

Результаты реализации проекта TACIS
«Развитие образовательных связей и инициатив
в области высшего и профессионального образования» — ДЕЛФИ

ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Под общей редакцией
В.И. Байденко,
Джерри ван Зантворта

Доклад 5
май 2001

Офис проекта ДЕЛФИ, Москва, май 2001.

Данный доклад подготовлен при финансовой поддержке проекта ДЕЛФИ. Мнения, содержащиеся в докладе, принадлежат исполнителям контракта и не являются выражением официальной позиции Европейской комиссии

ЧТО ТАКОЕ ТАСИС

Тасис- это программа, разработанная Европейским Союзом для Новых Независимых Государств в целях содействия развитию гармоничных и прочных экономических и политических связей между Европейским Союзом и этими странами-партнерами.

Цель программы состоит в поддержке инициатив стран-партнеров по созданию обществ, основанных на политических свободах и экономическом процветании. Тасис добивается этого путем предоставления субсидий для оказания поддержки процессу перехода к рыночной экономике и демократическому обществу. В течение первых шести лет своей деятельности, т.е. с 1991 по 1997 гг., Тасис безвозмездно предоставил своим партнерам 2 млрд. 807 млн. ЭКЮ. Тасис предлагает ноу-хау, которым располагают государственные и частные организации самого широкого спектра, что позволяет сочетать западный опыт с профессиональными навыками и знаниями на местах.

Ноу-хау передается в форме оказания консультативного содействия в вопросах управления, направления групп экспертов, проведения экспертных исследований и профессиональной подготовки, путем создания правовой и нормативной базы, международных сетевых структур, пилотных (экспериментальных) проектов, а также путем установления партнерских отношений, содействия процессу породнения, создания новых и реорганизации действующих институтов.

Тасис выполняет также роль катализатора, поскольку открывает доступ к средствам других кредиторов благодаря проведению прединвестиционных исследований и технико-экономических обоснований.

Тасис содействует пониманию и должной оценке демократии и социально-экономической системы, ориентированной на рынок, путем поощрения связей и прочных отношений между организациями в странах-партнерах и их коллегами в Европейском Союзе.

Приоритетами Тасис являются: реорганизация государственных предприятий и развитие частного сектора, создание эффективной системы производства, переработки и распределения продуктов питания, развитие инфраструктур энергетики, транспорта и связи, обеспечение ядерной безопасности, охрана окружающей среды, обеспечение реформы системы государственного управления, социальной защиты и образования.

<http://europa.eu.int/comm/dg1a/tacis/index.htm>

Проект Тасис ДЕЛФИ

Проект Тасис ДЕЛФИ - Совместный проект Программы Европейского Союза Тасис и Министерства образования Российской Федерации. Управление проектом осуществляет Европейский Фонд Образования.

НАЗВАНИЕ

ДЕЛФИ - Развитие образовательных связей и инициатив в области высшего и профессионального образования.

КОМПОНЕНТЫ

Проект состоит из четырех компонентов:

- I. Укрепление развития и управление образованием
- II. Преподавание экономики, бизнеса и права
- III. Профессиональное образование
- IV. Развитие системы открытого и дистанционного обучения с целью распространения образования

ДЛИТЕЛЬНОСТЬ

36 месяцев, начиная со 2 Декабря 1998

ДЕЛФИ во всемирной сети ИНТЕРНЕТ

Официальный Web-сервер проекта ДЕЛФИ находится по адресу: <http://www.delphi.ru>

Пилотные Регионы

Пять регионов на территории Российской Федерации были выбраны в качестве пилотных регионов проекта ДЕЛФИ. Эти регионы: Санкт-Петербург, Самарская область, Республика Коми, Екатеринбург, Новосибирск.

КОНСОРЦИУМ

Universita L. Vocconi-SDA (Италия)
ABU-Consult GmbH (Германия)
Fontys University (Нидерланды)
Scienter (Италия)

УДК 37:006.72
ББК 74.5

ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ. Доклад 5, май 2001 / Под общей редакцией В.И. Байденко, Дж. ван Зантворта. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. — 186 с.

ISBN 5-7563-0192-5

Публикации, посвященные проблемам контроля качества образования, на настоящем этапе реформирования и модернизации образования имеют особое значение. Это и понятно. Качество образования переходит в разряд судьбоносных факторов как в масштабе всего общества, так и в жизни конкретного человека.

«Общество знания» – не образ философов, а наступившая реальность XXI века.

Доклад 5 объединяет широкий общеметодологический взгляд на проблему оценки и контроля качества образования с прикладными аспектами, затронутыми в деятельности соответствующих учебных заведений. Образно говоря, в публикуемых материалах воссоздана современная концептуально-методологическая «карта» основных подходов к оценке качества образования: от сильных сторон отечественной практики до оценочных систем и технологий завтрашнего дня, уже сегодня осваиваемых в различных странах.

Обновление целей, задач, моделей, организационных форм, технологий образования делают востребованной новую культуру оценки качества образования на всех уровнях: от государства до самооценки обучающегося.

Данный доклад может быть рекомендован значительному кругу представителей образовательной системы для решения различных задач: повышения квалификации педагогических работников, совершенствования нормативно-правового и методического сопровождения оценки качества образования, улучшения подготовки отчетов учебных заведений по самооценке, углубления компетенции в области методологии оценки качества членов комиссий, осуществляющих государственную аттестацию и аккредитацию учреждений и др.

Рецензент: А.И. Субетто, кандидат технических наук, доктор экономических наук,
доктор философских наук.

Published May 2001.

Copyright © 2001 by Tacis services DG1A, European Commission.

Enquiries concerning reproduction should be sent to
the Tacis Information Office,
European Commission, Aarlenstraat 88 1/06 Rus d'Arlon, B-1040 Brussels

This report has been prepared by the DELPHI project. The findings, conclusions and interpretations expressed in this document are those of the contractor alone and should in no way be taken to reflect the policies or opinions of the European Commission.

© Авторы, май 2001
© В.И. Байденко, Дж. ван Зантворт, общая редакция, май 2001
© Оформление и издание,
Исследовательский центр проблем качества
подготовки специалистов, 2001

СОДЕРЖАНИЕ

| | |
|--|------------|
| ВВЕДЕНИЕ | VII |
| 1. КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И ОЦЕНКА В СОВРЕМЕННЫХ СТРАТЕГИЯХ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ | 1 |
| 1.1. Международные тенденции в создании системы гарантии качества профессионального образования и обучения (ПОО) и непрерывного профессионального образования и обучения (НПОО) на пороге общества знания <i>(Новые задачи социального партнерства и социального диалога)</i> <i>Х.-Г. Хофманн</i> | 12 |
| 1.2. Разработка системы количественной и качественной оценки в рамках реформирования профессионального образования <i>М. Ант</i> | 18 |
| 1.3. Базовые навыки как интегрирующий фактор учебного плана <i>Б. Оскарссон</i> | 40 |
| 1.4. Система оценки в профессиональном образовании Шотландии <i>Р. Янг</i> | 64 |
| 1.5. Стратегия контроля и оценки <i>Дж. ван Зантворт</i> | 70 |
| 2. ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ: НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ | 75 |
| 2.1. Качество высшего образования: опыт системного исследования <i>Н.А. Селезнева</i> | 76 |
| 2.2. Государственная система оценки качества образования в Российской Федерации <i>Т.А. Бархатова</i> | 115 |
| 3. САМООЦЕНКА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ И УЧЕБНЫХ ПЛАНОВ (ОПЫТ ПИЛОТНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ) | 123 |
| 3.1. Анкета для самооценки образовательных стандартов и учебных планов | 124 |
| 3.2. Комментарий на учебно-методическую документацию, разработанную пилотными учебными заведениями Свердловской области | 127 |
| 3.3. Результаты самооценки разработанных образовательных стандартов и учебных планов пилотными средними специальными учебными заведениями г. Новосибирска | 135 |

| | |
|---|------------|
| 4. ИНСТРУМЕНТАЛЬНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ: | |
| ИННОВАЦИОННЫЙ ОПЫТ | 147 |
| 4.1. Взаимоотношения учебных заведений со сферами торговли и услуг, а также с промышленными предприятиями | 148 |
| 4.2. Описание компании-участника опроса | 151 |
| 4.3. Анкета по анализу рынка труда | 155 |
| 4.4. Анкета: Преподаватель/руководитель об образовательных технологиях | 157 |
| 4.5. Эксперт-диагностика по проблеме «Качество образовательных технологий» | 161 |
| 4.6. Анкета: студент о качестве преподавания | 164 |
| 4.7. Вопросник для разработки отчета по самооценке профессиональных учебных заведений | 167 |
| ЗАКЛЮЧЕНИЕ | 182 |
| БИБЛИОГРАФИЯ | 185 |

**ОЦЕНКА КАЧЕСТВА
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

**Под общей редакцией
Валентина Ивановича БАЙДЕНКО
Джерри ван ЗАНТВОРТА**

Доклад 5
май 2001

Компьютерный набор и верстка:
Ответственные за выпуск:

*М.В. Королева
И.А. Теплова, Г.М. Дмитриенко*

Изд. лиц. ИД № 00159 от 14 октября 1999 г.

Подписано в печать 06.06.2001.
Бумага офисная. Формат 60x84/16. Гарнитура Ариал.
Усл.печ.л. 11,4. Тираж 300 экз. Заказ № 338

Издательство: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов,
105318, Москва, Измайловское шоссе, 4.
тел. (095) 369-42-83, 369-78-03, fax: (095) 369-58-13
E-mail: rc@rc.iitp.ru

Отпечатано на ризографе фирмы «RISO KAGARU СОКР»

ВВЕДЕНИЕ

Тема Доклада 5 в той или мере явилась «сквозной» для всей серии докладов, отражающих некоторые предварительные результаты реализации компонента 3 проекта ДЕЛФИ. Во всяком случае, это утверждение справедливо по отношению к качеству профессионального образования. Все основные направления деятельности пилотных учебных заведений, экспертов и менеджеров в рамках компонента 3 подчинялись главному – повышению степени соответствия и адекватности системы профессионального образования новым социально-экономическим реалиям России, отечественным и международным тенденциям развития ПОО. Следовательно, – они были пронизаны *идеей качества образования* в его современной интерпретации. Не случайно, что доклад «Оценка качества профессионального образования» завершает предпринятую серию публикаций. Оценка выступает последним этапом жизненного цикла дидактической модели образовательного процесса (Доклад 2).

Доклад 5 как бы замыкает весь тематический круг формируя и совершенствуя навыки получения обратной связи.

Проблемы качества и его обеспечения стягивают в единый удел все направления реформирования и модернизации образования, содержащиеся в текстах трех важнейших документов, принятых в Российской Федерации в 2000 г.: Федеральной программе развития образования; одобренной правительством «Модернизации образования»; Национальной доктрине образования.

В Федеральной программе, реализация которой определена периодом 2000–2005 гг., к *основным ее мероприятиям отнесено обеспечение контроля качества образования*. В числе целей и задач выполнения программы называются такие, как достижение эффективности и высокого качества образования, усиление объективности итоговой аттестации, формирование условий для повышения качества образования и воспитания образовательных учреждений всех форм, типов и видов. В разделе «ожидаемые результаты» предполагается создание государственной и общественной системы оценки качества деятельности учебных заведений, реализация мониторинга состояния образования, удовлетворение потребности граждан в высококачественных профессионально-образовательных услугах, обеспечение заданного уровня качества подготовки специалистов и т.д.

В правительственном документе «Модернизация образования» предусмотрено (для системы общего образования) создание государственной федеральной системы управления качеством образования, в которую войдут:

- система мониторинга качества образования;
- федеральный Центр качества образования.

Подчеркнуто, что «при проведении реформы управления качеством образования необходимо предусмотреть разграничение полномочий аттестационных, методических и инспекторских служб» [12, 20].

В предполагаемых результатах реализации Национальной доктрины образования на первое место также поставлено качество образования.

В Докладе 5 соединены три плана:

- концептуально-методологический;
- аналитический;
- инструментально-методический.

Это отвечает приоритету практико-ориентированной направленности всего проекта ДЕЛФИ. Материалы доклада могут быть использованы для повышения квалификации управленческих и педагогических работников систем начального и среднего профессионального образования. С другой стороны, они, по мнению авторов и редакторов Доклада 5, могут стать своеобразным катализатором развития прикладных оценочных технологий как на федеральном и региональном уровнях управления образованием, так и непосредственно в учебных заведениях.

Доклад 5 начинается статьей известного европейского эксперта Н.-Г. Хофманна, в котором рассматриваются международные тенденции в установлении системы гарантии качества непрерывного профессионального образования на пороге общества знания. Гарантия качества образовательной деятельности и ее результатов по разному отвечает интересам как поставщиков, так и потребителей образовательных услуг. Что касается первых, то за последние десять лет государствами, входящими в ЕС, были разработаны новые своды фундаментальных правовых документов. Эта правовая основа используется для аккредитации и сертификации частных поставщиков образования и предусматривает переориентацию национальных образовательных систем на нормы ISO 9000–9004. «Нормы ISO, – пишет проф. Хофманн, – в значительной степени поддерживают прозрачность предоставляемых образовательных благ, позволяет сделать результаты сравнимыми и оказывают помощь претендентам на получение квалификации в осуществлении выбора в пользу большей индивидуальной ответственности».

В материалах проф. Хофманна в концептуальной форме представлен европейский и мировой контекст понимания качества профессионального образования, его обеспечения, обозначено место оценки в достижении международных стандартов качества образования.

Это полностью совпадает с главными направлениями модернизации образования в Российской Федерации в части осуществления перехода на сопоставляемую с мировой систему показателей качества и стандартов образования всех уровней [12, 12].

Рассмотрение базовых навыков как интегрирующего фактора основной образовательной программы и учебного плана (эксперт Бертил Оскарссон) ведется в относительно новом для российской практики ключе. «Совершенствование подготовки в области базовых навыков является одним из инструментов реформирования профессионального образования. Они, в случае грамотного использования, могли бы объединить разработку и внедрение новых стандартов и учебных планов, подготовку преподавателей, освоение новых методов оценки и тестирования, а также внести вклад в создание непрерывной системы профессионального образования»

Проблема формирования у российской молодежи основных социальных навыков, освоение ею возможностей быстрой смены социальных и экономических ролей в плане облегчения ее социализации в рыночной среде и обеспечения социальной мобильности заявляет все в большей мере о своей актуальности [12, 7].

«Базовые навыки» отражают принципиальную линию в развитии европейских (и не только) представлений о структуре качества образования и приоритетных его показателях. Эти навыки составляют сегодня компонент западной образовательной и квалиметрической культуры и представляют собой *интегрированное представление о целях профессионального образования*. Освоение педагогических технологий формирования базовых навыков, может быть, есть один из наиболее существенных разворотов, осуществленных за последние одно-два десятилетия в международных стратегиях реформирования профессионального образования. Само словосочетание «базовые навыки» свидетельствуют об их *роли ведущего ориентира*, который принимается каждым поставщиком образования.

Включение в Доклад 5 раздела о базовых навыках подчеркивает, что требование к их сформированности у выпускников образовательных учреждений расценивается как своего рода *база оценки качества образования*. Но здесь есть и еще одно важное обстоятельство. Сегодня для отечественной системы профессионального образования весьма значимым является *переход к комплексной, интегрированной норме* качества образования. Это одновременно и теоретическая, и педагогическая, и организационная, и квалиметрическая проблема. Несомненно, российская система образования пройдя своим путем несколько этапов создания моделей интегрированных результатов профессионального образования (например, «квалификационные характеристики», «требования к образованности выпускников») сегодня вновь активно ищет новые формы и уровни интегрированных моделей качества образования.

Определенной новизной отмечен материал, подготовленный Марком Антоном, доктором Университета профессионального образования Fontys в Нидерландах. По замечанию эксперта, материал «... нацелен на то, чтобы внести вклад в общую дискуссию относительно масштаба и роли системы оценки в стратегических направлениях реформы профессионального образования в Российской Федерации. Разумеется, его предназначение не состоит в предоставлении набора готовых решений или конкретных завершенных образцовых схем». Впрочем, последнее предложение относится практически ко всем материалам Доклада 5, имеющему своей целью стимулировать (насколько возможно) развитие российской самобытной и авторитетной оценочной культуры в сфере начального и среднего профессионального образования.

Справедливо заметить, что Доклад 5 не отражает с необходимой полнотой ни зарубежную, ни отечественную оценочную практику, равно как и всех инновационных начинаний, развернутых под влиянием идей проекта в пилотных учебных заведениях и регионах (например, интенсивную работу Управления начального профессионального образования при Администрации Новосибирской области, возглавляемого одним из видных руководителей региональных образовательных систем Боргено Я.Я., по созданию регионального мониторинга качества образования).

Отечественный опыт отражается в статьях начальника отдела Минобразования России Бархатовой Т.А. и директора Исследовательского центра проблем качества подготовки специалистов, д-ра техн. наук, проф. Селезневой Н.А. В «российском» модуле Доклада 5 содержится характеристика состояния оценки и исследовательской деятельности в этой области (в рамках появления новых механизмов и инновационной практики). Оценочной культуре России в настоящее время присущи такие ее особенности, как достаточно жестко организованная система внешней оценки посредством процедур государственной аттестации и аккредитации, введение механизма самооценки, освоение новых подходов к итоговой аттестации выпускников, распространение тестовых технологий.

Одновременно нельзя не видеть и того факта, что массовая оценочная практика в профессиональном образовании активно использует традиционные способы оценочных

испытаний, а сама оценка нередко основывается на индивидуальной (субъективной) норме самого преподавателя. Но есть и другие наблюдения. Знакомство с рядом зарубежных подходов к оценке и ее процедурами (например, опытом Шотландии, изложенным д-ром Робертом Янгом) позволяет говорить о богатстве отечественной культуры оценки, ее традиций. Но и не только об этом! Не предаются ли забвению в сутолоке сменяющихся реформ образования многие стороны бесспорно позитивного опыта, представляющего собой итог труда нескольких поколений знаменитых и безымянных деятелей и подвижников образования? Не прервется ли нить наследования (а, стало быть, культурно-образовательной преемственности), когда, поддерживающие сегодня на своих плечах образовательную систему ветераны-преподаватели и ветераны-управленцы, покинут аудитории, мастерские и кабинеты органов управления?

Читая материалы Доклада 5, написанные зарубежными экспертами о западноевропейской и мировой практике оценки, часто встречаешь «знакомые черты» российский традиций. Это и есть основа для развития отечественной оценочной культуры, такого развития, в котором бы органически соединились традиции и модернизация. Словом, Россия в области оценки и особенно контроля качества имеет богатое прошлое, которое следует актуализировать в современных условиях в контексте европейских и мировых измерений. Преодоление слабых мест – злободневная задача. Их немало. Это и опора на субъективистскую интерпретацию качества, нестандартизированные оценочные средства. Это и неоднозначное понимание норм и шкал качества, равно как и преобладание директивной четырехбалльной оценочной шкалы. Это и ориентация на попредметные модели знания вместо системных, интегрированных (междисциплинарных). Это и направленность оценочных процедур на репродуктивный тип образовательного продукта и отсутствие объективизированных оценочных средств. Это и слабая вооруженность оценки ее альтернативными технологиями (скажем, для измерения достижимости выпускниками учебных заведений «базовых знаний». Наконец, это заметная невооруженным глазом ориентация на невысокую динамику внешней и внутренней среды образования.

Может быть именно последнее обстоятельство служит причиной пока еще ослабленной востребованности мониторинговой культуры?

В рамках Доклада 5 помещен методический инструментарий, нацеленный на исследование рынков труда, предприятий и меры отражения результатов этого исследования в образовательных стандартах и учебных планах.

Как видится авторам и составителям доклада, предполагаемые методические средства в какой-то мере дополняют сложившиеся в российской практике. Особая роль отведена образовательным технологиям *как комплексному объекту оценки*. В известном смысле – объекту новому. Кроме того, формируется некий «набор» инструментальных средств, позволяющих изучать взаимодействие образовательных учреждений с усложняющейся внешней средой.

Таким образом, кажущаяся фрагментарность Доклада 5 (едва ли не неизбежная в подобного рода публикациях) все же имеет свою внутреннюю логику: мировой подход – европейский подход – российский опыт – презентация оценки некоторых отдельных предварительных результатов компонента 3 проекта ДЕЛФИ.

Эту логику можно представить и иным образом: современная философия качества ПОО – программа оценки ПОО – российская концепция оценки – практика оценки ПОО в масштабах проекта (своего рода самооценка проекта).

Однако у читателей, естественно, могут быть и свои мнения.

1. КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И ОЦЕНКА В СОВРЕМЕННЫХ СТРАТЕГИЯХ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В настоящем разделе представлен международный взгляд на качество профессионального образования, его оценку и некоторые *новые критерии и показатели качества*. У заинтересованного читателя может сложиться достаточно полное (панорамное) представление о направлениях реформирования систем ПОО и оценки в западных странах.

Почему российским коллегам мы могли бы рекомендовать эти материалы? Конечно, дело отнюдь не только в их чисто познавательном значении. «Проблемные поля» развития профессионального образования на Западе и в России находятся, что называется, на одной проблемной территории». Специфика отдельных стран только подчеркивает *глобальный характер* проблем совершенствования качества профессионального развития и его оценки.

Современная ситуация в России не всегда дает возможность увидеть перспективные линии развития профессионального образования. Озабоченность сугубо «домашними» сиюминутными задачами заслоняет масштабный взгляд на европейские и мировые тенденции, ставшие своеобразными энергетическими потоками реформирования систем ПОО. Российское «здесь и сейчас» порой превалирует над осмыслением того, что «там и завтра». А между тем – последнее очерчивает контуры нового «образа» профессионального образования. «Динамичная экспансия информационных технологий, – считает проф. Хофманн, – в значительной степени изменяет социальную стратификацию и структуру рабочей силы и побуждает к формированию содержания и образовательных стратегий на фундаментальной основе».

Переосмысливаются объекты оценки и цели профессионального образования. «Наблюдается переход от ориентации профессионального образования на квалификационные стандарты к подходу, основанному на компетенции» – полагает Марк Ант, эксперт проектов Tasis.

Оценка определяется как *процесс*, цель которого – сделать последующий анализ соответствия, эффективности на реализации выбранной стратегии развития и реформирования профессионального образования. Оценка призвана стать тонким «уловителем» совершающихся в системах начального и среднего профессионального образования изменений, базой обоснованных коррекций, ориентированных на будущее.

Условиями для успешной реализации стратегии оценки могут быть, по крайней мере, три обстоятельства: 1) определение и описание целей в форме, легко трансформируемой под практические нужды; 2) включение отдельных компонентов оценки в соответствующую деятельность, начиная с ее «старта»; 3) обеспечение соответствия целей и содержания оценки выбираемой *методологии* оценки.

Публикуемые ниже материалы, по мнению авторов и редакторов Доклада 5, могут внести свой вклад в развитие культуры оценки в системе ПОО с точки зрения освоения ее современного концептуально-методологического и инструментального богатства.

**1.1. Международные тенденции в создании системы гарантии качества профессионального образования и обучения (ПОО) и непрерывного профессионального образования и обучения (НПОО) на пороге общества знания
(Новые задачи социального партнерства и социального диалога)**

*Проф. Д-р Ханс-Георг Хофманн
эксперт ЕС/Проект Tacis ДЕЛФИ
ABU – Consult Берлин*

1. Изменяющаяся система гарантии качества профессионального образования и обучения

1.1. Революции, произведенные появлением информационных и коммуникационных технологий, оказали существенное влияние на все стороны жизни современных обществ – технологические, экономические, социальные и личностные. Решающее последствие новых технологий заключается в том, что все граждане – и работодатели, и работники, – должны быть готовы к обучению на протяжении всей жизни, определяемому потребностями их рабочей деятельности, и, в первую очередь, к освоению «цифровой грамотности». Это затрагивает всех без исключения работников, начиная от простых станочников и операторов, и заканчивая менеджерами и руководителями предприятий.

