которых могли бы участвовать работодатели, дать очень точную информацию о том, что именно вуз хочет от работодателя, и обеспечить четкое распределение обязанностей. Почти пятая часть работодателей ожидает от вузов внимания к предоставляемой ими обратной связи. Один работодатель считает, что учебные курсы в большей степени ориентированы на то, чем занимается академический персонал вуза, а не на реальные потребности рынка труда. Поэтому вузам следует разработать процедуры коммуникации с работодателями, получения и использования обратной связи от них,

распределения обязанностей. Сотрудничество подразумевает двустороннюю связь, и значит, работодатели могут взять на себя ведущую роль в вовлечении преподавателей и студентов в деятельность своих компаний. Создание платформы для взаимодействия между вузами и заинтересованными сторонами откроет новые возможности для улучшения коммуникации и получения регулярных откликов на предложения.

Работодателям также задавался вопрос, что именно они и их организации должны делать для повышения качества высшего образования. Наиболее распространенные ответы: предоставлять места для стажировок, устанавливать результаты обучения на основе своего профессионального опыта, участвовать в планировании учебных программ и передавать академическому сообществу ценный опыт индустрии. Для работодателей участие в планировании учебных программ и результатов обучения, возможно, не является наиболее предпочтительным выбором, однако воспринимается ими очень серьезно. Следует отметить, что большинство работодателей просто не имеют времени участвовать в деятельности высшей школы. Работодательские организации должны быть связующим звеном между частным сектором и сектором высшего образования и добиваться, чтобы система высшего образования откликалась на ожидания рынка труда и будущие потребности в компетенциях.

Большинство предложений работодателей по совершенствованию системы обеспечения качества высшего образования были связаны с частью 2 Европейских стандартов и рекомендаций обеспечения качества (ESG) и касались эффективной работы экспертов (стандарт 2.4 ESG): обеспечить тщательный отбор экспертов, гарантирующий профессиональное отношение; обеспечить надлежащую подготовку специалистов и требовать от них качественную работу; продолжать привлечение международных экспертов; обеспечить более активное участие работодателей и избегать конфликта

интересов при привлечении экспертов, связанных с вузом. Некоторые предложения касались разработки процесса аккредитации, постановки целей и выбора соответствующих методологий (стандарт 2.2 ESG): обеспечить более высокий спрос на качество от всех заинтересованных сторон (студентов, работодателей, государства); установить более строгие требования и контроль, чтобы «стремление привлечь больше студентов и финансирование не отменяло качество образования»; принимать во внимание международный опыт; уменьшить бюрократическую нагрузку, особенно в том, что касается излишнего объема документации, требуемой от вузов для процедуры аккредитации. Чтобы уменьшить административное бремя, в 2013 г. в Латвии была внедрена система аккредитации области обучения. Тем не менее в ответах отмечается, что аккредитация сразу всех программ всех уровней в некоторой области может увеличить административную нагрузку, если, например, недостатки будут обнаружены только в программах бакалавриата. Предлагается уделять больше внимания внутренней системе обеспечения качества вузов и ее результатам; оценивать качество, а не только соблюдение формальных критериев (ESG 2.1.); проводить регулярный мониторинг качества высшего образования и обеспечивать выполнение полученных рекомендаций (ESG 2.3.); добавить критерии качества стажировок - связаны ли они с учебной программой и результатами обучения (ESG 2.5.).

Были также внесены некоторые предложения относительно части 1 ESG (обеспечивать оценку преподавательского состава на основе мнения студентов и выпускников и гарантировать регулярную оценку программ вузами) и части 3 ESG (надлежащим образом реализовать все существующие процедуры обеспечения качества и поощрять активные партнерские отношения с заинтересованными сторонами). Отмечены существенные улучшения процесса обеспечения качества, произошедшие в последние годы.

По результатам исследования, одного участия работодателей в развитии навыков трудоустраиваемости выпускников вузов недостаточно. Для лучшего понимания движущих сил будущего социально-экономического развития, а также их влияния на развитие новых отраслей промышленности, на государственную политику, частный бизнес и вузы необходимы инициативы "мозговых центров", поддерживаемые всеми заинтересованными сторонами. Долгосрочное мышление, например, практика стратегического прогнозирования и обсуждения его результатов с сообществами, позволит лучше осознать потенциальные проблемы и осмыслить необходимые изменения в содержании и структуре учебных программ. Следует отказаться от представления, что ответственность за развитие компетенций выпускников лежит на вузах: в интересах будущих поколений ее должны разделять все заинтересованные стороны.