1.2. Цели, содержание и методы обучения в условиях приобретения рабочей силой нового качественного состояния задаются не только технологическим прогрессом, но также и новыми формами общественной жизни. Прежде всего, трудовой процесс требует от исполнителей большей индивидуализации и самоуправления, а также новых социальных компетенций. Основными показателями успешно действующего предприятия являются качество деятельности, выполняемой «образованным человеком», а также высокий уровень исследований и их быстрый переход в область практического применения. Для этого потребовался новый способ соединения теоретических исследований и их прикладных аспектов для повышения уровня профессионального образования в системах ПОО и НПОО. Предприятие, достигшее высоких позиций в области подготовки, существенно повышает свой рейтинг на внутреннем и международном рынке.

1.3. Технологическая революция происходит в условиях изменений в капиталистическом обществе – переходе от общественного рынка к свободному рынку. Последний характеризуется принципами так называемого «общества знания». *Качество образовательного продукта* является решающим для скорости изменения качества рабочей силы и организации процесса трудовой деятельности. *Изменяющееся общество основано на экономике, движимой знанием.* Ключевым моментом выступает регулирование требований к развитию технологии и ее практическому применению, включая обучение, *которое все в большей степени руководствуется рыночными механизмами.* Данный момент оказывает влияние на изменение стратегии обучения в пользу инновационного обучения и поддержки тесных связей между обучением и трудовой деятельностью. В ответ на этот новый социальный запрос формируются не только неклассические пути совершенствования качества обучения и образования, но также появляется новое мышление, развивающие инновационные формы образования – модульное и кредитное, а также обучение на протяжении всей жизни с регулярным тестированием результатов.

1.4. Введение современных технологических и социальных возможностей и потребностей в область профессионального образования создает новое мировоззрение,

опирающееся на гибкое, мобильное и предпринимательское мышление и активную личность, способную представлять не только сугубо личные интересы, но и интересы предприятия и общества, а также реализовывать самостоятельную деятельность, на основе самоуправления и ответственности за ее результаты. Такова сегодня точка зрения социальных партнеров, принимающих активное участие в решение проблем общества знания, возникающих на его первом этапе. Однако, следует помнить, что активная рыночная ориентация концепции сокращением исторического и культурного аспектов образования и обучения, что не может не встречать известной озабоченности сторонников ширококультурного образования. В основе ПОО, согласно взглядам приверженцев общества свободного рынка – развитие *измеримого качества обучения* в формате этического обеспечения созвучности интересов общества и самоуправляемого индивида.

1.5. Внедрение результатов информационно-технологической революции в практику предусматривает высокий потенциал рабочей силы в развитых странах всего мира. Стремление взрослых обучающихся к самостоятельному определению своего образовательного пути через свободный выбор провайдеров образовательного продукта, равно как форм и мест обучения, включая использование современных средств обучения, таких как компьютеры и INTERNET, поддерживается и обеспечивается различными способами государством, предприятиями и профсоюзами.

1.6. Распространение современных технологий способствуют благоприятные обстоятельства. Происходит видоизменение общества со строго выраженным классовым делением в более гармоничное общество среднего класса с высококвалифицированными работниками. В то же время наблюдается расслоение среднего класса, из которого выделяется его наиболее интеллектуально продвинутая часть. В центре философии такого общества – стремление к постоянному улучшению условий жизни посредством образования. Официальные представители, участвующие в социальном диалоге, используют в своих концепциях идеи образованной элиты. (Равные возможности получения образования для всех, однако, зависящие от индивидуальных способностей и активности) (Доклады 3, 4).

1.7. В самом начале нового века социальные партнеры в развитых странах исходят из того, что многообразие профессионального образования и образование на протяжении всей жизни следует рассматривать как основу нынешней и будущей образовательной деятельности социальных партнеров, поскольку информационно-технологическая революция невозможна при существовании только одного типа обучения, реализуемого в рамках традиционных учебных заведений. В большей степени требуется *массовое обучение для рынка*. При этом, согласно их мнению, обучение также не должно быть в отрыве от реальной жизни, а обучаемые должны иметь возможность действовать как потребители образовательного продукта и осваивать инновационные образовательные формы и методы, чтобы не отставать от быстро меняющихся требований в области производства и услуг. Проблема эта сложная. Достаточно ли использовать накопленные культурные ценности в качестве источника сведений? Только ли это используется для удовлетворения потребностей обучаемых? Какова основная образовательная продукция на данный момент? В какой мере обучение на протяжении всей жизни способно к переносу культурных ценностей с тем, чтобы отвечать задачам развития индивидов в гармонии с обществом?

Сегодня системы ПОО и НПОО наиболее популярны, так как они предлагают всевозможные формы обучения, позволяющие за короткий срок повысить качество рабочей силы. Отсюда возникает соперничество между традиционными и инновационными формами обучения.

Под влиянием цифровой революции официальные круги развитых стран, включая страны- члены OECD и ЕС, оказывают поддержку трем социальным группам, получающим квалификации на основе базовых компетенций. Это выпускники школ, лица, недавно ставшие безработными, и особо одаренные люди. Во всех случаях основным элементом их подготовки являются информационные технологии, хотя применяются они по-разному. Обеспечение качества является одним из основных факторов этого процесса, ускоряющим скорость внедрения новых технологий в жизнь. Требуется сближение всех этапов обучения, как в учебном заведении, так и вне его, наряду с продвижением технологического и общественного прогресса посредством постоянного применения ИТ в образовании. Некоторые исследователи придерживаются мнения о том, что *образование выступает в роли лидера в процессе внедрения новых технологий в практику в условиях быстро изменяющейся реальности*. Этим обосновывается приоритетная роль ПОО в современных многоуровневых конструкциях систем профессионального образования.

2. «Гарантия качества» в условиях постоянных изменений

2.1. Гарантия качества – это визитная карточка планируемых и достигнутых результатов на основании договоренности (согласия) между провайдером и пользователями. Она зависит от институционального процесса, принятых профессиональных образовательных стандартов, норм ISO, а также подходов, ориентированных на результаты и нормативы EN 45013. Гарантия качества служит политике, направленной на получение устойчивых результатов. Она воздействует на характер оценки результатов обучаемого и помогает принятию решений относительно сертификации. Гарантия качества лежит в основе параметров качества, формирующих образовательный процесс. В условиях, когда качество обучения является движущей силой технологического и общественного прогресса, *гарантия качества приобретает свои собственные качественные аспекты*, влияющие на изменения образовательных стандартов и учебных программ. Она становится основным фактором, определяющим механизмы и процессуальные характеристики учебного процесса и оказывающим влияние на виды обеспечения соответствия образовательного продукта. Постоянная мобилизация персонала, рост сознания и стремление к совершенствованию способствуют обеспечению качества. *Сегодня гарантия качества достигается в большей степени через стратегии оценки, чем через контроль соответствия на выпуске*. С одной стороны, гарантия качества служит основой для аккредитации провайдеров НПОО, контроля, мониторинга и сертификации их деятельности. С другой, – она выдвигает на передний план проблемы профессионализации персонала учебных заведений и повышения качества целостного образовательного процесса, осуществляемого высококвалифицированными преподавателями и руководителями и его интеграцией в общую реализацию современной образовательной стратегии. Гарантия качества становится ключевым требованием, предъявляемым к *управлению качеством* на предприятиях. Однако управление качеством в большей мере касается предотвращения отклонений, нежели их выявления. Цель управления качеством – повышение устойчивости деятельности посредством выполнения требований гарантии качества, а также влияния на количественную и качественную оценку на международном и государственном, внутреннем и внешнем уровнях в пользу изменения параметров преподавания и обучения. С одной стороны, гарантия качества обеспечивается для обучаемых – пользователей, как руководящий элемент стратегического планирования в сфере ПОО и НПОО, повышающий адекватность их практической деятельности к запросам реальной трудовой жизни. С другой, – она способствует развитию образования для одаренных лиц и является

ся составляющим элементом изменения содержания и методов обучения. Гарантия качества учитывает весь международный опыт в этой области и мотивирует провайдеров обучения на национальном уровне, равно как и государственных чиновников и прочих заинтересованных участников к оценке их деятельности путем сравнения ее с международными стандартами. Она важна для определения качества трудоустройства, обеспечения прозрачности и сравнимости различных видов деятельности, реализуемой в разных местах. В силу этого она выступает одновременно целью, процессом и результатом.

2.2. Третья промышленная революция, являющаяся по сути компьютерной революцией, оказывает решающее влияние на преобразование стратегий в профессиональном образовании, а также на изменение требований к реализации понятия «гарантия качества» в условиях технологической революции. Динамичная экспансия информационных технологий вызывает расслоение общества и изменяет структуру рабочей силы, побуждает к фундаментальному реформированию содержания и стратегий в области профессионального образования. Под влиянием социальных аспектов, новая стратегия НПОО поддерживает создание гражданского демократического общества, характеризующегося активным участием образованных граждан в его жизни и учитывающего высокий профессиональный потенциал в общем и профессиональном образовании, накопленный за последние 50 лет. Проблема заключается в том, что профессиональная квалификация многих работников строго привязана к конкретным нуждам сдающего свои позиции индустриального общества. *Идущее на смену его общество знания в большей степени ориентируется на внешний мир и ему требуется другой тип образованного человека, который бы явился носителем идей этого общества и его символом.* Требования гарантии качества в высокой степени стимулируют изменения процесса обучения. *Ключевые слова теперь – новая культура образования.* В данных условиях гарантия качества поддерживает процесс обучения, отдавая предпочтение стратегии открытий в области инновационного обучения вместо стратегии передачи знаний только преподавателями. Современная политика в области гарантии качества базируется на процессе приобретения новых знаний при активной позиции студента, определяющего этот процесс. Обучение в большей мере связано с исследовательской деятельностью и ее применением с опорой на новые технологии. Новое обучение оказывает влияние на *процесс самооценки в качестве предварительного условия для оценки автономных систем ПОО или НПОО.* Отправным и конечным пунктами является субъект обучения, который при поддержке новых требований гарантии качества осуществляет обучение на протяжении всей жизни для удовлетворения, в первую очередь, потребностей сферы труда.

2.3. Для современного предприятия ориентированная на рынок возрастающая квалификация рабочей силы является решающим условием его успешного существования на рынке, поскольку человеческий капитал становится приоритетным для повышения конкурентоспособности. *Гарантия качества квалификации занимает центральное место в деятельности предприятий.* Этот принцип справедлив как для непосредственной образовательной деятельности предприятий, так и для платной образовательной деятельности за их пределами.

Усовершенствование гарантии качества, являющееся решающим для всех новых видов деятельности, служит, прежде всего, одной цели: ускорению внедрения информационных технологий в экономический, социальный и частный аспекты жизни. В конкурирующих между собой западных государствах «скрытые учебные программы» являются отправной точкой для их продвижения на международном рынке. (Это справедливо для многих европейских стран, таких как Германия, Франция, Великобритания, Швейцария, а также для США, Японии, Австралии).

Например, правительство Германии в прошлом году «запустило» программу «Вопросы внедрения инноваций и открытия рабочих мест в информационную эру 21 века». Программа поддерживает политику выхода на лидирующие позиции в Европе в сжатые сроки и установления полноценного партнерства с США. Составляющими этой программы являются: широкий доступ для всех к средствам информации; продвижение мультимедийных средств через образование; повышение юридической надежности и безопасности применения информационных технологий; создание новых рабочих мест; стремление к лидерству в технологии; развитие инфраструктуры для информационных технологий, включая расслоение рабочей силы, определение ответственности государства за продвижение и стимулирование сотрудничества с государствами Европы и мира в области информационных технологий. *Ключевым термином этой и других программ является «гарантия качества».* Решающие требования к изменяющемуся профессиональному и непрерывному образованию – выход на новый качественный уровень, гибкость и мобильность работников, достигаемые посредством их эффективного обучения, мотивируемого постоянной гарантией качества. Предприятия и работники должны решать эту проблему сообща в ходе социального диалога, поскольку их интересы далеко не всегда совпадают. Однако, эти совместные усилия становятся для них жизненно необходимыми, чтобы не отстать от реальности. Информационные технологии – скоростные технологии. Это их качество нельзя недооценивать.

2.4. Переход к *самоуправляемому обучению* представляется движущей силой для реализации ожиданий, предъявляемых к новому качеству ПОО и НПОО. Четыре момента являются важными с точки зрения требований к развитию системы обеспечения качества в ПОО и НПОО. Прежде всего, это новые возможности, предполагающие большую самостоятельность в организации обучения, в значительной мере основанного на информационных технологиях. Во-вторых, это то обстоятельство, что индивидуумы более независимы в принятии решений относительно их целей в жизни, включая выбор путей построения карьеры и выбор получаемой квалификации. В-третьих, в наши дни у индивидуумов больше возможностей в поиске лучших провайдеров образовательного продукта на рынке в соответствии с внутренней оценкой собственных способностей и запросов, и в выборе жизненного пути. В-четвертых, большинство образовательных продуктов, особенно в области НПОО, предлагается и распространяется через структуры, функционирующие на рынке и нацеленные на получение прибыли, в результате чего часто возникает конфликт между их интересами и интересами пользователей. Гарантия качества должна позволять обучаемым, преподавателям, а также ответственным властным структурам в области образования сравнивать конкретные результаты обучения с результатами, достигнутыми вне региона, а также научиться проводить сравнение с результатами, полученными в рамках общего и открытого рынка ЕС.

3. Практические шаги и мероприятия по созданию устойчивой системы гарантии качества в профессиональном обучении

3.1. За последние годы социальные партнеры в Западной Европе создали иную систему гарантии качества для ПОО и НПОО в рамках Организации Экономического сотрудничества и Развития и ЕС, в основном ограниченную национальными рамками. (Эти мероприятия получили значительную поддержку CEDEFOP – Центрального Профессионального Исследовательского Института Администрации ЕС, а также ЕФПК в Турине, оказывающего поддержку образовательной деятельности в странах с переходной экономикой, таких как Россия). В Австралии была разработана так называемая «Националь-

ная Квалификационная Структура» в качестве основы для новой системы, гарантирующей качество деятельности в ПОО и НПОО. В начале 90-х годов правительство Австралии централизовало процесс принятия решений по вопросам ПОО и НПОО для обеспечения устойчивости высокого качества профессионального образования и его повышения посредством проведения политики государственной сертификации в условиях свободного рынка. Это было необходимо для расширения возможностей выбора пользователем лучших профессиональных учебных заведений, обеспечивающих обучение на протяжении всей жизни. Другой аспект новой образовательной политикой заключался в большей модуляризации обучения и обучения на основе кредитов совместно с увеличением вклада в усиление оценки, ориентированной на результат. Эти реформы связаны *рамками профессионального обучения на основе компетенций* и преодолением системы прошлого, основанной только на получении знаний. Новое мышление базируется на стратегии повышения гибкости обученных индивидуумов в пользу расширения области их трудоустройства и выполняемых задач в ходе трудового процесса. Эти решения ориентируются на применение новой технологии при поддержке стратегии самоуправляемого обучения. Вся эта деятельность сосредоточена в австралийской «Национальной Квалификационной Структуре», в которой зафиксированы компетенции для каждой отрасли исходя из принципов гибкости и с учетом последствий для индивидуализации трудового и жизненного процессов. С точки зрения гарантии и оценки качества представляется важным разработанный на основе Национальной Квалификационной Структуры учебный комплект – руководство по развитию компетенций на основе высококачественного обучения. В этот пакет входят пять составляющих элементов: национальные стандарты компетенции; материалы и руководства по оценке; национальные квалификации; требуемые стратегии обучения; методики профессионального развития. Обучение имеет четко фиксируемые разделы, различные этапы оценивания, через систему учебных кредитов и сопровождается доброжелательной оценкой, выполняемой специалистами в этой области или фасилитаторами, выявляющими преимущественно возможности для быстрого повышения качества обучения, а не недостатки только на завершающем этапе. Все результаты оценки фиксируются в Книге Записи Компетенций, фиксирующей все сертификаты, присвоенные государственными органами. Книга эта особенно важна для тех, кто собирается изменить работу или только вступает в рынок труда.

В США получило распространение новое поколение стандартов, разработанных в 1998 г. Институтом Экономики и Образования в Вашингтоне, включающих стандарты измерения процесса и результатов профессиональной подготовки, определяемых жесткой стратегией обучения, не допускающей отклонения от стандартов. Другой вид деятельности в этом направлении реализуется Совместным Комитетом по Стандартам. В 2000 г. материалы были опубликованы на немецком языке [19]. Предлагаемая модель отличается от первой модели целевой группой пользователей и процессом, *обеспечивающим качество через стандарты оценки*. Эта система гарантирует качество с помощью самих пользователей и в целом система оценки более комфортна по отношению к оцениваемым.

В Германии в 1998 г. Федеральный Институт Профессионального Образования опубликовал справочник «Гарантия качества в непрерывном профессиональном образовании».

3.2. В любом случае мы должны принимать во внимание следующие четыре элемента, важные для создания гарантированных и зафиксированных требований к обеспечению качества со стороны государства и предприятий и являющихся стабильными при организации, мониторинге, контроле и измерении процесса получения и производства профессионального образовательного продукта:

- Плюрализм поставщиков услуг в НПОО (две трети из которых – предприятия частного сектора), повышающий участие частных провайдеров в деятельности государственных учебных заведений, как, например, в США телевизионный канал 1, функционирование которого в учебных заведениях и центрах обеспечивается корпорацией Wittles;
- Организация предприятий, учреждений НПОО на основе рыночных принципов. Частично это относится и к ПОО;
- Уменьшение государственного регулирования деятельности поставщиков через свертывание бюджетных ассигнований на цели ПОО и НПОО и усиление частных инициатив в законодательном порядке;
- Сокращение прозрачности растущего числа провайдеров в условиях расширения рынка услуг в области профессионального обучения, включая деятельность международных поставщиков образовательных услуг на национальных рынках.

3.3. Все вместе взятое побуждает к возврату к централизации, но в новых формах, через совместную деятельность государства и социальных партнеров и поиск новых путей регулирования системы профессионального образования, движимой рынком, с помощью качественных параметров. Введение государством совместно с заинтересованными участниками измененной системы гарантии качества в профессиональном и непрерывном образовании создает систему обеспечения качества, сочетающую новую централизацию с требованиями децентрализации. (Австралия явилась для стран Западной Европы предшественником в области введения стратегии на основе компетенций, гарантирующей качество как для поставщиков, так и для пользователей.)

4. Основные подходы в политике обеспечения гарантии качества

4.1. Этот раздел разработал Danielle Colardyn, эксперт-консультант (Paris), College of Europe (Bruges), материалы представлены в отчете ЕФПК, 1998г.

Можно выделить три основные тенденции: первая базируется на институциональном уровне – качество институционального процесса. Вторая – на результатах – реально достигнутые результаты и качество их оценки. В третьей тенденции объединяются два предыдущих подхода.

4.2. Политика, сфокусированная на качестве институционального процесса

Данный подход к обеспечению гарантии качества основан на усовершенствовании учебных заведений и центров подготовки. Нормативы и стандарты определяют учебные планы и соответствующие затраты: средства на оценку и сертификацию обучаемых; оценку адекватности отделения (факультета), преподавателей, кураторов; оценку соответствия оборудования и помещения. Для оценки всего институционального процесса, начиная от разработки и заканчивая проведением обучения, *существует ряд критериев*, в сопоставлении с которыми осуществляется проверка релевантности конкретного учебного заведения рынку образовательных услуг. К ним относятся:

- учебные планы *с точки зрения обучения компетенциям*, перечисленным в учебных стандартах, и отражающим необходимость в целевой профессиональной подготовке;
- *высокий профессионализм* преподавателей, административного и вспомогательного состава;
- взаимодействие преподавателей и сотрудников с работодателями *для согласования содержания учебного процесса* и направления обучаемых на производственное обучение на эти предприятия;

- проверка оборудования на его пригодность для целевой профессиональной подготовки;
- процесс отбора обучаемых;
- организация проведения экзаменов;
- трудоустройство выпускников на работу по полученной специальности.

Оценка качества институционального процесса может быть полностью проведена только после завершения обучения и трудоустройства выпускников (или факта невозможности трудоустроиться). Эта модель не оказывает достаточного влияния на процесс. Контроль качества осуществляется традиционными методами, то есть заключительной проверкой соответствия полученного продукта запланированным требованиям (новшеством является разве только то, что институциональная подготовка все больше использует стандарты ISO с ориентацией процесса на нормы 9000).

4.3. Политика, сфокусированная на качестве результатов.

В наше время в развитых странах гарантия качества реализуется через подход на основе компетенций. *В центре внимания – скорее оценка результатов, выраженных в компетенциях, продемонстрированных обучаемыми, а не собственно процесс обучения.* Компетенцию можно продемонстрировать независимо от того, где именно она была приобретена. Сущность этой концепции заключается в демонстрации именно компетенции для ее оценки. Подход отделяет демонстрацию компетенции от структуры учебной программы, в ходе которой эта компетенция была получена и предполагает, что:

- индивид демонстрирует умение выполнить какую-либо работу или получить результат в реальной ситуации производственного процесса;
- обучение проводится независимо от возраста обучаемого и в любом месте (предприятие, учебное заведение, общественная организация);
- оценка выполняется третьей стороной (экзаменующим органом), не связанным с местом проведения обучения;
- сертифицирующий орган представляет интересы всех сторон в равной степени, не отдавая никому предпочтения, и отвечает за руководство и контроль;
- лица, проводящие оценку и заверяющие ее своими подписями, должны иметь специальную подготовку и сертификаты;
- профессиональные профили, по которым демонстрируются компетенции, определяются относительно компетенций.
- Европейские нормы гарантии качества разработаны и применимы, в частности, к оценке услуг и индивидуумов (EN 45013). Использование этих европейских норм в гарантии качества будет рассмотрено ниже.

4.4. Политика, объединяющая эти два подхода

При объединении этих двух подходов возможно использование первого (качество институционального процесса) для отдельных частей системы образования и обучения, например, начального и среднего профессионального образования и ученичества, а также применение второго подхода (на основе результатов) для других областей, имеющих отношение к профессиональному образованию в целом или НПОО в частности.

Смешанный подход обладает характеристиками подхода на основе институционального процесса, для которого установлены критерии, применимые также к оценке качества результатов. Полная гарантия качества результатов может быть обнаружена только после того, когда результаты оценки докажут свою эффективность в течение периода от 6 месяцев до одного года. Когда предметом оценки выступают результаты подготовки или практические результаты полученных компетенций, проверить обеспечение

гарантии качества можно только по завершении обучения или после практической оценки компетенций. В противном случае гарантия качества не имеет оснований. Таким образом, гарантия качества может иметь место лишь по окончании полного цикла, а не в начале или в ходе процессе. Затем сертифицирующий орган получает аккредитацию на выполнение всех процедур по оценке качества. В случае смешанного подхода некоторые из вышеупомянутых критериев могут быть использованы странами, выбравшими этот подход, но не всем критериям нужно следовать автоматически.

В большинстве европейских государств предпочтение отдается смешанной системе гарантии качества. Каждый подход характеризуется четырьмя (асpekтами) этапами развития, которые являются показателями механизмов (процедур), установленных для обеспечения гарантии качества. Эти аспекты носят более общий характер, нежели приведенные выше критерии и каждый из аспектов включает в себе несколько критериев. Они являются базовыми для обоих подходов к гарантии качества. Более того, эти аспекты важны для развития НПОО, поскольку являются его показателями. Очевидно, что эти четыре элемента способствуют дифференциации различных государств относительно их развития в области гарантии качества. Эти аспекты следующие:

- разработка национальных профессиональных и образовательных стандартов, определяющих, уровни и направленность достижений в области образования и обучения, в частности, в НПОО как адекватных изменениям на рынке труда;
- оценка компетенций на рабочем месте, показывающая реальную значимость обучения на основе трудовой деятельности, особенно в НПОО, или любая оценка независимо от вида подготовки;
- подготовка и сертификация преподавателей и специалистов для системы НПОО (осуществляются отдельно);
- Значение, которое на предприятии придают развитию человеческих ресурсов как показатель желания работодателей брать на себя ответственность за систему НПОО, или же, в более широком смысле, показатель обязательства предприятий развивать политику в области человеческих ресурсов и реализовывать ее на практике.

5. Нормы ISO и их применение в профессиональном образовании и обучении

5.1. Создание устойчивой системы гарантии качества включает в себя много элементов. Западные государства отдают предпочтение гарантии качества на основе норм ISO 9000, используемым, в основном, для активного привлечения поставщиков профессионального и непрерывного обучения. Серия норм EN ISO 9000 была принята Европейским Комитетом Стандартизации. Она получила распространение во всем мире, начиная от ISO 9000 и до ISO 9004. Стандарты ISO определяют организацию гарантии качества в глобальной перспективе для поставщиков и пользователей НПОО. *Принимая за отправную точку требования потребителя, стандарты ISO описывают методы структурной и процессуальной организации обеспечения качества.* Важную роль играет переход от систем ПОО и НПОО, *ориентированных на предложение*, к профессиональному образованию и обучению, *ориентированному на спрос*. Эта перемена побуждает к постановке задач, удовлетворяющих требованиям гарантии качества. Основная тенденция здесь – выйти за пределы оценки знаний и качества исполнения в целях реализации системы оценки на практике, или в условиях, моделирующих практическую деятельность. Принцип сертификации ISO состоит в том, что процедуры по обеспечению гарантии качества основаны на проверке или оценке качества на местах. ISO 9000 определяет стандарты, применяемые во всем мире для процедуры гарантии качества процесса произ-

водства продукта, включая производство образовательных услуг в системах ПОО и НПОО. Характер норм определяется структурой, длительностью, документацией, внутренним и внешним контролем, в том числе сертификацией управления качеством. К стандартам ISO 9000 добавлены стандарты от 9001 до 9003. В нормы 9004 *входит руководство по структуре внутреннего управления качеством*. Дополнительно к нормам 9000 существуют три другие нормы. Стандарты ISO 8402 включают в себя *определение терминов управления качеством*. Нормы ISO 10011 относятся к *деятельности по аудиту качества*, а нормы 10013 содержат *руководящие принципы составления документации о результатах управления качеством* в виде книги учета. Эти стандарты используются для формирования практической деятельности поставщиков, а также как форма оценки деятельности, выполняемой по нормам ISO в сравнении с деятельностью по установленным эталонам. Сегодня нормы ISO применяются, прежде всего, для усовершенствования деятельности поставщиков. В центре применения стандартов ISO – *развитие управления качеством для обеспечения гарантии качества*. Процедура опирается на методическое пособие по качеству, составленное на основании норм ISO 10013. Следование его рекомендациям является предпосылкой для сертификации поставщика образовательного продукта и используется, в основном, частными провайдерами. Частные органы по аккредитации, действующие под контролем государства, проводят сертификацию. Аккредитация разделяется на юридическую и неюридическую части. В неюридической части структуры (провайдеры) – сертифицирующие профессиональные организации, решают процессуальные вопросы, т.е. обеспечивают процедуру. К таковым, например, принадлежат Европейская Организация Тестирования и Сертификации, в Германии – Германский Совет по Аккредитации и аккредитирующие ассоциации. Процесс сертификации ориентирован на решение комплексных задач, и провайдеры оплачивают услуги по сертификации. Подобная форма чаще всего используется в системе НПОО. В области ПОО наблюдается интенсивное развитие частных провайдеров. Документ о сертификации выдается на основании отчета по аудиту, который действителен в течение трех лет. Процесс получения сертификата весьма дорогостоящий.

Существуют различные формы организации сертификации в области профессионального образования и обучения. Они основаны на стандартах ISO 9000. Здесь также функционируют частные органы по аккредитации. Например, в Германии это такие организации, как TUEV, DEKRA, CERTQUA, и некоторые другие структуры, действующие от имени государства. *Государство все больше регулирует процесс гарантии качества в профессиональном образовании и обучении*. Сюда входят законодательные нормы по защите обучаемых, новый закон о труде, регулирующий повышение квалификации (см., напр., Приложение 1 в Докладе 4).

5.2. Помимо этого, реализуются различные виды деятельности, *на основе концепции* рынка. Известны разные формы, начиная от самоконтроля поставщиков профессионального образования, осуществляемого их региональными ассоциациями. Поставщики, которые добровольно и успешно проходят такую оценку, получают, так называемую, «премию качества». Европейский Фонд Управления Качеством активно участвует в руководстве качеством деятельности поставщиков через систему «премий качества». С 1992 г. эта премия присуждается за отличные результаты в управлении качеством и в обеспечении гарантии качества на основании особых критериев. Самые важные из этих критериев следующие: руководство, политика и стратегия, степень удовлетворенности персонала и обучаемых, ответственность перед обществом, имидж, и, последнее, но не маловажное, результаты, достигнутые в бизнесе. В этом Западная Европа следует опыту

Америки. Известна, например, Национальная Премия Качества Малькольма Болдриджа и Премия Дэммина, присуждаемые за высокое качество профессионального образования. В последние годы под влиянием этой практики заметны изменения в управлении качеством в профессиональном образовании и обучении в пользу Всеобщего Управления Качеством (TQM). Критериями здесь являются: ориентация на долгосрочную перспективу; управление качеством, как постоянный процесс; управление качеством, как задача для руководителей; удовлетворение потребителей, как одна из ключевых задач профессионального образования; понимание качества, как ориентированного на потребителя и персонал; создание системы контроля качества. Важно отметить, что *нормы обеспечивают единые методы проверки качества*, не зависящие от вида предприятия или продукта, но охватывающие организацию гарантии качества в целом. Еще один шаг сделан с введением стандарта EN 45013. Он поддерживает процесс сравнения гарантии качества на национальных уровнях с международными требованиями, и позволяет государственным властным структурам и социальным партнерам проводить объективные сравнения. Этот стандарт также представляет интерес и для пользователей в каждой стране, поскольку они могут сравнивать деятельность поставщиков. В поддержку этой деятельности разработан общий критерий для органов сертификации, осуществляющих сертификацию персонала. Этот критерий известен как стандарт EN 45013, разработанный и утвержденный Комиссией ЕС и Европейской Свободной Ассоциацией Профессий. Стандарт EN 45013 служит также основой для развития частных фирм, занимающихся аккредитацией поставщиков НПОО и может быть способом их продвижения к Европейской Системе Аккредитации. Этот процесс поддерживает стандарт ISO 9004-2. Он применяется, прежде всего, для аудита и инспектирования провайдеров. Нормы ISO усиливают прозрачность, являющуюся предварительным условием открытого рынка образовательных услуг, а также для взаимного признания сертификатов во всех странах-членах ЕС по конкретной профессии или специальности.

Обеспечение гарантии качества в ПОО и НПОО отвечает также потребностям обучаемых как пользователей. Она достигается с помощью законов, подзаконных актов, а также рыночным механизмом управления за счет стимулирования деятельности обучаемых и преподавателей. Гарантия качества содействует повышению и ускорению успешной деятельности обучаемых в новых условиях сферы труда. (Часть вторая стандарта ISO 9004 регулирует развитие внутреннего управления качеством). Стандарты 9000 – 9004 становятся решающими для обеспечения гарантии качества в НПОО в каждой отдельно взятой стране, но также представляют собой шаг на пути интернационализации системы гарантии качества в условиях глобализации. Немецкое государство обеспечивает гарантию качества через торгово-промышленные палаты и прочие профессиональные структуры. В области университетского образования сертификация осуществляется только государством. Частные и государственные организации разрабатывают *систему каталогов оценки для повышения качества образования* в соответствии с общим развитием рабочей силы. Эти каталоги полезны для определения требований по обеспечению гарантии качества, повышающей уровень образования. На основе профессиональных и образовательных стандартов, и частично, на основе стандарта ISO разработаны новые профессиональные профили для ИТ и КТ, с целью повышения качества обучения на основе компетенций. Стратегия гарантии качества направлена на поддержку развития качества и объединяет все действия по развитию процесса управления качеством, используя стандарты ISO. Эти стандарты также поддерживают стратегию развития процесса оценки качества. Они являются основой для документирования результатов обучения, и, таким образом, выступают базой, имеющей решающее значение для сертификации. Результа-

ты поддаются сравнению со стороны пользователей различных поставщиков как на национальном, так и на международном уровне, что укрепляет международное сотрудничество в области НПОО. (Стандарты также используются для гарантии качества квалификации аудиторов). В процессе внедрения новой системы гарантии качества возникают специфические вопросы. Например, должны ли и могут ли обучаемые эффективно взаимодействовать для того, чтобы обеспечить соблюдение гарантии качества? Должны ли общественные институты, не входящие в структуру социальных партнеров, брать на себя ответственность за гарантию качества в НПОО? Как могут быть решены проблемы сертификации и объективности измерения качества в среде пользователей, обучающихся на добровольной платной основе? Помимо законодательной базы для обеспечения высокого качества в организации НПОО известны другие регулирующие механизмы, в большей степени управляемые рынком, формы повышения качества деятельности поставщиков: Всеобщее Управление Качеством (TQM); немецкий стандарт DIN ISO 9000 плюс; международные премии за качество; награды за высокие результаты деятельности поставщиков, вручаемые региональными профессиональными объединениями. Как уже отмечалось, стандарты ISO в значительной степени поддерживают прозрачность предоставляемых образовательных услуг, позволяют сделать результаты сравнимыми и оказывают помощь претендентам на получение квалификации в осуществлении выбора в пользу большей индивидуальной ответственности.

5.3. Еще одним аспектом гарантии качества является обеспечение высокого уровня качества обучения для пользователей. При помощи стандартов ISO и изменяющихся систем оценки результатов пользователей *развивается новая система оценки результатов индивидуальной учебной деятельности с акцентом на гарантии качества*. Функция гарантии качества становится все более очевидной в политике мотивирования индивидуумов в условиях всеобщей обеспокоенности проблемой качества. Для обеспечения гарантии качества вместо контроля соответствия продукта и услуг, необходима уверенность в квалификации и превосходной организации персонала, осуществляющего подготовку. Повторимся, что *деятельность в большей степени концентрируется на предотвращении отклонений, чем на их выявлении*. Стратегия сопровождается введением новых централизованных национальных и международных систем тестирования, таких как TIMSS, PISA и PISA плюс. Этот процесс характеризуется сравнительной оценкой по предметам и все больше переходит в интеллектуальную, социальную и трудовую области, с которыми связаны проблемы качества и компетенций. Совместно с созданием единых централизованных тестов в общем и профессиональном образовании, зарождается система внешней, внутренней и централизованной оценки, а также меняется система контроля успеваемости студента посредством внедрения удобной для обучаемого постоянной процедуры оценки в период обучения, а не по его окончании. Приведем некоторые примеры.

5.4. PISA

PISA вызывает много споров относительно обеспечения гарантии качества, сравнения этой системы с другими международными системами и влияния этой стратегии на национальную внешнюю и, прежде всего, внутреннюю оценку. PISA является предшественником постоянно действующей в Европе системы сравнения и все в большей степени используется для различных нужд образования во всем мире как следствие глобализации. PISA запущена в действие OECD и разработана центром исследований и инноваций в образовании (CERI), в котором участвует и Россия. PISA, пожалуй, самая неоднозначная программа, используемая для измерения результатов деятельности учебных заведений в последние десять лет. Измерения основаны на многих критериях, таких как ба-

зовые навыки по общей грамотности, математике, общий культурный уровень. Основы научных знаний оцениваются через систему простых тестов в 32 странах – членах OECD. Тестирование используется для лучшего понимания обучаемыми текущей ситуации в мире. В центре исследований не оценка знаний по предмету, а измерение развития компетенций. Это отличает данную систему от другой международной системы оценки – TIMSS, основанной Международной Ассоциацией по Оценке Достижений (IFA).

PISA является прозрачной программой, как в плане структуры, так и в части методов оценки. *Поддержка обеспечивается сайтом в Интернете PISA WEB*, на котором постоянно представляется информация о полученном опыте и проблемах, возникающих в ходе реализации. Все наработки опубликованы в книге «Мониторинг знаний и навыков в новом тысячелетии в рамках оценки по системе PISA».

6. Модель формирующей оценки качества

6.1. Наиболее успешная в Европе, на наш взгляд, система оценки, стимулирующая обучаемого, так называемая, *формирующая оценочная система*, разработана шотландскими исследователями, в частности, Рэем Старком («Измерение научных стандартов в школах Шотландии: оценка реализации программы», март 1999 г.). Суть ее такова: содержание и процедуры оценки зависят от цели оценки. Если цель совокупная, и результаты имеют важные последствия для студентов или преподавателей, оценочный механизм неизбежно сводится к тестированию обучения. Формирующие оценки смогут существенно повысить значение стандартов. Для достижения этого эффекта необходимо соблюдение определенных условий, а от преподавателей потребуются фундаментальный сдвиг в их практической деятельности. Такие изменения, касающиеся взгляда на обучение, часто противоречат тому, что считается необходимым для удовлетворения требованиям совокупной оценки. Предпочтение все больше отдается *политике мониторинга* в противоположность национальному тестированию в контексте оценки выполнения программы. Исследователи Bronwen & Beverley разработали в деталях Формирующую Оценку в научном образовании. В основе ее лежит *планируемая формирующая оценка и интерактивная формирующая оценка*.

Планируемая формирующая оценка характеризуется извлечением информации, ее интерпретацией и действиями по оценке, выполняемой преподавателями. Цель планируемой формирующей оценки – определить, каким образом производится сбор, интерпретация информации и действия в соответствии с ней. Она делает возможным получение информации от целого класса обучающихся о ходе усвоения или дисциплин учебного плана. Оценка планируется таким образом, чтобы преподаватели смогли организовать конкретную деятельность, например, обзор или мозговой штурм для получения подлежащей оценке информации, на основании которой выполняется определенная деятельность. Преподаватели рассматривают собранную информацию как часть планируемой формирующей оценки и имеющей общий, неконкретный характер относительно их «большой» цели. Эта информация имеет ценность для интерактивного общения с классом с целью выявления того, как класс справляется с учебной программой. Такой тип оценки планируется преподавателями для получения обратной реакции на их преподавание. *Выявление* информации для планируемой формирующей оценки, *интерпретация* этой информации как части процесса оценки и *действия* по планируемой оценке являются характеристиками этой модели.

Важно отметить три пункта, касающихся планируемой формирующей оценки: во-первых, варьирование временных рамок, необходимых для реализации процесса; во-вторых, отличие целей выявления информации для планируемой формирующей оценки

от целей действий по выявлению информации; в-третьих, обоюдный вклад студентов и преподавателей в планируемую формирующую оценку: преподаватель может выполнять действия, а студенты – выявлять информацию, и наоборот.

6.2. *Интерактивная формирующая оценка* поддерживает формирующую модель оценки. Основная цель ее заключается в том, чтобы быть связующим звеном в обучении отдельных студентов. Существуют различные элементы в планируемой формирующей оценке (ПФО) и интерактивной формирующей оценке (ИФО).

ПФО:

Процесс разделяется на выявление, интерпретацию и действие;

Осуществляется со студентами всего класса;

Касается успешности усвоения учебной программы,

Полученная информация для оценки одновременно является и процессом, и продуктом;

ИФО:

Процесс включает в себя наблюдение, распознавание и реагирование;

Проводится с отдельными студентами или небольшими группами;

Касается учебы студентов,

Выявленная информация для оценки является продуктом и непродолжительным процессом (responses were science- student- and care-references).

К достоинствам данного типа оценки может быть отнесено получение обратной связи о степени усвоения разделов, целой группой или отдельными студентами, а также повышение качества деятельности преподавателей. В центре внимания – процесс повышения качества, а не контроль за конечным продуктом через заключительное тестирование, оцениваемое в категориях «плюс» или «минус». Развитие формирующей оценки продолжают ученые из Южной Африки Питер Гловер и Розмари Томас. Их система называется «Динамичной оценкой». Это вид формирующей оценки, занимающей промежуточную позицию между планируемой и интерактивной оценками.

Предшествовавшей ей была явилась «Оценка Единицы Выполнения», используемая в 1987 и 1993 гг. Эта структура отвечала ожиданиям преподавателей, поскольку в ней сочетались практические и письменные задания, разработанные для оценки конкретных разделов обучения. Были созданы интегрированные задания, которые требовали от учащихся не только практических навыков, но и проявления концептуального понимания. Также оценивались индивидуальные цели с помощью пакета оценочных инструментов. Этот пакет способствовал изменениям в оценке, в которой ранее доминировали «карандаш и бумага», в пользу «знания и понимания» как самых значительных категорий результата образования. Система формирующей оценки «Старка», основанная на мониторинге, отражает изменения в научной концепции, навыках и процессе оценки, а также в учебных программах, и используется для усовершенствования учебного процесса:

Признание и исследование достигнутого на каждом этапе;

Применение различных методов оценки, включая практическую оценку/оценку выполнения;

Стимулирование инноваций и творческого подхода;

Разработка тестов, мотивирующих и поощряющих студентов;

Определение четких и объективных критериев оценки;

Создание прозрачной и надежной структуры для подсчета баллов и статистического определения уровней;

Обеспечение обратной связи со студентами относительно их достижений и практическое руководство их сильными и слабыми сторонами.

7. Стандарты Совместного Комитета по Оценке в области образования

7.1. Американская модель Совместного Комитета по Стандартам оценки следует сходной стратегии с другими моделями оценки. Функция этой модели – содействовать основной деятельности по оценке, которая включает в себя:

- Выработку решений по оценке;
- Определение проблем, подлежащих оценке;
- Планирование оценки;
- Сбор информации;
- Обработка информации;
- Отчет об оценке;
- Финансирование мероприятий по оценке;
- Заключение контрактов на проведение оценки;
- Управление процессом оценки;
- Персонал и его отбор;
- Выработка политики оценки.

Есть еще один аспект использования стандартов оценки, а именно – подготовка специалистов по оценке. Здесь возникают другие вопросы, как например: Какова задача оценки? Существуют ли письменные соглашения относительно целей и содержания оценки? Четко ли определены цели? Как определить этапы программы оценки? Правильно ли выбраны критерии? Хорошо ли обоснована программа? Кто будет принимать участие в оценке? Имеются ли возможности усовершенствования процесса оценки? Обладают ли необходимой полнотой и обоснованностью результаты оценки? Что составляет «плюсы» и «минусы» отчета по оценке? Планируется ли помощь пользователям результатов оценки? Повышает ли оценка качество обучения?

Для различных целей стандарты оценки применяются по-разному.

Применение стандартов оценки требует учета некоторых общих этапов, как то:

- Знание целей, содержания и методов стандарта;
- Фиксирование целей программы оценки;
- Определение содержания программы оценки;
- Применение каждого стандарта с учетом цели и контекста.

Во всех случаях следует принимать во внимание, что по завершении оценки на основании стандартов следует принятие решений по использованию результатов оценки.

В применении стандартов для оценки выделяются четыре категории программ оценки.

- *Стандарты полезности*, применяемые в оценке, защищают интересы пользователей образования. Они включают, например, информирование потенциальных пользователей, доверие к объему и выбору информации, ясность отчета по оценке.
- *Стандарты выполнимости* гарантируют, что оценка следует реалистичной, продуманной и малозатратной стратегии. В них входят разработка практических подходов, политическая поддержка оценки и определение эффективности затрат.

- *Стандарты приоритетности* используются для обеспечения юридической базы оценки, четкого планирования и реализации, удовлетворения нужд оцениваемых и учета требований к конфиденциальности данных. Структурными их компонентами выступают поддержка интересов потребительских организаций; разработка оценки, стимулирующей обучение; оценка как форма взаимодействия между теми, кто проводит оценку, и обучаемыми; прозрачность результатов.
- *Стандарты соответствия* гарантируют, что оценка качества обучения проводится на основании компетенций тех, кто ее проводит [19].

Эта классификация учитывает стратегию мобилизации пользователя-потребителя к активному участию в процессе оценки с целью повышения качества обучения.

Однако, введение новых форм оценки не всегда повсеместно и бесконфликтно принимается. Преподаватели общеобразовательных и профессиональных школ и прежде всего учебных центров НПОО на предприятиях не редко выступают против тестирования и оценки их собственной деятельности и деятельности их обучающихся. Социальные партнеры поддерживают оценку, но не всегда согласны с тем, какие способы являются лучшими. Они проявляют понимание, что в основе гарантии качества в системах ПОО и НПОО должны быть профессиональные и учебные стандарты, вписывающиеся в национальную квалификационную структуру. Но они в то же время нередко выражают интересы других групп. Предприятия стремятся к укреплению связей с ПОО и НПОО через сокращение времени обучения в системе начального и среднего профессионального образования, а также к разработке стратегий оценки, учитывающих интересы не только индивидуумов. Они требуют, чтобы внешняя оценка в большей степени согласовалась с внутренней оценкой с целью удовлетворения интересов предприятий и их критериям оценки. С одной стороны, предприятия поддерживают политику развития оценки, проводимой через механизмы, разработанные под индивидуального заказчика. С другой, – серьезное влияние на них оказывает современная технология усиления оценки на основании национальных и международных стандартов, но ориентированной на процесс. Профсоюзы выступают против такой стратегии. Частично их поддерживают социал-демократические правительства отдельных европейских государств. Еще одна область конфликтов между профсоюзами и крупными предприятиями заключается в том, что современные предприятия не заинтересованы в повышении ответственности государства, контролирующего деятельность частных провайдеров непрерывного образования. Они хотят, чтобы государство только усовершенствовало структуру ПОО и НПОО. Предприятия в большей степени ратуют за развитие собственной совместной квалификационной системы. Сюда входят требования к изменению ПОО и НПОО в пользу большей поддержки со стороны государства фирмам, реализующим деятельность по профессиональной подготовке. Они хотят, чтобы государство перестало быть поставщиком квалификаций, ориентированных на продукт в области ПОО и НПОО.

Тем не менее, в последние годы социальный диалог набирает свою силу, поскольку заинтересованные участники выражают единодушное согласие в необходимости повышения качества обучения (Доклад 4).

1.2. Разработка системы количественной и качественной оценки в рамках реформирования профессионального образования

Марк Ант
Университет профессионального образования
Fontys, Нидерланды

Роль профессионального образования и обучения в современном обществе

Профессиональное образование и обучение (ПОО), несомненно, являются существенным фактором развития экономики всех государств. В настоящее время профессиональное образование охватывает весь диапазон социально-экономической деятельности и содействует укреплению конкурентоспособности фирм, личностному и профессиональному развитию индивидуумов, а также играет важную роль в борьбе с безработицей. Система ПОО в значительной мере зависит от эволюционных процессов, доминирующих как в сфере экономического производства, так и в сфере работы. В силу этого, все проблемы, с которыми сталкивается современное общество, касаются также профессионального образования и обучения. Таким образом, профессиональное образование и обучение должны соответствовать преобразованиям, осуществляемым в последние годы и не могут выпадать из напряженного ритма этих реформ (основные характеристики профессионального образования и тенденции его развития даны в Докладе 1).

Прежде всего, можно утверждать, что в большинстве стран профессиональное образование приобретает все большее значение. Сегодня оно выполняет тройную функцию. Во-первых, обеспечивает различные секторы экономики квалифицированными людскими ресурсами, необходимыми компаниям и организациям для соответствующего реагирования на изменения в промышленности и технологии и адаптации к ним. Во-вторых, гарантирует отдельному индивидууму, по крайней мере в определенной степени, необходимые квалификации или сертифицированный уровень знаний и компетенций для достижения хотя бы минимального уровня возможности трудоустройства¹. В-третьих, для целевых групп, рискующих оказаться вне рынка труда², профессиональное образование становится весомым аргументом в пользу их реинтеграции в рынок труда.

Эти выводы были подтверждены отчетами Европейской Комиссии относительно возможностей получения профессиональной подготовки и оценки первого этапа программы Леонардо Да Винчи³. Общие тенденции и эволюционные процессы систем профессионального образования и обучения в странах – членах Европейского Союза, кратко можно описать следующим образом:

¹ Конечно, к сожалению, во времена высокой степени занятости, не существует прямой связи между уровнем квалификации и интегрированием в рынок труда. Но, очевидно, что отсутствие квалификации практически лишает шансов вписаться в рынок труда.

² Например, молодые выпускники школ, долгое время находящиеся без работы, женщины, этнические меньшинства или люди с физическими недостатками.