Большое значение для совершенствования деятельности вузов будут иметь исследования международной практики участия работодателей в развитии компетенций трудоустраиваемости выпускников высшей школы.

Необходимо также обратить внимание на роль ассоциаций выпускников - как посредника между бизнесом и вузами - в повышении осведомленности вузов о будущих компетенциях. Хорошей практикой может стать участие работодательских организаций в разработке учебных программ. Вузы и особенно студенческие организации должны быть осведомлены об ожиданиях работодателей относительно компетенций трудоустраиваемости.

Выводы

По мнению работодателей - экспертов по обеспечению качества высшего образования, необходимо сосредоточить ресурсы вузов на развитии компетенций, связанных с эмоциональным интеллектом, таких как ответственность за свои решения, отношение к работе и коллегам, мотивация к работе и способность адаптироваться к новым ситуациям в ходе учебного

процесса. Следует ожидать, что вырастет значение гибкости и способности постоянно учиться, а также цифровой компетентности и навыков сотрудничества.

Наибольший интерес работодатели проявляют к участию в разработке профессиональных стандартов, организации стажировок, предложении тематики исследований и организации посещений предприятий. Повышению активности работодателей в высшей школе будет способствовать большая открытость вузов, а также их желание сотрудничать и поддерживать эффективную коммуникацию. Организации работодателей должны стать связующим звеном между частным сектором и сектором высшего образования, добиваясь, чтобы требования рынка труда и будущие потребности в компетенциях тщательно отслеживались и учитывались системой высшего образования.

Для лучшего удовлетворения потребностей работодателей от вузовских систем обеспечения качества требуется более эффективная работа экспертов, повышенное внимание к развитию внутренней системы обеспечения качества и интерес к применению передового международного опыта.

Литература

Bacon, D.R. (2003). A comparison of approaches to importance – performance analysis. *International Journal of Market Research*, 45(1), 55-77.

Cedefop. (2012). *Future skills supply and demand in Europe. Forecast 2012*.

Commission/EACEA/Eurydice. (2015). *The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Dacre Pool, L., & Sewell, P. (2007). The key to employability: developing a practical model of graduate employability. *Education + Training*, 49(4), 277–289.

De Grip, A., Van Loo, J., & Sanders, J. (2004). The Industry Employability Index: Taking account of supply and demand characteristics. *International Labour Review*, 3(3).

European Commission/EACEA/Eurydice. (2014). Modernisation of Higher Education in Europe: Access, Retention and Employability 2014. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Goleman, D. (1998), *Working with Emotional Intelligence*, Bloomsbury, London.

Harvey, L. (2005). Embedding and integrating employability. *New Directions for Institutional Research*, 2005(128), 13–28.

Humburg, M., Van der Velden, R., & Verhagen, A. (2013). *Final report The Employability of Higher Education Graduates: The Employers' Perspective*. Publications Office of the European Union.

Klāsons, G., & Spuriņš, U. (2015). *Pētījums par prakšu pieejamību un kvalitāti Latvijā. Noslēguma ziņojums*. Rīga: Latvijas Darba devēju konfederācija (LDDK).

Līce, A. (2017). *Involvement of employers in educating employees as a solution to the problem of skilled workforce shortage in Latvia*. Manuscript submitted for publication.

Martilla, J. A., & James, J. C. (1977). Importance – performance analysis. *Journal of Marketing*, 41(1), 77-79.

Pool, L. D., Qualter, P., & Sewell, P. J. (2014). Exploring the factor structure of the CareerEDGE employability development profile. *Education + Training*, 56(3), 303–313.

Sever, I. (2014). Importance – performance analysis: A valid management tool? *Tourism Management* 48, 43-53.

SIA “Projektu un kvalitātes vadība.” (2014). *Pētījuma atskaite. Darba tirgus specifisko reģionālo problēmu identificēšana un pasākumu izstrādāšana reģionālā darba tirgus konkurētspējas stiprināšanai, pētījuma atskaite*. Rīga.

Sumanasiri, E. G. T., Yajid, M. S. A., & Khatibi, A. (2015). Review of literature on Graduate Employability. *Journal of Studies in Education*, 5(3), 75.

WEF. (2015). *New Vision for Education Unlocking the Potential of Technology*. *New Vision for Education: Unlocking the Potential of T*