³ Комиссия Европейского Сообщества. (1997 г.) Отчет Комиссии о возможностях получения профессиональной подготовки в странах Европейского Союза. Люксембург: Управление Официальных публикаций Европейского Сообщества COM (97) 180.

Комиссия Европейского Сообщества. (1997 г.) Промежуточный отчет о реализации программы Леонардо да Винчи. Люксембург: Управление Официальных Публикаций Европейского Сообщества. COM (97) 399. Марк Ант является соавтором этих двух отчетов Европейской Комиссии.

Прежде всего, системы профессионального образования и обучения тяготеют к повышению уровня привлечения и ответственности всех участвующих в системе агентов. В этом смысле невозможно игнорировать тенденцию к регионализации, децентрализации и индивидуализации, имеющую место в большинстве стран на всех уровнях. Более того, регион становится геополитической единицей, гарантирующей принятие решений, организацию, управление, продвижение и реализацию деятельности в системе профессионального образования. Это оправдывается необходимостью создания более тесных связей между предложением профессионального образования и рынком труда. Кроме того децентрализация в рамках фирм порождает потребность в повышении доступности профессиональной подготовки, имеющей реальную связь с конкретными запросами фирмы. Что же касается системы учебных заведений, регионализация и децентрализация профессионального образования и подготовки соответствует политической тенденции к наделению различных компонентов общественной системы большей степенью свободы и автономности. И, наконец, индивидуализация требует создания методик образования и подготовки, более ориентированных на индивидуума и учитывающих интересы и умения отдельной личности.

Однако все системы профессионального образования и обучения сталкиваются с аналогичными проблемами: как обеспечить достаточное количество реальных рабочих мест? Каким образом гарантировать более дифференцированное предложение со стороны профессиональной подготовки? Как поддерживать должную связь между профессиональными профилями, которые требуются на фирмах, и учебными планами образовательных учреждений? В этом контексте прослеживаются четыре основные тенденции: первая – желание получить признание квалификаций, получаемых в результате профессиональной подготовки, на более высоком уровне; вторая – создать прочные связи между учебными заведениями и фирмами; третья – вывести подготовку на альтернативной базе за рамки традиционного ученичества; четвертая – развивать как технические, так и ключевые компетенции обучающихся.

На уровне самих систем профессионального образования и обучения весьма заметна тенденция к исследованию качества, то есть к количественной и качественной оценке, а также к более гибким, выполняемым по индивидуальным заказам, модуляризованным системам, основанным на информационных и коммуникационных технологиях. Можно отметить определившуюся тенденцию к возросшему профессионализму предложения образовательных услуг со стороны учебных заведений, при этом серьезное внимание уделяется педагогическим и методологическим аспектам (Доклад 2). В связи с концепцией обучения на протяжении всей жизни, преемственность и непрерывности⁴ образования, отдельные компоненты системы профессионального образования также имеют тенденцию к более тесному сближению. Многие страны пытаются навести мосты между различными подсистемами образования, особенно с точки зрения сближения гуманитарного и технического образования в перспективе.

Отмеченные тенденции направлены, главным образом, на повышение способности индивидуума к адаптации в условиях быстрых изменений, происходящих в сфере производства и организации общества. Но для того, чтобы обеспечить более высокую степень регулирования всеми этими процессами, в большинстве стран создаются структуры для согласования интересов социальных партнеров (Доклад 4).

⁴ Это означает заполнение пробелов между общим и профессиональным образованием, профессиональной подготовкой и системой дополнительного профессионального образования.

Наблюдается переход от ориентации профессионального образования на квалификационные стандарты, к подходу, основанному на компетенции, равно как и тенденция к утверждению и признанию профессионального опыта, где бы он ни был приобретен. Кроме того, стратегия профессионального образования и обучения в возрастающей мере предусматривает перспективу его интегрирования в рынок труда и системы занятости. Профессиональное образование становится доминирующим механизмом усиления социальной политики, учитывающей интересы находящихся в неблагоприятном положении целевых групп.

Принципы проведения политики

Для того, чтобы реализовывать новые стратегические направления в профессиональном образовании, необходимо определить стандарты и цели системы профессионального образования и подготовки. Цели включают в себя повышение доступности, эффективности и качества системы, создание среды для нововведений, автономности, способности к адаптации и гибкости, развитие ключевых и технических компетенций, адаптацию к рыночной стратегии и вклад в общее социально-экономическое развитие. Общая цель – обеспечить общественный, сельскохозяйственный, промышленный и обслуживающий секторы (и, особенно, растущие) квалифицированной рабочей силой, а также бороться с сокращениями рабочих мест и безработицей.

Но определить необходимые действия можно только в том случае, если имеется соответствующая юридическая база, как, например, соответствующие статьи Конституции Российской Федерации, существующие федеральные и региональные законы или принятие политических документов, таких как Национальная доктрина образования и Федеральная программа развития образования в России. Далее, эту структуру следует перевести в операционную схему, для чего необходимо определить стандарты⁵ и/или цели, а также разработать новые или пересмотреть имеющиеся учебные планы и определить процедуру проведения количественной и качественной оценки. Также очень важно создать административную и управленческую структуру, опирающуюся на сотрудничество между всеми задействованными в системе участниками. Но каким образом воплотить эту теорию на практике?

Чтобы трансформировать политическую стратегию в реальные действия, нужно научиться реализовывать модели и схемы этой стратегии, то есть, пройти этап ее реализации. Как нам напоминает Бодин⁶, действия по реализации стратегии требуют наличия трех элементов: юридической базы, политической направленности и средств финансирования. Относительно процесса реализации стратегии в области профессионального образования и обучения эти элементы начинают действовать на четырех различных уровнях, а именно:

Макро-уровень системы подготовки включает в себя такие элементы, как определение юридической базы и целей различных составляющих системы образования и обучения (конституция, законы и т. п., а также другие направляющие документы), имеющие полуофициальный статус. Этот уровень также касается процедур по принятию решений и властных и административных структур, ответственных за процесс реализации стратегии.

⁵ Следует еще раз отметить, что этот термин не является общим для всех систем образования и подготовки в странах ЕС. Во многих из них используется термин *Rahmenlehrplan* или *Plan d'etudes*. В любом случае, в силу ряда причин единых европейских стандартов не существует (Амстердамский договор, статьи. 149 и 150).

⁶ Boudin, p. Le contenu social des politiques communautaires. In Institut Universitaire International Luxemburg. Une Europe sociale, Pourquoi...Jusqu'ou? Baden Baden: Nomos. P.169

Мезо-уровень программ или индивидуальных действий представляет собой уровень конкретного определения деятельности и общих структурных схем этой деятельности с четким указанием приоритетов, содержания, целевых групп и бюджетов. Программы обычно определяются на базе уже существующих программ с изменением содержания и структурированием конкретной деятельности. Примеры: различные проекты по реформе, финансируемые программой Tacis Европейского Сообщества, программы Европейского Фонда Подготовки Кадров⁷.

Третий, *экзо-уровень*, касается взаимодействия системы профессионального образования с заинтересованными участниками, функционирующими вне системы образования, но имеющими к ней отношение, таких, как социальные партнеры, предприниматели, различные ассоциации, международные организации и т.п. Этот уровень также касается внешнего влияния процессов, происходящих в системе образования и обучения, на рынок труда. Примеры: тройственные комитеты по вопросам профессионального образования и обучения, тройственные союзы, занимающиеся развитием образования и подготовки, совместные структуры, объединяющие учебные заведения и промышленные предприятия.

Микро-уровень касается различных заинтересованных участников – организаций и отдельных лиц, которые либо организуют (педагогический персонал, провайдеры, руководители учебных заведений, директора), либо обеспечивают (преподаватели, инструкторы-мастера) процесс профессиональной подготовки, либо производят средства для его реализации (применение средств массовой информации, разработка программ), или же непосредственно в нем участвуют (учащиеся, студенты, стажеры, слушатели).

Хотя эта модель требует уточнения для каждого конкретного случая, который может возникнуть на практике, мы хотели бы использовать ее в качестве теоретической платформы, на которой будут построены все дальнейшие рассуждения.

Цели данной работы

Таким образом, определив общую контекстуальную и теоретическую платформу для анализа, мы хотели бы обозначить цели и масштаб данной работы.

В рамках реформы системы профессионального образования и обучения в Российской Федерации компонент 3 проекта Tacis ДЕЛФИ «Развитие образовательных связей и инициатив в области профессионального и высшего образования» имеет дело с реализацией эффективной и приемлемой модели реформы ПОО, основанной на потребностях рынка труда в различных экономических секторах.

Для достижения этой общей цели реализуются несколько под-компонентов, а именно (среди прочих): определение роли и распределение полномочий между федеральным и региональными уровнями, разработка моделей финансирования ПОО, разработка национальных стандартов, усиление управления, пересмотр учебных программ для некоторых пилотных проектов и др. (Доклад 1).

В рамках проекта ДЕЛФИ один из видов деятельности определен как «оказание содействия в разработке и внедрении системы количественной и качественной оценки». Цель этого направления деятельности заключается в содействии разработке и внедрению такой системы оценки, которая могла бы осуществлять контроль качества всей системы образования, и которая включала бы:

- оценку качества учебы обучающихся;

⁷ Программа Леонардо да Винчи Европейского Сообщества по реализации политики в профессиональном образовании в странах Европы, возможно, является хорошо известным примером.

- оценку качества преподавания и повышения профессионального уровня педагогов;
- качества системы профессионального образования;
- оценку учебных планов.

Данный материал также нацелен на то, чтобы внести вклад в общую дискуссию относительно масштаба и роли системы оценки в стратегических направлениях реформы профессионального образования в Российской Федерации. Разумеется, его предназначение не состоит в предоставлении набора готовых решений или конкретных завершенных образцовых схем. Его следует рассматривать как общие замечания для ориентирования последующих дискуссий.

В этом смысле, настоящая публикация носит аналитический характер и делает попытки структурировано объединить всех возможных участников процесса оценки на различных уровнях системы профессионального образования и обучения. Она также направлена на определение разных уровней деятельности в методологической схеме реализации стратегии.

С этой точки зрения содержание и выводы этой работы базируются на нескольких элементах. Она включает в себя размышления на основании анализа литературы по вопросам профессионального образования и обучения в Российской Федерации теории и практики применения методических и инструментальных средств оценки. Предполагается интервьюирование и анкетирование экспертов, занятых в проекте (результаты этих исследований помещены в настоящем докладе).

Автор хотел бы поблагодарить за ценную и полезную информацию г-жу Н. Ярошенко, заместителя начальника управления среднего профессионального образования Минобробразования России, г-жу О. Олейникову, руководителя Национальной Обсерватории профессионального образования, г-на В. Байденко, российского менеджера компонента 3 проекта ДЕЛФИ, г-на Е. Бутко, начальника управления начального профессионального образования и обучения Минобробразования России, г-на А. Лейбовича, первого заместителя директора Института развития профессионального образования Минобробразования России.

Результатом встреч явилось описание целей процесса оценки, условий ее успешного проведения, уточнение структурных аспектов предметов оценки, определение необходимой для осуществления оценки инфраструктуры.

По функциональным и практическим соображениям, в качестве приложений к данной статье помещены несколько контрольных листов. Их задача – дать краткий обзор всех необходимых элементов, которые следует учесть и реализовать для достижения целей всесторонней, глубокой и репрезентативной оценки. Пункты, входящие в контрольные листы, представляют собой своеобразное резюме разрабатываемых в данном тексте вопросов.

Общие замечания относительно количественной и качественной оценки

Определение целей процесса оценки

Учитывая определение, данное Хантингом⁸, принимая во внимание определенный ранее контекст, оценку можно определить как процесс, цель которого – сделать последующий анализ соответствия, эффективности и расходов реализации стратегии ПОО и его

⁸ «Оценка проекта включает в себя последующий анализ функционирования, результатов и затрат проекта». Хантинг, Отчет Всемирного Банка, с. 3

компонентов⁹. Важность оценки вытекает из того, что она служит инструментом для сопровождения происходящих изменений, выявления сильных и слабых сторон системы и ее компонентов на максимально возможном раннем этапе и для описания эффективности/неэффективности функционирования данной системы, включая причины. С точки зрения временных параметров, цели оценки – это не только оценивание прошедшей деятельности, но также и текущей, равно как и составление рекомендаций на будущее. Более того, оценка является важным механизмом для сравнения различных систем и их компонентов, действующих в разное время и в разных географических точках, и имеющих разные концепции¹⁰.

Конечно, в рамках всей предпринимаемой профессионально-образовательной деятельности, оценка не является чем-то принципиально новым. С тех пор, как появились учебные заведения, преподаватели оценивали своих учеников и студентов посредством различного тестирования и экзаменов, выставляя им оценки. Тем не менее, в более поздние времена появилась тенденция выйти за рамки классной комнаты или аудитории. Интерес к оценке расширился и сфокусировался также на элементах, определяющих конечный результат аудиторной деятельности.

Пример, можно привести качество учебных программ и учебной среды, компетентность преподавательского состава, управление учебными заведениями, эффективность стратегических направлений и т.д. Результаты подобных анализов подтвердили на практике свою полезность не только для лиц, определяющих политику в области образования, но также для составителей образовательных программ, руководителей учебных заведений и преподавателей. Они предоставляют информацию об эффективности системы на всех уровнях, обычно в виде перспектив или сравнения. Таким образом, проведение оценки особенно важно при децентрализации и регионализации систем образования.

Процедура оценки является мощным механизмом управления и планирования, так как помогает лицам, принимающим стратегические решения, проверить правильность сделанного ими выбора¹¹ на организационном и образовательном уровнях. Оценка жизненно важна для общего развития системы профессионального образования и обучения. Она выходит далеко за пределы аудитории и оценивания деятельности отдельного индивидуума и охватывает всю систему в целом.

По результатам оценки можно сделать выводы о функциональной и/или педагогической эффективности системы образования и ее компонентов. В этом ракурсе, проведение оценки приравнивается к сравнению различных вариантов системы и их возможных вкладов в педагогику и экономику. Эффективность реализации стратегии выражается в таких операциональных терминах, как, например, академические достижения, интегрирование в рынок труда и управленческие ресурсы системы и ее участников. Другими словами, деятельность по оценке проверяет адекватность достижений или результатов всем усилиям, вложенным в реализацию, в сравнении с изначально определенными целями и стратегическими направлениями. Оценка должна дать ответы на вопросы, связанные с

⁹ Компонентами системы профессионального образования и обучения являются (среди других): органы по выработке политики, административные и экспертные службы, вспомогательные научно-исследовательские и педагогические заведения, образовательные учреждения, центры подготовки, персонал (инспектора, руководители учебных заведений, преподаватели, администрация) и бенефициарии (учащиеся, студенты, стажеры, слушатели и т.д.).

¹⁰ Речь идет о концепции проблемного подхода в компаративных науках.

¹¹ Следует помнить, что выбор в сфере образования делается не так, как в промышленной среде. В процессе принятия решений по вопросам образования задействовано большое количество участников, и все они выражают какие-либо мнения, которые могут быть личными, основанными на информации, на научном изучении или на политической направленности. Тот факт, что практически каждый может выразить и выражает свое мнение о системе образования и ее действии, вытекает из того, что все мы прошли через эту систему, а многие из нас занимаемся (или занимались) подготовкой своих детей к школе.

эффективностью системы профессионального образования, определить, соответствует ли ожидаемая окупаемость произведенным вложениям¹², а также проанализировать влияние предпринимаемых мер или их результатов на определенные целевые группы. Оценка также касается количественного и качественного состава преподавательского персонала и процесса преподавания и должна внести вклад в их дальнейшее развитие.

Используя медицинскую терминологию, оценку можно сравнить с диагностикой, основанной на исследовании данной ситуации, и обеспечивающей необходимую информацию для «терапевтического» или «хирургического» вмешательства.

Цели оценки выражаются в задачах ее проведения и направлены, в основном, на выявление дефицитов для формулирования рекомендаций для последующих действий. Еще одна цель оценки – обеспечение общей шкалы индикаторов, по которым система профессионального образования и ее компоненты могут быть охарактеризованы на основании стандартов. В этом смысле, процесс оценки представляет необходимые данные для сравнения систем профессионального образования и оценки их составляющих во временных, географических или концептуальных параметрах.

Условия для успешной реализации стратегии оценки

Для выполнения этой задачи необходимо уточнить и признать некоторые предварительные условия. Прежде всего, определение и описание целей политики (программы, проекта или деятельности) в сфере профессионального образования должно строиться таким образом, чтобы его легко можно было трансформировать для практических нужд. Если они выражены недостаточно ясно и четко, процесс оценки исказится, и не будет гарантии, что оценивается именно то, что подлежит оценке. Например, едва ли возможно оценить качество учебной программы, если ее цели размыты, нечетко определены, нереальны или плохо сформулированы (Доклад 2).

Во вторых, отдельные компоненты оценки должны быть включены в деятельность с самого ее начала и на всех уровнях. Довольно рискованно, хотя во многих случаях это практикуется, проводить оценку только в конце разработки учебной программы. Если же деятельность раздроблена, опять же под сомнением находится обоснованность и достоверность процесса оценки (Доклад 2).

В третьих, очень важно определить четкие цели и содержание самого процесса оценки и выбрать адекватную методологию. Хотелось бы подчеркнуть, что процесс оценки может быть успешным только в том случае, если условия фактической оценки четко определены. Успешная реализация процесса оценки зависит от критериев, их точного определения и включения в изначальные цели самой системы, учебного заведения или проекта, которые подлежат оценке. Например, оценка политики профессионального образования и обучения может быть выполнена только в том случае, если общие политические цели, сформулированные в различных законодательных и политических документах,

¹² Как отмечает Жарусс (1999 г.), исследования показали, что соотношение между качественными показателями деятельности учебных заведений и общим финансированием (раздел образования в рамках общего государственного бюджета) довольно низкое в большинстве стран ЕС. Эти наблюдения, вероятно, не совпадают с общепринятым мнением о том, что мобилизация финансовых ресурсов является ключом к успешному развитию системы образования. Жарусс объясняет несоответствие между затратами и результатами отсутствием информации, объясняющей выбор политики по вопросам образования и обучения в большинстве стран.

переведены в конкретные операциональные задачи по всем уровням системы профессионального образования и обучения, ее компонентам и продуктам. Только в этом случае эффективность может быть оценена и результаты выражены по всему многообразию целей достижения (в виде измеримых признаков).

К сожалению, зачастую, фактический процесс оценки не предусматривается в самом начале деятельности, и при его осуществлении приходится начинать с решения сложной головоломки. Процесс основывается на документах, изъятых из их оригинального контекста и не являющихся достаточно обоснованными и достоверными. С другой стороны, конечно, не достаточно восстановить прошлые этапы деятельности посредством фактического описания действий или сведения всего проекта к его финансовым аспектам. Процесс оценки - это не просто запечатление отдельного момента реального состояния, но описание процесса во времени. Этот процесс должен быть включен во всю деятельность проекта, начиная с самого ее начала. Следовательно, процесс оценки должен интегрироваться во все уровни деятельности и проводиться постоянно.

Как мы уже отмечали, цели и содержание оценки должны быть ясно и однозначно установлены заранее. Существуют значительные различия между оценкой всей системы обучения в целом и оценкой реализации конкретной образовательной программы, между оценкой разных учебных заведений и оценкой учебных мероприятий в учебных заведениях или на фирмах. Соответственно, подробным, структурированным и четко определенным должен быть не только оценочный компонент системы, проекта или мероприятия, но и сама оцениваемая система, проект или мероприятие. Трудно оценить степень достижения целей учебной программы, если сами цели не были определены на начальной стадии (Доклад 2). Невозможно также прокомментировать, в какой степени учитывались образовательные стандарты, если они игнорировались в процессе разработки образовательных программ. Поскольку проведение оценки в большой мере зависит от конкретных лиц, занятых в образовательном процессе на разных уровнях, они должны иметь четкую информацию о целях, содержании и масштабах оценки и о роли каждого участника. Только предоставив заинтересованным сторонам адекватную информацию и определив их функции, возможно достичь требуемых результатов проведения оценки.

Другим условием является, конечно, использование адекватных и подходящих методологий и механизмов. Разумеется, методология зависит от целей оценки и от имеющихся финансовых средств, но в целом она предполагает в перспективе прозрачность и повторяемость. Прозрачность важна для того, чтобы оцениваемые учебные заведения и отдельные лица рассматривали себя в контексте оценки, а не контроля¹³. В этом смысле, прозрачность способствует признанию компонентов оценки, и таким образом, обоснованности собранной информации. Фактор повторяемости имеет такую же важность, поскольку результаты оценки могут повлечь за собой значительные последствия, и, таким образом, сомнение в их методологической правильности должно быть полностью исключено.

Что касается методологии, поскольку оценка может стать довольно сложным процессом, рекомендуется ее выполнение на двух уровнях. Прежде всего, очень полезно использование контрольных листов, содержащих вопросы разного уровня, так как они обязывают лицо, проводящее оценку, применять строгий системный подход и наблюдать объект оценки во всем объеме. Во вторых, разные вопросы, согласованные с различными участниками, должны быть выражены в операциональных задачах для разных аспектов

¹³ Тем не менее, это верно только в том случае, если процесс оценки не воспринимается как механизм контроля. Задача оценки – освещение положительных аспектов предпринимаемой деятельности и формулировка рекомендаций для дальнейшего усовершенствования, но не дискриминация или наказание.

процесса оценки. На этом этапе применяются более сложные методологические механизмы, такие, как интервью, анкеты, наблюдения, сбор статистических данных.

И, наконец, что касается формальной стороны, оценка не может ограничиваться строго научными методами измерения уровня качества, но также должна содержать наблюдения квалифицированных экспертов и заинтересованных сторон. Качественные показатели могут скрыть некоторые факты, нарушения или неэффективные процедуры. Для получения четкого представления о ситуации, важно сочетать объективные данные с подкрепленной информацией суждениями заинтересованных участников и экспертов. Оценка не ограничивается простыми арифметическими действиями, и не может рассматриваться как среднее арифметическое. Необходимо учесть все полученные ответы, показатели или результаты в свете существующего опыта и *общего социально-экономического контекста*. Только результат всего процесса в целом дает адекватное значение полученным показателям.

Структурные аспекты процесса оценки

После определения предварительных условий, которые учитывались в ходе подготовки и реализации процесса оценки, важно указать ее структурные элементы. Это позволит не только корректно вписать процесс оценки в общий контекст, но и указать уровень применяемого анализа.

Что касается первого структурного элемента, необходимо рассмотреть разные уровни реализации стратегии. Они относятся ко всему объему оценочной деятельности, то есть определяют различные объекты, которые предстоит изучить. Например, субъекты функционирования и развития системы, процедуры по определению политики в области образования, различные вовлеченные организации, разработка образовательных стандартов и учебных программ, преподавательская деятельность и т.д.

Что касается макро-уровня¹⁴ системы профессионального образования и обучения, следует принять во внимание информацию, касающуюся юридической базы системы, например, статьи конституции, различные законы и существующие политические документы. Сюда же входит анализ планирования, финансирования и бюджета, новых подходов к оценке, описание процессов принятия решений и распространения информации, а также механизм распределения ролей и полномочий между основными участниками системы. На этом уровне также важно учесть принципы и стили организации руководства, внешнее и внутренне сотрудничество на международном, национальном, региональном или местном уровнях для оценки мероприятий по оказанию помощи, физические ресурсы, системы автономности различных уровней, на которых принимаются решения.

Мезо-уровень различных программ¹⁵ предоставляет информацию о реализации политики в области профессионального образования и обучения. Он касается целей и общей структуры программ, основных участников и бенефициариев, административных и финансовых аспектов, оценки достигнутых результатов относительно намеченных целей. В этом контексте важно оценить степень достижения программами ранее намеченных целей, а также соответствие вкладываемых средств первоначально определенным це-

¹⁴ Конечно, можно активно действовать только на одном, нескольких или всех четырех уровнях, выбор определяется целями оценки

¹⁵ Под программами мы понимаем исчерпывающие мероприятия в рамках системы профессионального образования. Например, решения по применению различных средств предоставления информации в учебных заведениях могут приниматься на макро-уровне, но для того, чтобы эти решения вошли в жизнь, министерство открывает программы, помогающие различным учебным заведениям получить финансирование на реализацию этой задачи.

лям, человеческим, финансовым и физическим ресурсам. Таким образом, на этом уровне оценка, в основном, касается правительственной стратегии и результатов ее проведения.

К экзо-уровню относится взаимодействие системы профессионального образования и обучения, учебных заведений основных участников этой системы с внешним миром. Особенно важным являются взаимоотношения между системой профессионального образования и производственной сферой. Например, до того, как будет намечена и разработана учебная программа, производственная сфера должна изложить свои потребности в конкретных профессиональных профилях (Доклад 1). В ходе профессиональной подготовки, студенты и стажеры могут использовать возможность участвовать в практической деятельности непосредственно на фирмах и получить первый профессиональный опыт. Именно в промышленном и обслуживающем секторах выпускники смогут начать свою профессиональную карьеру, поэтому так важно обеспечить переход от учебной деятельности в рабочую среду. Однако, помимо производственной сферы, нельзя забывать важность вклада социальных партнеров и трехсторонней концепции системы профессионального образования и обучения (Доклад 4). Во многих странах вовлечение ассоциаций работодателей и работников в сотрудничестве с ответственными органами управления образованием в процесс принятия решений в качестве регулирующих структур имеет давнюю традицию. Это сотрудничество может быть институционализировано на разных уровнях (комитеты, структуры, вырабатывающие рекомендации, исследовательские и политические организации). Она обеспечивает участие в процессе всех значимых социальных групп и служит развитию социального и экономического секторов. Трехсторонние комиссии до некоторой степени гарантируют установление прямых и адекватных связей между потребностями производственного и обслуживающего секторов, интересами учащихся, студентов, стажеров и взрослых учащихся и стратегией правительства в области профессионального образования и обучения.

Микро-уровень относится к различным отдельным организациям и участникам, которые осуществляют профессиональную подготовку на практике. На этом уровне оценка прежде всего касается инфраструктуры (помещения, оборудование, материалы), персонала (руководство, преподаватели, административные и вспомогательные структуры) и учебных мероприятий (разработка учебных программ, качество учебных курсов и семинаров).

Более того, важно определить точки зрения на оценку: какие организации являются заинтересованными сторонами в процедуре оценки, кто бенефициарий, то есть, с чьей точки зрения мы рассматриваем систему? Это точка зрения общества, нации, министерств (образования, труда, экономики), службы занятости, местного сообщества, фирмы, учебного заведения, преподавателя, учащегося, студента, стажера или взрослого учащегося? Четкое определение различных точек зрения в каждом случае будет иметь разные последствия и предполагать различную политику и методологическую альтернативу. Также следует учитывать период времени, в который будет проводиться оценка. Во многих оценочных проектах традиционной является *промежуточная оценка*, представляющая собой информирование о функционировании начального этапа проекта, и позволяющая оценить первые результаты и их соответствие направлению проекта и установленным образовательным стандартам и целям. Промежуточная оценка также представляет информацию о целесообразности продолжения проекта, необходимости коррекции, а также указания для дальнейшего развития. *Регулярная оценка* дает такую информацию в различные моменты времени, определяемые ключевыми событиями, а *периодическая оценка* – через одинаковые отрезки времени. *Непрерывная оценка* (или оценка в реальном времени) обычно требует больших временных и денежных затрат и редко использу-

ется в образовании или учебных проектах. В любом случае, все стратегии, программы или проекты предусматривают *заключительную оценку* для получения подтверждения успеха или неудач и для формулирования рекомендаций на будущее. Тем не менее, рекомендуется проводить поэтапную политику («малых шагов»), поскольку каждый небольшой отрезок легче корректировать, а исправления ошибок почти незаметны. Не рекомендуется политика «больших скачков», поскольку, однажды начав проведение такой линии, уже практически невозможно изменить направление.

После достижения ясности, на одном или многих структурных уровнях будет реализовываться процедура оценки, становится возможным определить точные цели и содержание оценки.

Предмет процесса оценки

В этом контексте наиболее важным является следующий вопрос: Как измерить результаты? Мы уже упоминали, целью оценки, среди прочих, является описание эффективности или неэффективности системы профессионального образования на каком-либо одном или всех четырех уровнях реализации стратегии. Таким образом, мы должны определить предмет анализа для того, чтобы, используя различные методики оценки, выявить эффективность отдельных элементов. Эффективность может быть оценена посредством сравнения фактических результатов, достигнутых в области образовательной политики, программы, проекта или мероприятия с заранее определенными образовательными стандартами и целями.

Например, в количественных показателях, результат эффективности системы образования может оцениваться в конце периода обучения данными о количестве учащихся или студентов, успешно сдавших экзамены. Такую же процедуру возможно провести и для отдельного учебного заведения, определив соотношение между успевающими учащимися данного учебного заведения и числом учащихся в одной группе. Подобное соотношение целесообразно вывести для студентов, перешедших из другой образовательной системы, для «второгодников», отсеявшихся или сдавших выпускные экзамены.

Определение предмета оценки касается также количественных аспектов, таких как требуемый уровень знаний или компетенций внутри одной группы или между группами. С педагогической точки зрения, результат в большей степени касается собственно учебной деятельности, например качества преподавания или сравнения различных методов обучения. Результат можно измерить, например, с помощью пре- или пост-тестирования¹⁶. Другие результаты относятся к достижению целей, их правомерности и соответствия стандартам, наличия ресурсов и использования оборудования, качества преподавания и т.д.

Прочие аспекты предмета оценки затрагивают общую эффективность организации управления и кадровой политики (процедура отбора, базовое образование, заработная плата, продвижение по службе), или связаны с характеристиками бенефициариев (участников), или же касаются взаимоотношений системы образования с внешней производственной средой (на экзо-уровне).

Опять же, разный выбор предполагает разные последствия. Чтобы оценить качество (уровень) преподавательского состава, нужно проверить процедуру отбора, назна-

¹⁶ Здесь опять же следует отметить, что хотя цифры качественных показателей важны, всегда следует помнить об общем контексте оценки. Сравнение двух методов обучения на основе пре- - пост-тестирования эффективно только в том случае, если возможно определить уровень значимости.

чение, продвижение, зарплату и рабочие условия. Недостатки выявляются в ходе анализа различных источников, таких как регистрационные данные о персонале, общем профессиональном опыте или опыте участия в непрерывном обучении. Чтобы оценить качество учебных программ, следует рассмотреть их соответствие педагогическим целям, содержание и структуру. Для оценки обеспечения оборудованием и его применения, надо проверить, в какой степени используются физические ресурсы (нехватка или переизбыток), или выяснить наличие учебного пространства, выраженного в единицах измерения.

Для оценки качества управления следует изучить функционирование организационной структуры, стиль руководства, эффективность внутренней кадровой политики. Для оценки взаимоотношений с производственной сферой, целесообразно рассмотреть коэффициент трудоустройства выпускников, количество имеющихся рабочих мест для прохождения практики, описать формальные связи между учебными заведениями и предприятиями, а также учесть количество специалистов из сферы производства, которые ведут преподавание в учебных заведениях системы профессионального образования. Нужно оценить также отношения между учебным заведением и руководством предприятия, оказываемую поддержку в виде финансов, ресурсов и кадров, оказываемое давление и степень автономности.

На психологическом уровне оценивается эффективность учебного процесса, становление личности, развитие познавательных навыков. При оценке используются методы психологического тестирования. Результаты взаимодействия с рынком труда измеряются степенью интегрирования в рынок труда с последующим изучением статистики в сфере занятости. Однако, в каждом конкретном случае оправдано учитывать не только эмпирические или статистические данные, но также мнения наблюдателей и участников из различных областей.

Необходимо найти ответ на второй весьма актуальный вопрос: Как измерить издержки? В условиях ограниченных бюджетных ассигнований на образование и различных финансовых ограничений, этот вопрос приобретает особую значимость. Отсюда вытекает и смежный вопрос: Каким образом повысить результативность системы образования, исходя из ограниченного бюджета, как поддержать качественные и количественные стандарты системы образования в условиях уменьшения бюджетных ассигнований?

Вероятно, единственный способ решения этой задачи – это повышение эффективности системы профессионального образования и обучения при постоянной оценке различных ее компонентов с целью определения возможных путей совершенствования.

Таким образом необходимо собрать точные данные о ежегодных бюджетных отчислениях на образование. Эти данные должны включать в себя все официальные расходы бюджета, скрытые издержки (покрываемые за счет других статей государственного бюджета), все виды внебюджетного или дополнительного финансирования (в денежном или ином выражении). Их надо приобщить к текущим (заработная плата, оборудование, помещения) и прочим издержкам (проекты, отдельные приобретения). Далее, следует учесть ежегодные расходы на разные смежные статьи. Для этого, разумеется, необходимо, тщательное изучение ежегодного государственного бюджета и анализ прошедших аудиторскую проверку счетов. Это приобретает особую важность в контексте децентрализации, регионализации и автономности образовательных и учебных заведений. Данные о капиталовложениях, которые подвержены амортизации можно разделить на издержки планирования, подготовки проектов, стоимости земли, помещений и оборудования. Теку-

щие затраты включают в себя расходы на персонал (преподаватели, администрация, вспомогательный штат) и на оборудование (учебники, оборудование лабораторий, оснащение). В любом случае, все эти издержки следует объединить в общую сумму с учетом факторов понижения отчислений и инфляции, так, чтобы можно было сравнивать издержки разных образовательных структур за конкретный отрезок времени, а также структур, находящихся в разных географических и экономических параметрах (Доклад 3).

Методологические аспекты

Когда известен уровень, на котором будет проходить процесс оценки, и определена ее цель, необходимо выбрать методологию (различные методы), посредством которой будет проводиться оценка.

В ходе оценки обычно следует реализовать как количественный, так и качественный подходы. Это позволит собрать нужные цифровые данные, определить основные показатели для того, чтобы сделать дальнейший статистический анализ в сочетании с личными наблюдениями и переработанной информацией. Цель последнего – выразить суждение относительно функционирования системы в целом и ее участников. Идея заключается в том, чтобы отобразить общее положение системы и ее компонентов, описать, каким образом она функционирует, обозначить сильные и слабые стороны и проанализировать соответствие результатов намеченным стандартам и целям. При этом нельзя ограничиться простыми заявлениями о недостаточности или неэффективности, важно выявить причины подобных несоответствий.

Методы количественной оценки касаются анализа соотношений студент/преподаватель, инвестиции/издержки, коэффициента потока студентов (зачисление, отсев, повторное обучение на одном и том же курсе, выпуск), трудоустройства студентов, данных о персонале и оборудовании, издержках и бюджетных ассигнованиях. Количественные методы касаются следующих вопросов:

- пре- и пост- тестирования образовательных и учебных мероприятий;
- личностного и профессионального развития потребителей образовательных мероприятий (адекватность учебных программ потребностям рынка труда);
- профессионального роста, эффективности академической деятельности (тесты, экзамены, проверка знаний и компетенций, интеллекта, развитие познавательных способностей, общие поведенческие модели и индивидуальные черты) и др..

Методологическую основу для сбора данных обычно, представляют тесты, контрольные листы, анкеты, полевые наблюдения.

Что касается объема, следует различать внутреннюю и внешнюю оценку. Первая относится к измерению внутренней эффективности функционирования администрации и учебного заведения, равно как и к проверке содержания и релевантности курсов, методов и технологий преподавания, качества персонала и выполнения им профессиональных обязанностей, использования оборудования, эффективности руководства, средств коммуникации, общего морально-психологического климата в учебном заведении. Оценка внутренней эффективности, таким образом, можно рассматривать как действенный механизм, позволяющий всем участникам увидеть четкую картину существующей ситуации и сделать выводы на будущее.

Однако, хотя та или иная система подготовки или учебное заведение могут быть эффективны с точки зрения внутренней деятельности (высококвалифицированные пре-

подаватели, грамотные учебные планы, использование соответствующих ресурсов), есть вероятность того, что в тоже самое время внешняя эффективность будет довольно низкой. Например, это происходит в том случае, когда учебная программа, будучи качественной сама по себе, не связана с требованиями рынка труда, или же не вписывается в политическую или социальную среду. Таким образом, внешняя оценка измеряет эффективность учебного заведения с точки зрения издержек и доходов, или же установления и поддержания взаимоотношений со сферой производства и рынком труда. В этой связи интересно проследить профессиональные пути выпускников, исходя из таких критериев, как время, требуемое им для того, чтобы занять стабильное положение в своей профессиональной среде, их заработная плата, а также проанализировать общий коэффициент занятости (Доклад 4).

В области сбора данных и их интерпретации существует другой вид оценки. Конечно, наиболее важным остается эмпирический сбор качественных и количественных данных, эквивалентный реализации научного метода и подразумевающий участие исследовательских институтов¹⁷. Эта оценка позволяет сделать обоснованные выводы, основанные на статистическом анализе. Однако, эмпирический подход должен дополняться, так называемыми, экспертными знаниями, означаящими основанные на информации суждения, сделанные лицами, имеющими опыт работы в качестве независимых наблюдателей в различных областях. Эти знания могут предоставить сведения для более широкой интерпретации имеющейся ситуации и осветить вопросы, которые нельзя охватить только эмпирическими данными. В этом смысле, эмпирическая деятельность предоставляет подробную информацию по конкретным вопросам, в то время как вклад эксперта заключается в создании более широкой базы для интерпретации, включающей в себя важные, хотя и трудно обнаруживаемые элементы.

Разумеется, для каждого методологического уровня – качественный/количественный; внешний/внутренний; эмпирический/экспертный – можно и нужно использовать различные методы. В любом случае, различные аспекты методологии не являются взаимоисключающими, напротив, должны использоваться в сочетании для получения более четкой картины ситуации, а также получения обоснованных и достоверных результатов.

Определение инфраструктуры оценки

Для того, чтобы внедрить все эти элементы в реальную деятельность по оценке, необходимо определить инфраструктуру оценки. Для этого, прежде всего, следует сформировать стратегический комитет, отвечающий за направление общей ориентации проекта по оценке, и являющегося органом, принимающим решения и подготавливающим отчеты. В интересах проекта, чтобы в комитете были представлены все заинтересованные организации, такими как министерство, представители группы оценки, целевых учебных заведений и социального диалога. Члены комитета не только предоставляют проекту соответствующую информацию, но также осуществляют функции оценивания самого проекта. Более того, тот факт, что все заинтересованные участники вовлечены в процесс принятия решений, определяет более высокий уровень участия в нем целевых групп, и повышает доступ ко всей имеющейся информации о проекте. С одной стороны, в комитеты

¹⁷ Например, в Российской Федерации функционирует Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов Московского технологического института стали и сплавов (технологического университета).

должны входить представители всех заинтересованных сторон, но, с другой стороны, существует тенденция к их чрезмерному расширению и опасность превращения в дискуссионные клубы. Поэтому к формированию комитетов следует подходить с известным прагматизмом.

В качестве следующего шага нужно назначить и наделить полномочиями группу оценки, ответственную за техническую реализацию проекта. Выполняемая ими работа состоит из следующих аспектов:

- разработка рабочих методик, процедур, программ и планов;
- описание четких целей процедуры оценки;
- выбор и обоснование методологии;
- создание методологических механизмов (планов наблюдения, анкет, интервью);
- выполнение полевых анализов (анализ работы в аудитории, использование оборудования);
- сбор и использование данных для количественного и качественного анализа;
- отбор заинтересованных социальных слоев и установление связей;
- написание отчетов (заключений, рекомендаций);
- реализация всех заданий, связанных с проектом (руководство проектом, подготовка отчетов и предложений по усовершенствованию) и т.д.

Разумеется, проведение оценки в большой мере является работой, выполняемой специалистами, в особенности, если дело касается разработки новых методов и управления большими проектами по оценке. В основном, специалисты, обладающие требуемыми знаниями и опытом, – сотрудники соответствующих отделов министерств, университетов и научно-исследовательских институтов, Тем не менее, выполнение процедур по оценке не должно ограничиваться участием одних только специалистов. Необходимо привлечение всех видов учебных заведений и всех задействованных в системе профессионального образования и подготовки структур. Более того, важно не только реализовать проведение оценки, но и обучить, скажем, директоров и преподавателей учебных заведений процедуре оценки и снабдить их методологическими инструментами, легко доступными, но действенными и эффективными. Только таким образом будет возможно усилить процесс введения изменений и адаптации на всех уровнях системы профессионального образования.

Выводы

Несомненно, что оценка играет важную роль в процессе принятия решений, управлении, организации и практической деятельности в рамках системы профессионального образования. Она выступает мощным механизмом в выборе стратегического направления, позволяет контролировать издержки, способствует достижению более высоких уровней качества и эффективно управлять весьма разнородной системой учебных заведений¹⁸, а также являются инструментом для измерения результатов, гарантируют соответствие стандартам и служат основой для дальнейшего развития системы. Конечно, все более актуальной становится экономическая оценка. Нам необходимо знать, кто тратит средства на обучение, какие именно и для каких целевых групп, равно как и процессуаль-

¹⁸ Дело в том, что государство сталкивается с основным противоречием: с одной стороны, предполагается, что государство обеспечивает одинаковое образование для всех, но с другой, – система образования становится все более дифференцированной и ориентируется на потребности индивидуума.

ные характеристики приобретения знаний и компетенций, использования информации, и потенциал нововведения.

Оценка является инструментом, позволяющим определить, насколько система профессионального образования вписывается в происходящие в производственной сфере изменения и процесс глобализации. Она способствует созданию новых моделей для регулирования отношений между сферой образования и сферой труда – между учебными заведениями и рынком рабочей силы. Оценка также предоставляет ценную информацию о той среде, в рамках которой происходят дебаты между различными социальными структурами (теория и практика социального диалога). Таким образом, в контексте регионализации, децентрализации и индивидуализации образования все вовлеченные участники могут определить собственный вклад в происходящие в образовании процессы и сравнить его с достижениями соседних или смежных организаций.

Правильное определение методов, инструментов и процедур оценки делает возможным пересмотреть опыт прошлого, зафиксировать нынешнюю ситуацию и подготовить рекомендации для будущих перспектив. Конечно, на уровне аттестации обучающихся и контроля за их успеваемостью, методы оценки стары, как сама система ученичества. Однако в наши дни проблематика систем профессионального образования существенно расширилась и поднялась до уровня перемен, происходящих во внешнем по отношению к системам мире. Такие проблемы, как качество управления, контроль за издержками, профессионализация или регионализация требуют новых подходов к их решению.

Но одного решения этих проблем недостаточно. Общественность, непосредственные участники системы профессионального образования имеют право и обязаны знать, в какой степени инвестиции способствовали достижению ожидаемых результатов. В этом случае оценка помогает действующим в системе образования субъектам сделать обоснованные выводы о текущей ситуации и, что даже более важно, принять квалифицированные решения. При ограничении бюджетных отчислений остается все меньше места для экспериментов, но появляется все больше потребности в нововведениях. Однако, все эти процессы на всех уровнях системы образования (макро, мезо, экзо и микро) должны сопровождаться соответствующими мероприятиями, реализуемыми не только представителями министерств или экспертами из внешних научных структур, но также основными участниками системы профессионального образования и обучения: преподавателями и обучающимися.

Разумеется, оценка имеет свои сложности и проблемы. Эта процедура тяготеет к опросу всех участников образовательного процесса. Результаты этих опросов часто не совпадают с общепринятыми убеждениями и, так называемыми, спонтанными знаниями об образовании. Таким образом, результаты оценки и методы ее проведения часто не воспринимаются широким кругом действующих лиц в системе профессионального образования. Реакция преподавателей не редко сводится к высказываниям такого рода, что мы много лет успешно справлялись со своей работой и не видим причин для того, чтобы что-то менять. Кстати сказать, используемые методы оценки сами по себе часто бывают достаточно сложными, излагаются языком, понятным узкому кругу специалистов, в связи с чем кажутся малопривлекательными для преподавателей и других работников учебных заведений. Вот почему необходимо по возможности упростить применение методов, разумеется, не прибегая к выхолащиванию теоретической базы. Не все должны быть специалистами в области оценки, но все должны уметь пользоваться необходимыми инструментами. Более того, внедрение методов оценки само по себе является сложным про-

цессом, требующим значительных временных и финансовых затрат, поэтому необходимо найти корректные и прагматичные решения.

В любом случае, что касается оценки в рамках компоненты 3 проекта ДЕЛФИ, различные представители Минобразования России считают, что внедрение системы оценки может быть успешным при условии выполнения ряда условий.

Прежде всего, они высказали мнение, что реализация стратегических направлений оценки, основанной на опыте российской системы образования, должна осуществляться на всех уровнях. Стратегические направления должны касаться системы в целом, хотя необходимо определить приоритетные направления деятельности. Во вторых, было выражено пожелание удовлетворить потребность работников системы профессионального образования в повышении уровня их знаний посредством изучения лучших практических примеров проведения оценки в разных образовательных контекстах, например, в странах членах ЕС. В связи с этим возникает вопрос, в какой степени эти примеры, механизмы и инструменты оценки могут быть адаптированы к российским традициям или же следует создавать новые? Как бы то ни было, отмечалось, что раз этот опыт имеется, его следует сделать общедоступным. Поскольку перед российской системой образования стоит нерешенная проблема обновления оборудования и привлечения финансов, так называемые, региональные центры ресурсов могли бы внести вклад хотя бы в частичное решение этого вопроса. Они могли бы создать модели положительных наработок и сделать их доступными для широкого круга действующих лиц. И, наконец, представители Министерства образования Российской Федерации отмечали, что результаты процесса оценки, помогут расширить и укрепить, а может быть и институализировать, отношения между образовательной системой и производственной сферой. Оценка должна сыграть важную роль в выявлении потребностей фирм и предприятий и определить новые профессиональные профили подготовки.

В любом случае, какими бы ни были стратегические направления реализации оценки в Российской Федерации, ясно, что профессиональное образование не может быть единственным решением существующих в России проблем. Стратегические направления образования являются инструментами, которые служат экономике и социальной политике. Однако и у этих стратегических направлений есть свои ограничения. Поэтому необходимо постоянное совершенствование целей, содержания, организации профессионального образования и оценочных технологий. Высокая оценочная культура в профессиональном образовании, релевантная российскому контексту, становится требованием времени.

Приложение 1.2.1:

КОНТРОЛЬНЫЕ ЛИСТЫ
(оценка результатов проекта ДЕЛФИ)

Структурные вопросы

Уровень анализа

1. Макро-уровень определения стратегических направлений
2. Мезо-уровень реализации программ
3. Экзо-уровень внешних отношений ПОО со средой

4. Микро-уровень компонентов и видов деятельности системы профессионального образования.

Заинтересованные стороны

1. Общество
2. Государство
3. Министерства (образования, труда, финансов, экономики и др.)
4. Органы управления образованием различных уровней
5. Рекламные агентства (международные, общественные, частные, неправительственные)
6. Местные (муниципальные) сообщества
7. Производственные объединения и фирмы
8. Учебные заведения
9. Преподаватели
10. Студенты

Бенефициарии

1. Общество
2. Государство
3. Министерства (образования, труда, финансов, экономики и др.)
4. Органы управления образованием различных уровней
5. Рекламные агентства (международные, общественные, частные, неправительственные)
6. Местные (муниципальные) сообщества
7. Производственные объединения и фирмы
8. Учебные заведения
9. Преподаватели
10. Студенты

Оценка на разных этапах

1. Промежуточная
2. Регулярная
3. Периодическая
4. Непрерывная
5. Заключительная

Текущие вопросы

Вопросы педагогики

1. Образовательные стандарты
2. Цели образования
3. Учебные планы (содержание, форма)
4. Образовательные программы (основные и дополнительные)
5. Разработка инструкций и др. нормативных и сопровождающих документов
6. Образовательный процесс

7. Методики обучения
8. Учебные материалы
9. Материальные ресурсы
10. Вспомогательные (сопутствующие, поддерживающие) мероприятия
11. Анализ деятельности
12. Экзамены и тесты
13. Структура оценки

Вопросы, связанные с руководящим, преподавательским и вспомогательным персоналом

1. Кадровая политика
2. Отбор, квалификация, продвижение
3. Условия труда
4. Объем выполняемой работы и качество
5. Средняя педагогическая нагрузка
6. Текучесть персонала
7. Программы развития педагогических и управленческих кадров
8. Подготовка и переподготовка преподавателей, мастеров, руководителей
9. Ставки и коэффициенты расходов на персонал

Вопросы, связанные с обучающимися

1. Методы отбора абитуриентов
2. Уровень образования при поступлении
3. Процент зачисления
4. Процент отсева
5. Процент обучающихся, оставленных на повторный курс
6. Процент закончивших обучение
7. Соотношение студентов и преподавателей
8. Взаимоотношения преподавателей и студентов
9. Среднее количество обучающихся в группе
10. Консультации, руководство самостоятельными занятиями
11. Факторы академической мобильности
12. Достижения в плане исследовательской (творческой) работы
13. Время, проводимое в стенах учебного заведения
14. Ставки и коэффициенты расходов на обучающихся

Материальные ресурсы

1. Оснащение образовательного процесса
2. Обслуживание образовательного процесса
3. Обеспечение и использование оборудования
4. Обеспечение и использование вспомогательных средств
5. Обеспечение и использование рабочей зоны

6. Обеспечение и использование вспомогательной рабочей зоны производственных помещений
7. Обеспечение обслуживания
8. Обеспечение ремонтных мощностей
9. Малоценные и быстроизнашивающиеся материалы
10. Нормативы и коэффициенты по издержкам

Организация и руководство

1. Стратегические направления развития
2. Планы и задачи
3. Организационная структура и полномочия
4. Система управления информацией
5. Руководящий стиль и эффективность руководства

Отношения со сферой производства

1. Формальные связи
2. Связи персонала с производством
3. Обмен сотрудниками
4. Возможности проведения производственной практики
5. Процент занятости на производстве

Финансовые ресурсы

1. Принципы составления бюджета
2. Источники финансирования
3. Наличие статистических данных
4. Метод прогнозирования
5. Анализ издержек
6. Обоснованность нормативов и коэффициентов по издержкам

Вопросы методологии

Оценка качества

1. Образовательные мероприятия: до, в ходе и после обучения
2. Соответствие подготовки: предложение (программы) и спрос (интегрирование в рынок труда, изучение затрат, профессиональные пути и развитие карьеры)
3. Эффективность академической деятельности: тесты и экзамены на выявление приобретенных компетенций, тестирование интеллекта, получения знаний, развития познавательных способностей
4. Воздействие полученного образования на благосостояние, социальный статус, целевые группы, лиц из групп риска и т.д.

Инструменты

1. Организационные проверки
2. Контрольные листы
3. Анкеты

4. Наблюдения
5. Изучение на месте
6. Тесты
7. Коэффициенты
8. Показатели
9. Расчет факторов издержек

Мнения экспертов

1. Полномочия и компетенция в области выработки политики
2. Полномочия и компетенция в административной сфере
3. Внешние эксперты
4. Предпринимаемые исследования
5. Преподаватели
6. Работодатели
7. Обучающиеся, выпускники.

Вопросы руководства проектом

Администрация

1. Определение стратегических направлений
2. Общая организация управления
3. Цели и планы
4. Планирование и разработка видов деятельности
5. Информационные системы
6. Управление финансированием
7. Центральные и региональные механизмы оценки

Управление проектом

1. Состав стратегического комитета
2. Состав технической группы оценки
3. Привлечение экспертов
4. Привлечение социальных партнеров
5. Брифинги для непосредственных участников проекта
6. Определение масштабов и целей проекта
7. Определение методологии проекта, процедур, программ и планирование
8. Описание целевых групп
9. Определение образцов
10. Выбор и обоснование методологических приемов
11. Концепция, тестирование, обоснование и распространение анкет, интервью, наблюдений
12. Сбор и анализ имеющихся данных (общих и частных, внешних и внутренних, качественных и количественных)
13. Анализ деятельности (управленческой, организационной, педагогической)

14. Анализ инженерно-технической инфраструктуры и использования оборудования
15. Интервью с экспертами
16. Анализ и интерпретация качественных и количественных данных
17. Формулировка рекомендаций
18. Отчеты
19. Распространение результатов
20. Рекомендация по усовершенствованию процесса оценки

Приложение 1.2.2:

РУКОВОДСТВО ПО ПРОВЕДЕНИЮ ИНТЕРВЬЮ
(оценка результатов проекта ДЕЛФИ)

1. Каковы главные и наиболее важные вопросы, проблемы и темы для обсуждения на данный момент, касающиеся системы ПОО в Российской Федерации?
2. Каковы основные задачи дальнейшего развития ПОО в России?
3. С какими основными проблемами, внешними и внутренними, сталкивается система ПОО?
4. Какой вклад, по вашему мнению, может внести проект ДЕЛФИ в улучшение текущей ситуации? Какое влияние на текущую ситуацию могут оказать новые стандарты, учебные планы, содержание обучения и методика?
5. Каковы, на ваш взгляд, ожидаемые результаты на уровне всей системы и на уровне практического преподавания?
6. Какое значение вы придаете системе оценки? Считаете ли вы ее необходимой и важной, как бы вы ее охарактеризовали?
7. На каком уровне должна проводиться оценка? На макро-уровне - оценка системы; на мезо-уровне – оценка программ; на экзо-уровне – оценка внешних взаимодействий и учета потребностей рынка труда; на микро-уровне – оценка учебных заведений, работы в аудиториях, преподавателей, методов преподавания, содержания... Как должна проводиться оценка: регулярно, периодически, в середине или по завершении?
8. Относительно чего должна создаваться система оценки? относительно экономики (издержки), рынка труда (последующее изучение), управления (эффективность) педагогики (эффективность преподавания)?
9. Ваши рекомендации для дальнейшего развития стратегических направлений, педагогики и практической деятельности?

1.3. Базовые навыки как интегрирующий фактор учебного плана

*Бертил Оскарсон,
эксперт проектов Tacis*

Базовые навыки как обязательный компонент высококачественного профессионального образования

Совершенствование подготовки в области базовых навыков является одним из инструментов реформирования профессионального образования. Они, в случае грамотного использования, могли бы объединить разработку и внедрение новых стандартов и учебных планов, подготовку преподавателей, освоение новых методов оценки и тестирования, а также внести вклад в создание непрерывной системы профессионального образования, включая начальное, среднее, высшее, соответствующее им дополнительное профессиональное образование.

Почему базовые навыки, – спросили мы. Ответ может быть следующим.

Общество, рынок товаров, услуг и труда характеризуются быстрыми темпами изменений. Стили жизни на различных уровнях – глобальном, социума, организационном и индивидуальном – постоянно подвергаются изменениям, которые требуют, чтобы индивиды и организации приобретали соответствующие новые знания, подходы и навыки, которые обеспечивали бы их готовность к систематическим изменениям и способность овладевать новыми подходами, необходимыми как в трудовой, так и в социальной жизни.

Данная потребность в изменениях имеет многоуровневый характер. На глобальном уровне политические преобразования, снижение торговых барьеров, рост значения информационных и коммуникационных технологий, более высокие темпы устаревания технологий и товаров, интернационализация, а также влияние массивных потоков международных капиталов порождают гораздо большие возможности, но также и большую степень неопределенности и сложности, и вызывают нужду в новых личных и межличностных навыках.

На уровне общества – необходимость государственных расходов, приватизация, дерегулирование, создание «рыночных механизмов» в сфере общественных услуг, новые формы управления, включая неправительственные, рост использования деловых методов во всех сферах жизни, увеличивающееся воздействие «групп влияния» в обществе, принятие деятельности, ранее рассматриваемой как отклонение, накапливающаяся озабоченность сохранением окружающей среды, растущее влияние прав женщин – все это создает для индивидов высокую меру неопределенности, что делает востребованными новые виды личностной, гражданской и социальной компетентности.

На организационном уровне – сокращение размеров организаций, децентрализация, передача работ внешним исполнителям, снабженческие партнерства и стратегические союзы, мобильность капитала, влияние компьютеров и программного обеспечения, спрос на гибкую рабочую силу и мобильность персонала, а также активизация индивидуального предпринимательства, малого и среднего бизнеса вносят свой вклад в создание климата с растущей неопределенностью, что порождает потребность в дополнительных знаниях, умениях и навыках.

На индивидуальном уровне – человек в рабочей среде сталкивается с большей неопределенностью с точки зрения карьеры, профессии, работы, с вероятностью частичной и контрактной занятости, с усилением территориальной мобильности, повышенными перспективами самостоятельного обеспечения занятости в определенные периоды, с возросшей нагрузкой на работе, расширенной ответственностью и стрессом. Кроме того, на него оказывают давление проблемы сокращения социальной защиты со стороны государства, необходимость самостоятельно заботиться о пенсионном обеспечении, нести ответственность за владение вещами и управление личными займами. В качестве потребителя он соприкасается со все расширяющимся объемом информации и с большей ответственностью за индивидуальный выбор, включая выбор образовательных программ.

Базовые навыки не новы в историческом процессе: исторический цикл – назад к базовым навыкам.

В период, предшествовавший промышленной революции, квалифицированные работники обычно готовились в процессе ученичества, во время которого они изучали ряд навыков, относящихся к их профессии. Не проводилось четкого различия между тем, что мы сейчас называем техническими и базовыми навыками. Так, например, ученик башмачника учился от "мастера" навыкам кроя кожи, сшивания подошвы и верха, отделки кожи. Но он также осваивал методы планирования работы, расчета издержек изготовления башмаков и продажной цены, наблюдения качества производства, отношений со своими клиентами. Эти «не технические» навыки составляли такую же часть искусства башмачника, как и ремесленные навыки.

Во время промышленной революции совершилось два эпохальных «сдвига». Во-первых, множество сельскохозяйственных работников пришли в промышленные центры для работы на вновь созданных фабриках массового производства. Эти люди были в основном неквалифицированными. Во-вторых. Многие традиционные профессии были механизированы за счет внедрения новых технологий.

Это означало возможность отделения технических навыков от «не технических». За такие функции, как планирование, организация и контроль качества, стали отвечать мастера и менеджеры. Рабочая деятельность была разделена на мелкие операции – задачи – которые можно было более легко контролировать. Фабрики в основном строились на принципе массового производства – изготовление больших количеств малоценных предметов, чей дизайн изменялся не очень часто. От рабочих на фабриках не ждали принятия на себя ответственности за что-либо, выходящее за пределы закрепленных за ними задач. Они были «отключены» от решения проблем, а на некоторых фабриках им даже не разрешалось разговаривать друг с другом. Их работа была сведена к рутинным операциям и следованию жестко определенным процедурам.

Этот процесс продолжался в течение девятнадцатого и двадцатого веков. Он затронул не только производство, но и услуги (административные и управленческие). Люди привыкли к мысли о том, что производственная и административная работа разделялась на мелкие задачи. По мере разработки систем ПОО для поддержки промышленности, профессиональное образование сосредотачивалось на подготовке людей в области специфических задач и рутинных операций, которые требовались в отрасли. Планирование, организация и управление стали «отдельным» предметом, носящим название менеджмента или управления, отделенным от массового базового профессионального образования.

Конвейерная лента тейлористских концепций до сих пор «отпечатана» в умах многих людей при обсуждении промышленной деятельности, и, в сущности, может служить

одной из причин того, почему во многих странах такой вид трудовой деятельности не является достаточно престижным, а образование в данной профессиональной области обычно не относится к числу наиболее популярных вариантов профессионального становления. Если такая гипотеза верна, она подразумевает, что информационные кампании для различных современных профессий по различным каналам могли бы иметь положительный эффект в области оптимизации спроса и предложения на рынке труда в долгосрочной перспективе.

В настоящее время тенденция в развитии экономической и социальной жизни заключается в уходе от повторяющегося массового производства, что делает более не идеальным разделение работы на мелкие задачи. Для использования современных технологий и комплексных систем, к которым они приводят, люди должны организовывать себя и думать – планировать, находить решения, справляться с проблемами. Товары быстро обновляются в ответ на потребительские требования, а потребительский спрос быстро изменяется в ответ на появление новых товаров и поддерживающие их рекламные кампании. Требуется высокое качество и модификация товаров для удовлетворения индивидуальных потребителей. Предприятия модернизировали свои методы организации и управления для учета этих перемен. По мере роста степени диверсификации и индивидуализации рынка права и обязанности в ходе производственного процесса неизбежно должны быть децентрализованы – предприятиям больше не нужно иметь столько уровней управления. Меняются и системы контроля – люди должны сами управлять собой.

Одной из наиболее важных ответных реакций для системы профессионального образования на данные перемены явилось добавление "базовых навыков" в процесс обучения. Для ПОО это означало переход к более системному подходу - подходу, который существовал еще в преиндустриальном обществе!

Быстрые перемены, в известном смысле, являются даже более фундаментальными в условиях Российской Федерации. Меняются основополагающие концепции образования и экономики. Потенциально, базовые навыки обладают большой важностью в процессе перемен. Они должны составлять неотъемлемый компонент требований в образовательных стандартах всех уровней профессионального образования и в ходе переподготовки. Они также обеспечивают способ более тесного увязывания учебных планов и потребностей рынка и экономики.

Сутью базовых навыков является их объемность. Они являются широкими концепциями в образовании, и обеспечивают связь с актуальными потребностями с точки зрения индивидов, такими как приобретение профессиональных навыков и пожизненное обучение; а с позиции общества в целом – искоренение бедности, обеспечение устойчивого движения к конкурентной рыночной экономике и достижение стабильной социальной структуры.

Рыночная экономика обязывает людей развивать базовые навыки в дополнение к специфическим профессиональным. Такие ключевые компетенции включают, помимо прочего, способность эффективной работы в команде, планирования, разрешения проблем, творчество, лидерство, предпринимательское поведение, организационное видение и коммуникативные навыки.

Определение базовых навыков

Необходимо сразу отметить, что не существует единого определения базовых навыков. Можно насчитать, вероятно, столько же определений базовых навыков, сколько авторов трудов в этой области. В качестве одного примера, в отчете Европейскому фонду

подготовки кадров в 1998 г. Саймон Шо отмечает восемь основных категорий, по которым могут распределяться базовые навыки¹⁹:

1. *Основные навыки*, такие как грамота и счет, которые дают людям возможность писать, читать, говорить и использовать числа на уровне, необходимом для того, чтобы успешно функционировать и продвигаться на работе и в обществе.
2. *Жизненные навыки*, а именно: отношения с другими людьми, навыки самоуправления, профессионального и социального роста. Они позволяют людям жить полноценной социальной жизнью и вносить вклад в общество.
3. *Ключевые навыки*: коммуникация, решение проблем, коллективная работа. Эти навыки содействуют развитию плодотворной деятельности по широкому ряду показателей, преимущественно на работе, но также и с точки зрения социума и непосредственного окружения.
4. *Социальные и гражданские навыки*, к которым относятся социальная активность, моральные правила и ценности, сотрудничество. Они облегчают людям жить вместе и принимать полезное участие в социальной и экономической жизни государства и (или) объединения государств, такого как СНГ и Европейский Союз.
5. *Навыки для получения занятости*, такие, как обработка информации, приспособление, самостоятельное принятие решений. Они наиболее часто востребуются работодателями и обеспечивают доступ к занятости, а также помогают людям развивать компетентность и свою карьеру.
6. *Предпринимательские навыки* – самостоятельная деятельность, поиск и исследование деловых возможностей. Эти навыки, расширяют возможности для начала своего собственного дела, его совершенствования и развития.
7. *Управленческие навыки*, охватывающие коммуникацию, консультирование, аналитическое мышление, тренировку и наставление. Это те навыки, которые люди используют для самоуправления и управления другими, в основном (но не исключительно), на работе.
8. *Широкие навыки*, такие как анализирование, планирование, контроль. Они принадлежат к навыкам «высшего порядка», которые люди применяют в различном контексте, в каждом из которых они уже обладают профессиональными или специфически предметными умениями и знаниями. Они раздвигают рамки понимания и управления сложными или деликатными ситуациями.

Уже при первом взгляде на данную классификацию становится очевидно, что в ней кроются некоторые противоречия. Прежде всего, существует ряд пересечений (коммуникация, способность работать с другими и т.п.), которые делают классификацию в известной мере неудовлетворительной. Во-вторых, наблюдается смешение различных категорий навыков, способностей, качеств и знаний. По сути, некоторые навыки в списке могут рассматриваться в качестве «частных случаев» или «составных навыков» по отношению к другим.

Еще один пример того, как группировать упомянутый выше перечень навыков в более системном ключе, приведен г-ном Бобом Мэнсфилдом в его работе «Об основных навыках» для Европейского фонда подготовки кадров и содержится в Приложении 1.

Традиционным способом обсуждения базовых навыков в контексте ПОО стало выделение групп базовых навыков, которые являются наиболее близкими с точки зрения

¹⁹ Simon Shaw: Development of Core Skills training in the Partner Countries. Final Report for the ETF Advisory Forum Sub-Group D, European Training Foundation, June 1998.

наших целей (в упомянутом выше случае это были бы «ключевые навыки», «навыки для получения занятости» и «предпринимательские навыки»). Это, однако, содержит в себе риск потери общей перспективы и игнорирования весьма важной причины обсуждения базовых навыков, а именно – потребности для индивидов и организаций приобретать соответствующие новые знания, подходы и компетенции, которые бы обеспечивали их готовность к постоянным изменениям и способность овладевать новыми методами и взглядами, необходимыми как в трудовой, так и в социальной жизни.

При обсуждении базовых навыков в контексте образования и подготовки, обычно возникает ряд других вопросов²⁰:

Являются ли базовые навыки компонентами, которые следует предусматривать в образовательных программах – или же они выступают требованиями занятости? Могут ли они рассматриваться как самостоятельные или составляют часть общей профессиональной квалификации?

Некоторые базовые навыки, анализируемые в различных работах, определены относительно узко, в то время как другие – обобщаются. Что, например, понимается под «коммуникацией»? С кем общаться, с использованием каких методов, с какой целью?

Мы полагаем возможным предложить несколько иное определение базовых навыков:

Базовые навыки – это личностные и межличностные качества, способности, навыки и знания, которые выражены в различных формах в многообразных ситуациях работы и социальной жизни. Для индивида в условиях развитой рыночной экономики существует прямое соответствие между уровнем имеющихся базовых навыков и возможностью получения занятости.

При таком определении число базовых навыков можно значительно сократить по сравнению с обычными перечнями и классификациями. В качестве примера можно проанализировать некоторые навыки, упомянутые Шо:

Поиск и исследование деловых возможностей (предпринимательские навыки)

Очевидно, что это – необходимое для успешного предпринимателя качество. Если придерживаться представленного нами определения базовых навыков, мы скорее отнесем его к проявлению двух других лежащих в его основе, базовых навыков с более широкой концепцией, а именно: творчество и способность к критическому мышлению. Последние, в качестве положенных в основание базовых навыков, можно обнаружить в других навыках, обычно упоминаемых при обсуждении таковых, как например: умение решать проблемы, что в свою очередь, справедливо рассматривать как проявление тех же глубинных базовых навыков: способность к творчеству, критическому и аналитическому мышлению.

Рассмотрим типовые базовые навыки в формате данного определения. Есть старая шведская поговорка: «С крестьянами надо говорить по-крестьянски, с учеными – по латыни». Поговорка зафиксировала суть *коммуникативных навыков и способностей*, которые могут проявляться в многочисленных навыках, способностях и формах знания, таких как:

- знание языков
- работа с клиентами
- влияние на других
- техника осуществления презентаций

²⁰ Bob Mansfield: Core Skills Paper, European training Foundation, November 1999.

- обработка информации
- наставничество и т.д.

Отметим, что некоторые из этих свойств имеют в своей основе и другие базовые навыки. Так, *обработка информации* требует развитой *способности к аналитическому и критическому мышлению*.

В различных рабочих и социальных ситуациях необходимы многообразные проявления *коммуникативных навыков и способностей*. Готовность общаться по электронной почте становится все более важной в производственной и общественной жизни. Она требует определенных знаний в области эксплуатации компьютера, печатания, знания «сервировочного этикета», навыков выбора, использования электронной почты как наиболее подходящего метода коммуникации и т.п. В качестве способа коммуникации данная способность представляет собой типичную техническую сторону *коммуникативных способностей*. Очевидно, что чем больше индивид будет владеть различными уровнями базовых навыков коммуникации, тем меньше проблем у него появится при освоении навыков использования электронной почты.

Используя введенное определение, представляется оправданным предложить ответы на заданные выше вопросы.

ВОПРОС: являются ли базовые навыки феноменами, которые люди изучают в образовательном процессе или же они выступают требованиями занятости?

ОТВЕТ: Базовые навыки – это отражение потребностей социальной и рабочей жизни в современной рыночной экономике. Посредством различных проявлений они отвечают общим и специфическим запросам рынка труда и, в качестве таковых, используются в процессе образования и подготовки.

ВОПРОС: являются ли базовые навыки отдельными или составляют часть общей профессиональной квалификации?

ОТВЕТ: Базовые навыки – это часть общей социальной и профессиональной компетенции. Их проявления могут быть как самостоятельными, так и составлять часть общей профессиональной квалификации.

ВОПРОС: Некоторые базовые навыки, рассматриваемые в различных работах, относительно узко определены, в то время как другие обобщаются. Что, например, понимается под "коммуникацией"? С кем общаться, с использованием каких методов, с какой целью?

ОТВЕТ: Базовые навыки – это широкие концепции. Их проявления **всегда** носят более узкий конкретизированный характер.

Далее, базовые навыки в аспекте предложенного определения присутствуют или должны присутствовать у граждан любого демократического общества с рыночной экономикой, их проявления, однако, различны в разных странах. Приведем простой пример: знание русского языка является необходимым для многих профессий на Украине в силу тесных хозяйственных связей с Россией, в силу того, что многие специальные и профессиональные тексты написаны по-русски, а также потому, что для значительного числа жителей Украины русский язык является родным. В Швеции, аналогичным образом, знание английского – не только преимущество. Оно необходимо для того, чтобы иметь возможность поступить в любой вуз. Таким образом, незнание английского в Швеции, подрывает не только перспективы получения занятости, но и возможности личного, в том числе, дополнительного профессионального развития.

Ниже приводится примерный, но не исчерпывающий перечень базовых навыков в соответствии с предложенным определением. Необходимо отметить, что главной причиной для введения данного определения и перечня **широких** базовых навыков является заявленная основная тема: как использовать базовые навыки в качестве интегрирующего фактора в учебном плане ПОО. В этот перечень включаются:

- *коммуникативные навыки и способности;*
- *творчество;*
- *способность к аналитическому мышлению;*
- *способность к критическому мышлению;*
- *приспособление;*
- *способность работать в команде;*
- *способность работать самостоятельно²¹;*
- *самосознание и самооценка²².*

Базовые навыки как компонент образовательного процесса

Очевидно, что базовые навыки, как таковые, не привязаны к определенной профессии или группе профессий. Это навыки, способности и знания, которые в большей или меньшей степени востребованы всеми профессиями. Более того, они не ограничиваются сугубо профессиональными функциями, но выступают качествами полезными для любого гражданина современного общества. Последнее не следует забывать при обсуждении базовых навыков как части образовательного процесса, так как учебные заведения ПОО (в особенности – начального и среднего уровней), наряду с предоставлением обучающимся профессиональных навыков и *навыков для получения занятости*, также имеют задачу обеспечивать свой вклад в становление обучающихся как членов общества, осознающих свои права, ответственность и возможности.

Мы не касаемся вопросов о том, как выяснять у работодателей необходимые для специфических профессий навыки, способности и знания, а затем трансформировать их в учебные планы ПОП (Доклад 1). Необходимо заметить, что, если мы задаем правильные вопросы, то в результате, возможно, получим адекватные описания технических навыков. Если работодатель указывает потребность в «усовершенствованной работе в командах» или «коммуникативных навыках», эти описания настолько расплывчаты, что не дают полезных идей с точки зрения включения их в учебный план ПОО. А они и не должны включаться. Необходимо предусматривать *их проявления – базовые навыки являются «метапрофессиональными»*.

Одним из важных способов получения и совершенствования индивидом базовых навыков является образование, и система подготовки должна отражать это в педагогических и методологических подходах, применяемых в образовательном процессе. Как указывалось выше, базовые навыки отличаются от общих и технических – они не могут преподаваться как традиционные предметы, но должны, напротив, *систематически интегри-*

²¹ Включает такие навыки и способности, как самостоятельное осуществление действий и принятие решений.

²² Предполагает осознание сильных и слабых сторон, знание о личном стиле обучения, способность учиться на ошибках.

роваться в целостный процесс обучения и подготовки, начиная с возможно более ранних стадий. Основная задача с данной точки зрения заключается в том, чтобы организовать аудиторию и обучающую ситуацию вокруг данных навыков, позволить студентам и учащимся узнать и «прочувствовать» концепцию, а не просто выучить ее (в традиционном смысле). Это приводит к акценту на педагогических методах, стимулирующих обучение посредством действия, обмена опытом, изучения опыта, экспериментирования, сотрудничества, «позитивного» совершения ошибок, творческого разрешения проблем, обратной связи посредством социального взаимодействия, постановки и представления идей и проблем, исследования ролевых моделей и в особенности – посредством взаимодействия с внешним миром.

Роль педагога и мастера изменяется от традиционно преподавательской функции к реализации подхода, который стимулирует гораздо более активную роль обучающихся в процессе обучения. «Идеальный преподаватель» должен обладать способностью оперативно решать, сколько ответственности и самоконтроля передать студентам, как достигать максимального социального взаимодействия и стимулировать совместную работу студентов, каким образом развивать их мотивацию и вовлеченность, стимулировать эксперименты и «позитивное» совершение ошибок, поощрять проявление инициативы и принятие самостоятельной ответственности, в том числе за развитие своих персональных умений, моделей поведения и знаний.

Какой из этого следует вывод? Очевидно тот, что возможный способ введения базовых навыков в обучающий процесс ПОО состоит не в том, чтобы включать их, как таковые, в содержание образовательных программ (они призваны заключать в себе проявление базовых навыков, выявленных на основе анализа потребностей в них со стороны работодателей и других стратегических участников рынка руда), а в том, чтобы «вводить» их в основном посредством педагогических и методологических подходов. Таким образом можно достичь двух целей:

А) Повышения «метапрофессиональной» возможности получения занятости и степени адаптации к динамичным переменам (ни одна система ПОО не может подготовить студентов в области *всех потенциально требуемых навыков*, в том числе для специфической профессии, не говоря уже о возможных изменениях в ней или во взаимоотношениях между профессиями в будущем. Всегда будут существовать такие навыки *данного предприятия*, которыми должен овладеть новый сотрудник, и такая рабочая среда *данного предприятия*, к которой должен приспособливаться вновь в нее вошедший).

Б) Интеграции (в более неформальной манере) предметов, отраженных в учебном плане ПОО (результаты дискуссий с представителями начального и среднего профессионального образования в России показывают, что в будущем учебные планы сохранят свою предметную структуру. С другой стороны, будет внедрен новый порядок экзаменов с мультидисциплинарным подходом²³. Новые педагогические и методологические ориентации могут способствовать усилению связей между разными предметами, поддерживая системный подход, отражая не только инновационные экзаменационные процедуры, но и готовя выпускников для профессиональной и социальной жизни, которая, конечно же, не будет предметно-структурированной).

²³ Например, беседы с г-ном Е. Бутко, начальником Управления начального профессионального образования и г-жой Н. Ярошенко, зам. начальника Управления среднего профессионального образования Министерства образования Российской Федерации.

Как можно вводить базовые навыки в образовательный процесс?

Включение базовых навыков, как неотъемлемого требования к выпускникам, очевидно, должно составлять часть более масштабного процесса реформирования профессионального образования. Поэтапная модель «добавления» сферы базовых навыков в системы образования может иметь несколько стадий, указанных ниже:

Стадия 1.

Согласование между основными агентами рабочего определения базовых навыков. Важно, чтобы описание их было гибким, допускающим адаптацию на местах. По сути, даже те определения, которые вначале имеют относительно твердые границы, неизбежно становятся подвижными при применении к местным условиям.

Стадия 2.

Разработка схемы выявления потребностей рынка труда (Доклад 1) для выбора потенциально приоритетных в составе набора базовых навыков. Это можно осуществить путем анализа того, какие базовые навыки имеют проявления, наиболее значимые для отдельных профессий или профессиональных групп. Соотнесение их с имеющейся системой профессионального образования для уточнения того, какие навыки уже осваиваются, как существующая система может вобрать в себя в настоящее время не преподающиеся навыки и как нужно изменить систему для их «включения». Это должно предполагать тщательное рассмотрение возможных путей их продвижения вверх по различным уровням профессионального образования.

Стадия 3.

Установление целей и задач для внедрения базовых навыков в образовательную систему. Это возможно как результат партнерства между теми, кто отвечает за политику и теми, кто имеет практический опыт и в реализации программ образования и подготовки. Одним из ключевых аспектов на данной стадии является определение степени, в которой базовые навыки должны быть относительно распределены или относительно сконцентрированы в системе.

Стадия 4.

Анализ существующей политики и деятельности, включая разделение структурных полномочий в части разработки стандартов и квалификаций, для определения того, что может быть сделано на уровне государственных и региональных органов. На данной стадии важно выявить инновационную практику, в особенности – места возникновения инноваций и способы их переноса за пределы места возникновения.

Стадия 5.

Изучение институциональной структуры, посредством которой реализуется политика, с тем, чтобы установить какие изменения предстоит осуществить на уровне внедрения, в методах преподавания и обучения, учебных материалах, подготовке и переподготовке преподавателей и мастеров. На данном этапе полезно рассмотреть вопрос о том, как максимизировать обучение на опыте посредством сбора и распространения примеров успешной деятельности.

Стадия 6.

Внесение соответствующих изменений в политику и формирование нормативного и методического сопровождения для каждого элемента системы ПОО, отвечающего за базовые навыки, разработка программы инициирования и реализации изменений.

Базовые навыки в стандартах и процедурах оценки ПОО

Обобщенно можно сказать, что базовые навыки являются (могут быть) встроенными в различные части системы образования и подготовки:

- в результаты обучения, достижение которых ожидается от студентов;
- в процесс обучения, в течение которого они получают навыки;
- в процесс оценки, призванный подтвердить то, что они овладели необходимыми навыками.

Настоящий материал, в основном, посвящен аспекту интегрирования базовых навыков в образовательный процесс. Вопросы включения базовых навыков в результаты обучения (стандарты) и в процесс оценки рассматриваются в Докладах 1, 2, 4, а также в настоящем докладе. Не требует доказательства то, что три аспекта включения базовых навыков должны рассматриваться системно, а введение мультидисциплинарных форм проведения экзаменов должно отражаться в процессе обучения и т.д.

Проекты «Креатор» в Польше и СПРИНТ в Швеции

Интересный пример, хотя и основанный на предметном принципе, представляет собой проект "Креатор" в Польше. Базовые навыки не ограничены уровнем средних профессиональных учебных заведений. В настоящее время в Польше существует тенденция к введению предпрофессиональных навыков в начальном и среднем общем образовании. Программа "Креатор" разработала специальные курсы по каждой из основных предметных групп, включая математику, естественные науки, польский язык, историю и информационные технологии. Местные центры "Креатора" в Жгере, Кракове и Варшаве реализуют образовательные программы для учителей местных начальных школ, которые нацелены непосредственно на то, чтобы помочь им развить ключевые навыки у учеников начальных классов через изучаемые ими предметы. Эти курсы отличает активный подход и современные методологии и подходы. Они ориентированы на ожидания и потребности учителей начальных школ.

Пример функционирования предметно-ориентированного подхода "Креатор" показан в описании урока химии в первый год обучения в средней школе г. Варшавы. Класс делится на пять групп (по три ученика в каждой). Каждая группа выбирает для проведения один эксперимент из предоставленного учителем списка и придерживается приводимой ниже последовательности задач:

- сформулировать процедуры;
- провести эксперимент;
- описать реакцию;

- представить результаты другим группам;
- обсудить и оценить эксперимент.

Наряду с развитием знаний и навыков в области химии, урок позволяет ученикам развить навыки в области коммуникации, счета, решения проблем и работы с членами своей и других групп.

Еще одним интересным примером введения базовых навыков служит широко распространенная концепция «тренировочного предприятия». Для организации подготовки на подобных предприятиях существует две педагогические альтернативы:

- на предметной основе, при которой обучаемые регулярно работают в составе «тренировочного предприятия» определенное количество часов в неделю. Такой подход распространен в системе начального и среднего профессионального образования.
- на основе полной занятости, при которой обучаемые рассматриваются в качестве сотрудников «тренировочного предприятия». Эта форма в основном присуща системам непрерывного образования.

Основной задачей подготовки на «тренировочном предприятии» является предоставление обучаемому возможности получения занятости посредством максимально приближенных в реальности ситуаций. Подробное описание "тренировочного предприятия" приводится в Приложении 2.

Третьим заслуживающим рассмотрения примером может стать проект языковой и предметной интеграции (СПРИНТ), осуществляемый в Швеции с весны 1999 г. Начавшись в форме эксперимента в нескольких школах в 80-е гг., СПРИНТ получил распространение и сейчас присутствует в той или иной форме примерно в 4% школ системы обязательного образования (grundskolor) и более чем в 20% всех средних школ высшего уровня (gymnasieskolor). Целевыми языками в проекте СПРИНТ являются английский (75.5%), немецкий (8%), французский (6%), испанский (4%), финский (2%) и прочие (4.5%). В некоторых школах успех СПРИНТА в сфере английского языка привел к экспериментам с другими языками. Есть несколько школ, в которых в обучение по предмету интегрированы два или более иностранных языков.

Основными учебными дисциплинами, совмещаемыми с данными языками, являются социальные науки, история, музыка и математика, однако вовлечены также, как минимум, 18 других учебных дисциплин из национального учебного плана в школах обязательного начального и высшего среднего уровней.

На последнем уровне двумя наиболее сильно вовлеченными национальными программами стали Программа по социальным наукам, и Программа по естественным наукам, но существуют учебные заведения, которые предлагают Программу в области здравоохранения, Программу в части природных ресурсов и по меньшей мере 6 других национальных программ с той или иной формой использования СПРИНТ.

Подавляющее большинство учеников, обучающихся на курсах СПРИНТ, являются монолингвистическими носителями шведского языка. Гораздо меньшую группу составляют билингвы со шведским в качестве одного из языков, еще меньшую – те, кто рассматривает шведский в качестве иностранного. Очень мало обучающихся в рамках программ СПРИНТ рассматривают целевой язык в качестве родного. Есть, тем не менее, некоторые школы, в которых наблюдается прямо противоположная ситуация.

На высшем среднем уровне примерно 42% работающих со СПРИНТ преподавателей имеют квалификацию в области преподавания целевого языка. Примерно 22% из всех участвующих в СПРИНТ преподавателей на данном уровне обладают двойной квалификацией в области преподавания рассматриваемого языка и одного или более школьных предметов. Почти 40% работающих со СПРИНТ преподавателей высшего среднего уровня являются квалифицированными предметниками, получившими ту или иную подготовку для обучения предмету на целевом языке.

СПРИНТ имеет множество различных форм по всей стране. Он применяется к различным возрастным группам, от дошкольного возраста до взрослых, а также к учащимся и группам с различными способностями. Он может занимать или три дня под тематический проект в 6 классе обязательной общеобразовательной школы или три года интенсивного обучения на высшем среднем уровне.

Опыт ЕС в области развития базовых навыков

При рассмотрении опыта стран ЕС необходимо учитывать применяемые в них подходы *на национальном уровне, с точки зрения социально-культурных контекстов* ПОО и различные характеристики образовательных процессов.

Ниже приводятся некоторые национальные концепции в области базовых навыков или "ключевых квалификаций" (более широкая концепция) стран ЕС. Отметим, что ключевые навыки, описываемые в рамках опыта Великобритании, соответствуют различным уровням проявления базовых навыков согласно приведенному выше описанию.

Опыт Великобритании

Основная мысль ведущихся в Великобритании дебатов о ключевых навыках заключается в том, что они являются особым набором навыков, которые призваны обеспечивать структурную поддержку для более содержательно-ориентированного обучения. Основной задачей является расширение навыков обучающихся и обогащение относительно узкой интерпретации профессионального обучения, содержащейся в национальных профессиональных стандартах (НПС). Ключевые навыки призваны выходить за пределы специфически профессионального контекста. С точки зрения разработки учебного плана, они относятся к специальным модулям или элементам, дополняющим другие элементы учебного плана (такие, как специфические рабочие навыки). Эти модули или элементы должны рассматриваться как необходимые компоненты результатов обучения. С точки зрения пожизненного обучения ключевые навыки рассматриваются как способ улучшения перспектив индивида в получении широкой компетенции и укрепления его позиций на рынке труда.

Ключевые навыки выражаются в виде общих результатов обучения на 4 уровнях. В ПОО Великобритании первые четыре уровня описываются следующим образом:

Уровень 1 – компетенция в выполнении ряда различных рабочих операций, большинство из которых может быть рутинными и предсказуемыми

Уровень 2 – компетенция в значительном количестве различных рабочих операций, выполняемых в разнообразных контекстах. Некоторые из операций являются сложными,

нерутинными, предусматривают некоторую индивидуальную ответственность или самостоятельность. Зачастую может требоваться сотрудничество с другими людьми, возможно посредством вхождения в состав рабочей группы или команды.

Уровень 3 – компетенция в широком количестве различных рабочих операций, выполняемых в большем числе разнообразных контекстов, многие из операций являются сложными и нерутинными. Существует значительная степень ответственности и самостоятельности, нередко требуется осуществление руководства другими людьми и контроль за их деятельностью.

Уровень 4 – компетенция в широком количестве сложных технических или профессиональных рабочих операций, осуществляемых в значительном количестве разнообразных контекстов с выраженной личной ответственностью и самостоятельностью. Часто присутствует ответственность за работу других и функция распределения ресурсов.

Пример ключевых навыков группы «Коммуникация» Уровня 2:

Принимать участие в дискуссиях

- вносить четкий и адекватный вклад в обсуждение;
- участвовать таким образом, чтобы соответствовать ситуации, при необходимости использовать графические изображения;
- слушать и подходящим образом реагировать на то, что говорят другие, продвигать обсуждение.

Первое предложение «Принимать участие в дискуссии» – является результатом обучения тому, что студент должен уметь делать. Три следующих предложения составляют критерии. Они описывают, что нужно делать студенту для достижения результата и использоваться при оценке. Преподаватель применяет эти формулировки при планировании учебного процесса и систем оценки.

Опыт Германии

Немецкий подход в целом можно отнести скорее к концепции "ключевых квалификаций", а не "базовых навыков". Концепция ключевых квалификаций была первоначально разработана в 70-е гг. в рамках ориентированного на будущее подхода, который радикально изменял существовавшие структуры профессиональных стандартов и характеристики профессиональной подготовленности. Впоследствии концепция была интерпретирована по-новому и увязана с подходом, основанным на модернизации профессиональных стандартов. По сути она имеет три направления (формы):

- расширение индивидуального профессионального обучения (аналогия с британской концепцией базовых навыков);
- набор квалификационных целей, относящихся к самоорганизованной деятельности внутри организационных обучающих циклов (самостоятельно организуемый сбор информации; самостоятельное планирование; самостоятельная реализация задач; самостоятельная оценка качества);
- формирование интегрированной профессиональной компетенции (integriertes Handlungskompetenz), которая относится к интеграции специализированных знаний (Fachkompetenz), социальной и партнерской компетенции (Sozialkompetenz) и владения методами решения новых задач в меняющихся рабочих ситуациях (Methodenkompetenz).

Третья форма по преимуществу привела к внедрению обучающих методологий, совмещающих различные элементы учебного плана в рамках системного подхода. Вторая форма связала первые две вместе посредством единых критериев качества, которым нужно следовать как в процессе разработки учебного плана, так и при определении характеристик системы оценки, в то время как первая форма в основном затрагивала процесс разработки учебного плана. Перспектива пожизненного обучения относится к развитию индивидуальных навыков, организационного обучения и дебатов о моделях развития карьеры и о степени, в которой новые учебные планы могут способствовать "обновлению" ПОО.

В системе ПОО эти компоненты реализуются в образовательном процессе (с применением моделей партнерского обучения), путем практики на предприятиях и посредством системы оценки. Используются методы самостоятельно направляемого обучения, проходящего по циклу: сбор и анализ информации - планирование - принятие решения - выполнение - самооценка - анализ и корректировка. Роль преподавателей и инструкторов меняется на роль "тренера", который и задает, и контролирует среду обучения.

Опыт Швеции

Шведская система образования и подготовки в значительной степени децентрализована. Системы начального и среднего образования руководствуются двумя учебными планами национального уровня: Национальный учебный план 1994 г. для школ обязательного образования (классы с 1 по 9) и Национальный учебный план 1994 г. для системы необязательного школьного образования (к которой относятся начальное и среднее ПОО). Национальный учебный план содержит цели и рекомендации по достижению базовых навыков, однако обязанность в части реализации целей и следования нормативам лежит на каждом учебном заведении, и в частности – на ведущих преподавателях.

Цели указывают рабочую ориентацию учебного заведения и бывают двух видов. Цели, к которым должно стремиться учебное заведение и те цели, за достижение которых всеми учащимися отвечает учебное заведение (Доклад 2). Ответственность за то, что деятельность учебного заведения направлена на реализацию целей, лежит на его руководителе, на ведущем преподавателе и остальных членах коллектива. Рекомендации направляют разделение ответственности в образовательном учреждении. Учебное заведение имеет задачу передачи ценностей и знаний обучающимся их подготовку для работы и общественной жизни. Оно должно также сообщить знания более общего плана, которые составляют единый базис, необходимый всем членам общества. Учащиеся научаются действовать в сложной среде, включающей большие потоки информации и быстрые темпы перемен. Их способность находить, овладевать и использовать новые знания, таким образом, приобретает особую важность. Они должны приучать себя к критическому мышлению, оценке фактов и их взаимосвязей и оценке последствий различных альтернатив. Таким образом они приближаются к научному образу мышления и деятельности. В своем обучении учащиеся обязаны приобретать базу для пожизненного образования, развивать свои способности к проявлению инициативы и принятию ответственности, к самостоятельной работе и решению проблем. К качеству педагогического руководителя преподавателей и других сотрудников ведущий преподаватель имеет общую ответственность за обеспечение того, что деятельность учебного заведения в целом сфокусирована на достижении целей национального уровня. Ведущий преподаватель отвечает не только

за составление местного рабочего плана, но и за контроль и оценку результатов учебного заведения с точки зрения достижения как национальных целей, так и тех, что указаны в плане работы учебного заведения и в местном рабочем плане. Ведущий преподаватель несет ответственность за результаты деятельности учебного заведения. Учебный план подчеркивает ответственность самих учащихся за овладение соответствующими базовыми и техническими навыками.

Рекомендации

Несомненно, что система ПОО в Российской Федерации признает ценность включения базовых навыков в той или иной форме в образование всех уровней (Доклад 1).

Гибкость и адаптивность являются ключевыми требованиями как для любых образовательных стандартов, призванных определить эти навыки, так и для методов обучения. В то же время, важно осознать, что всегда существует вероятность конфликтов между базовыми и специфическими профессиональными навыками, и что необходимо изыскать способы разрешения этих конфликтов при надлежащей интеграции двух видов навыков.

Можно найти ряд примеров более или менее успешной практики в других странах, которые заслуживают изучения. Но несмотря на полезность опыта других государств, ни одна страна не должна слепо копировать иноземные образцы: каждая создает свою собственную модель. Необходимо принять *широкий взгляд* на базовые навыки для того, чтобы каждая из стран могла решить, что она желает предпринять в отношении их включения в образовательный процесс. После этого необходима конкретная помощь в решении практических проблем внедрения и реализации. Не существует единого способа введения базовых навыков или "схемы", которая содержит специальные программы для таковых. Независимо от того, какой подход или сочетание подходов приняты, они должны соответствовать конкретной страновой ситуации и традициям. Но нужно иметь возможность определить минимальные требования на достаточно общем уровне с тем, чтобы они могли затем интерпретироваться и использоваться в качестве отправной точки.

Тесно связанный с этим аспект, состоит в том, что ответственные за разработку политики в отношении базовых навыков *должны руководствоваться одновременно анализом потребностей рынка труда и существующими примерами успешной деятельности по интегрированию базовых навыков*. С точки зрения рынка труда базовые навыки являются важным звеном в растущей взаимосвязи между базовой и непрерывной профессиональной подготовкой, а также между образованием, подготовкой в целом и рыночными потребностями общества. Анализ рынка труда может открыть конкретные потребности в проявлениях базовых навыков, и *должен составлять одну из основ для разработки учебных планов и процесса обучения*. С позиций логики преподавания, примеры успешной деятельности настоятельно рекомендуют необходимость интеграции базовых навыков в методы образования, а не в отдельные предметы.

Еще раз подчеркнем, что ответы на эти вопросы можно найти лишь в условиях собственных культур и собственной экономической системы. Предстоит ответить на следующие вопросы:

- что нужно работодателям и обществу сейчас?

- что нужно работодателям и обществу в будущем?

Некоторыми конкретными рекомендациями для дальнейшей работы в данной сфере могут быть следующие:

1. Организовать на федеральном и региональном уровнях с целью обсуждения проблем включения базовых навыков в систему ПОО (стандарты, процесс обучения, процедуры оценки). Возможные вопросы для обсуждения:
 - Как можно выявить связи между рынками труда и потребностью в базовых навыков?
 - Как нужно определить минимальный уровень необходимых базовых навыков?
 - Какие существуют методы определения потребностей в подготовке по базовым навыкам (параллельно с определениями профессиональных навыков)?
 - Где находятся наиболее подходящие точки для интеграции базовых навыков в образовательный стандарт, учебный план, образовательный процесс?
 - Как можно строить продвижение в области базовых навыков от школы, через начальное и среднее профессиональное образование до непрерывного образования?
 - Как следует наилучшим образом подготовить преподавателей и мастеров для интеграции базовых навыков?
 - Каково оптимальное соотношение между отраслевыми и базовыми навыками в программах подготовки?
 - Какие существуют обучающие материалы, опирающиеся на эффективные методы преподавания и изучения базовых навыков?
2. Обсудить с отечественными и зарубежными экспертами вопросы отражения базовых навыков в учебных планах и возможность функционирования базовых навыков в качестве интегрирующего фактора между различными учебными предметами посредством педагогических и методологических подходов.
3. Разработать на пилотной основе программу подготовки методологов (желательно тех, кто участвует в разработке и внедрении новых образовательных стандартов и учебных планов ПОП).
4. Осуществить экспериментальную (пилотную) апробацию проектов, методов и подходов.
5. Сформулировать общую политику введения подготовки в области базовых навыков.

Приложение 1.3.1.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПЕРСПЕКТИВА – КАКИЕ НАВЫКИ НУЖНО ИЗУЧАТЬ СТУДЕНТАМ?

В Западной Европе, США и других странах проводились многочисленные исследования по поводу того, как можно попытаться определить навыки, нужные людям в допол-

нение к хорошо известным техническим навыкам. В отчете Саймона Шо ЕФПК (: Development of Core Skills training in the Partner Countries. Simon Shaw European Training Foundation, June 1998) описывается большинство категорий базовых навыков и приводится перечень наиболее часто упоминаемых из них. Вот он:

- Коммуникация*
- Использование чисел (или счет)*
- Информационные технологии (или обработка информации)*
- Работа с другими людьми (или работа в команде)*
- Разрешение проблем*
- Совершенствование собственного обучения и деятельности (или саморазвитие)*
- Приспособление (или гибкость, использование возможностей)*
- Самостоятельное принятие решений (или инициативность)*
- Права и обязанности гражданина и потребителя*
- Иностранные языки*
- Творчество*
- Критические способности (или рассуждение, аналитическое мышление)*
- Уверенность в себе в условиях неопределенности*
- Действия и их оценка (рефлексия)*
- Компетентность в этических вопросах*
- Мотивация*
- Ориентированность на достижение результата*
- Влияние на других (или использование сетей взаимодействия и отношений)*

Данный перечень не структурирован, существуют пересечения и большинство определений в высшей степени расплывчаты. Попытаемся сделать его более пригодным для применения.

Очевидно, что этот перечень описывает различные аспекты. Некоторые слова и фразы обозначают то, что люди **могут делать**. Другие описывают то, **чем характеризуются** люди. Это важное различие, особенно с точки зрения образования.

Для прояснения того, какие слова и предложения описывают действия (что люди могут делать?), изменим формулировки перечня, добавив фразу "Студент будет уметь...". Ниже приводятся базовые навыки, попадающие в данную категорию (оригинал Саймона Шо приводится в скобках курсивом):

Студент будет уметь:

| | |
|---|---|
| Общаться с другими людьми | <i>(Коммуникация)</i> |
| Применять и использовать числа | <i>(Использование чисел)</i> |
| Использовать информационные технологии | <i>(Информационные технологии)</i> |
| Работать с другими людьми и в команде | <i>(Работа с другими людьми)</i> |
| Решать проблемы | <i>(Разрешение проблем)</i> |
| Совершенствовать собственное обучение и деятельность | <i>(Совершенствование собственного обучения и деятельности)</i> |
| Принимать самостоятельные решения | <i>(Самостоятельное принятие решений)</i> |

| | |
|---|----------------------------------|
| Говорить и читать на иностранном языке | <i>(Иностранные языки)</i> |
| Влиять на других людей | <i>(Влияние на других)</i> |
| Рассуждать и мыслить аналитически и критически | <i>(Критические способности)</i> |
| Оценивать свои действия | <i>(Действия и их оценка)</i> |

Используем этот же подход для перечисления базовых навыков, описывающих то, чем должны характеризоваться люди. На этот раз в начале списка мы поместим предложение "Студент должен быть...".

Студент должен быть:

| Приспосабливаемым | <i>Приспособление</i> |
|---|---|
| Творческим | <i>(Творчество)</i> |
| Уверенным в себе в условиях неопределенности | <i>(Уверенность в себе в условиях неопределенности)</i> |
| Мотивированным | <i>(Мотивация)</i> |
| Этичным | <i>(Компетентность в этических вопросах)</i> |
| Ориентированным на достижение результата | <i>(Ориентированность на достижение результата)</i> |

Из списка выпадает лишь один элемент - "права и обязанности гражданина и потребителя". Это знание, которое нужно людям в условиях современной рыночной экономики. Мы можем добавить его к классификации путем использования предложения "Студенту нужно знать...".

Студенту нужно знать:

Права и обязанности гражданина и потребителя.

Получился разделенный на три категории список: *то*, что студенту нужно уметь делать, *то*, чем студент должен характеризоваться и *то*, что студенту нужно знать. Необходимо сделать еще два шага для придания модели базовых навыков более системного характера.

В первой категории (что студент должен уметь делать?) все еще содержатся два разных аспекта. Во-первых, мы имеем **действия** в чистом виде, которые ведут к определенному результату. Например, коммуникация ведет к составлению отчета или предоставлению кому-либо информации. Использование информационных технологий ведет к созданию текстовых файлов.

Однако три навыка в данной категории - владение иностранным языком, рассуждение и оценка действия - не являются действиями, они представляют собой **методы**, которые используются для успешной деятельности. Например, мы используем критическое рассуждение для решения проблем. Мы оцениваем наши действия с целью совершен-

ствования своего обучения и деятельности. Мы используем иностранный язык для общения с другими людьми или для чтения веб-страниц в Интернете. Эти навыки описывают то, **как** мы что-то делаем - а не то, что мы достигаем.

Вторым шагом является устранение несоответствия. "Влияние на других людей" - это явление, которое происходит в процессе нашей коммуникации с людьми и при работе с другими в команде. Здесь есть пересечение - категория, которая попадает в пределы другой категории. Можно исключить этот навык, так как известно, что он «охвачен» рамками двух других.

Таким образом, можно несколько трансформировать список. Ниже приводится окончательный вариант. Добавлены заголовки, показывающие традиционный способ определения данных навыков; первоначальный список перегруппирован так, чтобы объединить сходные категории (например, коммуникацию и работу в команде):

1. Ключевые навыки – студент будет уметь:

- Общаться с другими людьми
- Работать с другими людьми в команде
- Применять и использовать числа
- Решать проблемы
- Принимать самостоятельные решения
- Использовать информационные технологии
- Совершенствовать собственное обучение и деятельность

2. Операциональные навыки – для того, чтобы что-то делать, студент будет должен:

- Говорить и читать на иностранном языке
- Рассуждать и мыслить аналитически и критически
- Оценивать свои действия

3. Личные компетенции – студент должен быть:

- Приспосабливаемым
- Творческим
- Уверенным в себе в условиях неопределенности
- Мотивированным
- Этичным
- Ориентированным на достижение результата

4. Необходимые знания рыночной экономики – студенту нужно знать:

- Права и обязанности гражданина и потребителя.

КОНЦЕПЦИЯ ТРЕНИРОВОЧНОГО ПРЕДПРИЯТИЯ

Тренировочное предприятие представляет собой смоделированную компанию, деятельность которой осуществляется так же, как и в реальных деловых условиях, с местной компанией-наставником, оказывающей поддержку предоставлением коммерческой помощи в ведении бизнеса в соответствии с товарным профилем и политикой компании-наставника. Тренировочные предприятия функционируют в собственной экономической среде и осуществляют смоделированные хозяйственные операции. Они координируются из центрального офиса в каждой стране - участнике.

Такое предприятие основывается обучающимися, поддерживаемыми инструктором. Тренировочные предприятия торгуют друг с другом в закрытой экономической системе в соответствии с жесткими коммерческими принципами. Оно имеет аналогичные с реальной компании формы, организацию и функции.

Фундаментальным отличием между тренировочным предприятием и реальной фирмой является то, что первое не осуществляет обмен реальными товарами или денежными средствами.

Деятельность тренировочного предприятия

Тренировочное предприятие исследует рынок, размещает рекламу, закупает сырье, транспортирует, хранит, планирует, производит смоделированные товары или услуги, продает их, выплачивает заработную плату, налоги, начисляет амортизацию и пр. Оно может создаваться в любой сфере бизнеса, от оптовой до розничной торговли и оказания услуг.

Целевые группы тренировочного предприятия

Концепция тренировочного предприятия может использоваться в начальном, среднем и дополнительном образовании. Целевыми группами тренировочного предприятия являются: безработные, инвалиды, возвращающиеся к рабочей деятельности женщины, студенты школ бизнеса, колледжей и университетов, а также работники реальных компаний.

Участники тренировочного предприятия учатся работать в команде и развивать свои межличностные навыки при работе с другими людьми. Тренировочное предприятие позволяет им применять свои теоретические знания на практике.

Насчитывается свыше 2 850 торгующих друг с другом тренировочных предприятий в более чем 30 странах по всему миру.

Необходимые материалы (оборудование) для тренировочного предприятия

Участники тренировочного предприятия располагают рабочим местом, оснащенным соответствующей мебелью. Каждый партнер должен иметь ПК с современным программным обеспечением и доступом к принтеру. В распоряжении всех участников должны иметься средства телекоммуникации (телефон, факс и Интернет).

Оборудование (персонал)

Один инструктор отвечает не более чем за 12 участников. Инструктор должен иметь опыт педагогической и хозяйственной деятельности. Желательно, чтобы инструктор обладал вузовской степенью в области делового администрирования. Преимуществом является опыт работы в реальной компании.

Состав хозяйственных подразделений на тренировочном предприятии

- снабжение
- продажа
- человеческие ресурсы
- маркетинг
- учет
- склад
- секретариат

Практическая и теоретическая подготовка на тренировочном предприятии зависит от целевой группы и цели курса.

Учащиеся перемещаются между различными отделами тренировочного предприятия. К концу обучения все они пройдут практику на различных должностях во всех отделах.

Соотношение теоретических и практических занятий на тренировочном предприятии зависит от целевой группы

| Целевая группа | Теория, % | Практика, % |
|------------------------------------|------------------|--------------------|
| Начальная подготовка молодых людей | 60 | 40 |
| Переподготовка взрослых | 50 | 50 |
| Дальнейшая подготовка взрослых | 20 | 80 |
| Студенты колледжей и университетов | 70 | 30 |

Тренировочные предприятия, располагающиеся при учебных заведениях ПОО, колледжах и университетах обычно функционируют на условиях частичной занятости, работая один или два раза в неделю по несколько часов.

Обучение проходит на рабочем месте тренировочного предприятия. Это является одним из основных отличий от прочих коммерческих курсов. Это означает, что необходимо учитывать операции, осуществляемые остальными тренировочными предприятиями.

Постоянная связь тренировочных предприятий друг с другом позволяет участникам приспособливаться к новым деловым ситуациям и задачам. Этим стимулируется и постоянно контролируется гибкость поведения.

Роль национального Центрального офиса для сети тренировочных предприятий

Тренировочные предприятия нуждаются в определенных услугах для того, чтобы обеспечить функционирование смоделированной микроэкономической системы.

Ниже приводятся услуги, предоставляемые сети тренировочных предприятий национальными Центральными офисами:

- А) банк
 - Б) налоговая служба
 - В) социальное страхование
 - Г) медицинское страхование
 - Д) национальное страхование
 - Е) служба занятости
 - Ж) почтовая служба
 - З) регистр хозяйствующих субъектов
 - И) горячая линия программного обеспечения
 - К) консультирование и координация
 - Л) семинары по подготовке преподавателей
 - М) заочные тренировочные предприятия
- Могут добавляться другие виды услуг.

Компания-наставник

На тренировочном предприятии смоделирована деятельность реальной фирмы, называемой компанией-наставником или спонсором. Каждое тренировочное предприятие имеет тесные связи с реальной компанией, которая предоставляет ему информацию по техническим и управленческим вопросам. Компания-наставник обычно организует посещение своих офисов для демонстрации практической деятельности, которая служит объектом моделирования. Образцы из компании-наставника часто представлены на тренировочном предприятии в качестве постоянной экспозиции для посетителей.

Преимущества тренировочных предприятий

Тренировочное предприятие развивает свои собственные хозяйственные процедуры и индивидуальные рабочие спецификации с помощью компании-наставника (местного реального предприятия). Оно торгует с другими тренировочными предприятиями в сети как в своей стране, так и в Европе, Америке, Канаде и Австралии. Большое число тренировочных предприятий позволяет участникам развивать коммуникационные навыки и навыки делового общения на иностранных языках.

Используемая в административных процессах документация представляет собой обычный набор того, что встречается в реальной коммерческой фирме. К ней, например, относятся: подтверждения продаж, наряды на покупку, инвойсы, отгрузочные поручения. Предприятие имеет директоров в составе Совета, который принимает стратегические решения, менеджеров различных отделов, линейных руководителей и клерков в составе этих отделов. Обычно используемая тренировочными предприятиями структура подразделений включает в себя отделы продаж, персонала, снабжения, приемки товаров, финансовый, подразделяющийся на учет активов, учет продаж, учет закупок, кассовую и зарплатную группы, приемную и диспетчерскую. Каждый отдел или группа *на основе принципов управления временем* устанавливает свои собственные цели, необходимые для достижения общей цели хозяйственной деятельности.

Участники совершенствуют свой опыт за счет выполнения различных задач. Они способны использовать информационные технологии при планировании, организации и осуществлении контроля за работой, включая подготовку отчетов о заседаниях. Они мо-

гут разрабатывать документацию и вносить свой вклад в повышение эффективности личной и общей хозяйственной деятельности. Бизнес позволяет им вовлекаться в решение проблем совместно с коллегами, потребителями и поставщиками. Они обучаются инициировать и оценивать любое потенциальное улучшение предлагаемых ими услуг. Участники должны поддерживать надежное обслуживание клиентов, потому что, как и в любом бизнесе, на карту поставлена потеря будущих заказов из-за ненадежности поставок.

Тренировочное предприятие позволяет участникам применять свои теоретические знания на практике. Они также могут изучить новые приемы осуществления заданной им работы путем выполнения предписанных обязанностей и следования организационным процедурам. Это позволяет студентам, изучающим разные квалификации, применить на практике преподаваемые им приемы, получить опыт в области других дисциплин, возможность апробации которых затруднена в обычной ситуации.

Текущие тенденции развития тренировочных предприятий заключаются в предоставлении участникам возможности совершенствования их личных навыков при условии гибкого планирования времени работы в тренировочном офисе в удобные для них часы, принимая в расчет их личные обстоятельства. Некоторые посещают фирму ежедневно, другие – полдня каждую неделю, кто-то – по вечерам (все – по предварительной договоренности). Может задействоваться схема разделения работы, подразумевающая бóльшую степень сотрудничества между работниками тренировочного предприятия. Среда тренировочного предприятия позволяет участникам с различными способностями работать вместе, развивать свои навыки, помогать и поддерживать друг друга, и в то же время развивать собственные компетенции темпами, соответствующими их личным способностям и потребностям. Тренировочное предприятие находится в постоянном развитии, используя навыки персонала и представителей компании-наставника.

EUROPEN

Как отмечалось, насчитывается 2 850 тренировочных предприятий в более чем 30 странах по всему миру, которые работают вместе в рамках глобальной сети тренировочных предприятий. Эта сеть называется EUROPEN.

EUROPEN является некоммерческой ассоциацией, которая была создана 27 октября 1997 г. и начала работать 1 января 1998 г. Членами – основателями EUROPEN явились образовательные учреждения: Германии, Великобритании, Австрии, Нидерландов, Швеции, Канады, Испании, Швейцарии, Италии, Франции и Дании.

Ассоциация имеет международный Руководящий комитет, состоящий из трех управляющих центральными офисами (которые меняются ежегодно на ротационной основе) и Центр координации. Этот Центр, в сферу ответственности которого входят, например, PR-мероприятия, финансирование ассоциации, контракты, международная база данных по тренировочным предприятиям расположен в профессиональном учебном заведении в Германии.

Целью ассоциации является улучшение профессиональной подготовки и повышения квалификации молодых и взрослых. Она имеет своей задачей поддержку международного сотрудничества коммерческих тренировочных предприятий, вовлеченных в подготовку, содействует созданию национальных Центральных офисов для тренировочных предприятий и координирует работу существующих Центральных офисов.

*ПРИМЕР ТРЕНИРОВОЧНОГО ПРЕДПРИЯТИЯ:
ТРЕНИРОВОЧНОЕ ПРЕДПРИЯТИЕ "ЭСТРЕЛЛА" В ШВЕЦИИ*

Тренировочное предприятие "Эстрелла АБ" было основано в октябре 1994 г. "АмуГруппен АБ" в сотрудничестве с местной промышленностью и местными бюро по трудоустройству. Данное тренировочное предприятие работает на принципе полной занятости и привлекает "сотрудников" на регулярной основе (как только один "сотрудник" оканчивает обучение, нанимается новый) от местной промышленности и местных бюро по трудоустройству.

Тренировочное предприятие "Эстрелла АБ" насчитывает 25 "сотрудников", которые перемещаются между четырьмя отделами: снабжения, продаж, учета и персонала в течение 20-25 недель. Данное предприятие представляет собой компанию оптовой торговли с приблизительно 6000 хозяйственных операций ежегодно.

Совет директоров состоит из 10 членов, включая 2 "сотрудников" тренировочного предприятия, и, помимо прочего, следит за тем, чтобы "хозяйственная" деятельность приносила компании отдачу на совокупные активы на уровне 20%.

Международная торговля занимает на тренировочном предприятии значительное место – насчитывается примерно 200 потребителей и поставщиков по всему миру. Тренировочное предприятие может также быть представлено в ряде стран через местных агентов и участвует в различных торговых выставках в Европе.

Каждую неделю проводятся заседания руководящей группы с четырьмя начальниками отдела (на английском языке, по обусловленной повестке). Полдня в неделю обязательным рабочим языком на всем предприятии является английский. Наряду с международной торговлей "сотрудники", таким образом, получают хорошие возможности для практики в деловом английском, как письменном, так и разговорном.

"Сотрудник" практикует лидерские навыки, так как каждый выполняет функции начальников отделов в течение одной недели. Перед началом каждого нового цикла управления проводится специальный инструктаж. Подходящим "сотрудникам" может также быть предложена работа в качестве управляющего директора на период трех недель.

После того, как "сотрудники" проходят четыре письменных и один устный тест, им выдается сертификат с персональными рекомендациями и присваивается звание "Коммерческий помощник".

1.4. Система оценки в профессиональном образовании Шотландии

Д-р Роберт Янг,
Шотландия

Для любой системы оценки образования важно получение четких ответов на три вопроса: **кто** ответственен за обеспечение качества образования? **Каким образом** осуществляется контроль качества? **Когда** проводится этот контроль?

Впрочем, необходимо также договориться о том, **что** выступает объектом оценки и **для чего** предусматривается та или иная национальная система контроля качества?

1 июня 1999 г. в Шотландии был учрежден Совет по субсидированию дополнительного обучения (SFEFC). Данный Совет несет ответственность за деятельность 47 колледжей системы ПОО. Сфера полномочий Совета включает в себя не только субсидирование, финансовый мониторинг, общее руководство, управление собственностью и выработку стратегии развития, но также и обеспечение качества обучения. Шотландский Инспекторат Ее Величества имеет договоренность с SFEFC относительно проведения независимой проверки качества образования от лица Инспектората. Ежегодно проверкой охватывается от 7 до 12 учебных курсов в 11–12 колледжах.

Внешний мониторинг руководствуется следующими целями оценки качества профессионального образования:

- Обеспечение (сопровождение) и развитие качества образования в конкретных колледжах и в целом в масштабах системы;
- Информирование о распределении фондов и выработка стратегии Совета по субсидированию дополнительного обучения;
- Предоставление гарантий эффективного использования капиталовложений, произведенных общественными инвесторами;
- Широкое информирование общественности об уровне качества обучения в отдельных колледжах и по конкретным курсам.

Следует подчеркнуть, что заключения о качестве образования поступают непосредственно в структуры, финансирующие учебные заведения. Сумма выделяемых средств напрямую увязывается с уровнем качества подготовки выпускников.

Традиционным элементом системы обеспечения качества является *самооценка*.

В помощь образовательным учреждениям публикуется пособие: «Сколько хорошо наше учебное заведение? Самооценка с использованием показателей выполнения». Оно направлено на развитие институциональной культуры оценки сильных и слабых сторон деятельности. Данное руководство предлагает ответить на три вопроса:

- Каким образом осуществляется деятельность?
- Как мы получаем «обратную связь» о ее эффективности?
- Что предполагается сделать для улучшения работы?

Кроме этого, колледжи получают показатели выполнения, составленные Инспекторатом в сотрудничестве с SFEFC. Заметим, что для внешнего мониторинга используются те же показатели, что и для самооценки.

Итак, **кто** ответственен за обеспечение качества образования?

А. Самооценка

В обязанности каждого члена педагогического коллектива входит забота о достижении надлежащего уровня качества обучения. Следует сформировать такую *культуру ка-*

чества, при которой все без исключения озабочены этой проблемой, а отнюдь не только руководители образовательного учреждения. Как правило, на высшем уровне институциональной иерархии должно находиться должностное лицо, на котором лежит вся полнота ответственности за обеспечение качества.

Это лицо работает с группой, в состав которой входят представители всех структурных подразделений. Группа разрабатывает руководство по качеству, которое и лежит в основе локальной политики в сфере качества. Эта политика должна быть понятной каждому работнику колледжа, воспринята им как программа его личных действий и отвечать новейшим требованиям, предъявляемым к профессиональному образованию его многочисленными потребителями.

Группа разработчиков предоставляет руководству учебного заведения рекомендации по тем или иным аспектам качества образования, которые должны находиться в центре внимания коллектива на протяжении того или иного учебного года (например, освоение международного стандарта качества ISO 9000). Руководство колледжа утверждает рекомендации при условии, что все необходимые ресурсы для реализации предложенных мероприятий имеются или могут быть получены и развиты.

Б. Внешний мониторинг

Внешний мониторинг деятельности колледжа может осуществляться различными организациями, заинтересованными в качестве образования и обучения. Ими могут быть:

- Инспекторат Ее Величества/SFEFC;
- Управление квалификаций Шотландии (SQA);
- Объединение местных предприятий;
- ISO 9000;
- Инвесторы в человеческие Ресурсы;
- Отдел по стандартам качества;
- Организации работодателей;
- Европейский Фонд Управления Качеством (EFQM).

Как видно, перечень этот довольно обширный, и может создаться впечатление, что система перегружена организациями, выполняющими оценку качества. Управление Квалификаций Шотландии является экзаменующей структурой, которая должна проводить аккредитацию различных центров, реализующих обучающие курсы. Оно проверяет соответствие процедур по оценке качества колледжа его собственным процедурам. Объединения местных предприятий (LEC) отвечают за определенные формы обучения и могут использовать колледжи в качестве центров подготовки. Объединения располагают собственной Шотландской системой управления качеством. Все три организации – Инспекторат, SQA и LEC – консультируются между собой по вопросам выработки общих процедур и документации.

Инвесторы в Человеческие Ресурсы выступают «государственным стандартом, устанавливающим уровень положительной практики по усовершенствованию деятельности организации через ее персонал». Отдел по стандартам качества – правительственная структура, осуществляющая вознаграждения за признание и поощрение деятельности на благо общества. Колледжам приходится прилагать значительные усилия, чтобы получить сертификацию ISO9000 и «Инвесторов», поскольку большинство промышленных секторов, с которыми они имеют дело, используют стандарты качества именно этих организаций.

В области высшего образования внешний мониторинг проводится посредством проверки определенных однородных групп. Сотрудники одного из университетов проводят оценку качества какого-либо курса в другом университете. Затем публикуются отчеты, даются рекомендации для данного курса. Результат проверки может оказать влияние на финансирование такого курса.

Инспектированием колледжей Шотландии занимается группа представителей, в которую входят:

- Инспектора Ее Величества – один из которых составляет отчет по результатам инспектирования;
- Специалисты по оценке Associate Assessors;
- Представитель общественности Lay Member.

В Объединенном Королевстве Инспектора Ее Величества назначаются Королевой. Объявления о вакансиях печатаются в газетах; затем принимаются и рассматриваются заявления от соискателей; проводятся собеседования и соответствующие назначения. Принятые на должность проходят обучение технике инспектирования, в течение двух лет у каждого есть свой наставник. В Шотландии инспектора выполняют следующие функции:

- *Оценивание и составление отчетов* о качестве образования в школах, колледжах и других образовательных учреждениях и об организации обеспечения качества;
- *Деятельность по разработке стратегий*, которая включает в себя руководство государственными требованиями в области образования; определение эффективных способов удовлетворения потребностей в образовании и развитие различных форм сотрудничества по проведению необходимых изменений и усовершенствований;
- *Сотрудничество со структурами, формирующими политику в области образования и осуществляющими консультирование*: вклад в формирование политики, обеспечение информацией, оценка и консультирование; контакты и сотрудничество с другими организациями; помощь сотрудникам Министерства и административных групп.
- *Внутреннее* руководство, организация и развитие персонала для укрепления и развития эффективности Инспектората Ее Величества.

Ожидается, что в области оценивания и составления отчетов Инспекторат:

- Иницирует необходимые изменения и усовершенствования в рамках школы или колледжа;
- Выслушивает различные мнения с независимых позиций;
- Составляет объективные и написанные доступным языком отчеты;
- Выносит справедливые, открытые, грамотные и строгие суждения;
- Оставляет при инспектировании достаточно времени на обратную связь;
- Предоставляет авторитетные и четкие консультации по вопросам политики;
- Совершенствует качество и повышает стандарты образования в учебных заведениях.

Специалисты по оценке отбираются Инспекторатом и проходят соответствующую подготовку. Они входят в инспектирующую группу на условиях полной занятости. Наряду с привнесением собственного опыта в процесс инспектирования, они обучаются техническим приемам инспектирования, чтобы по возвращении в свой колледж помогать коллегам в самооценке. Предполагается, что к 2001 году в каждом колледже будет как минимум один специалист по оценке.

В состав каждой инспектирующей группы обязательно включается представитель общественности, не являющийся профессионалом в области оценки. Он не связан напрямую со сферой образования. Их вклад заключается в оценке взаимоотношений колледжа и потребителей предоставляемого им образования. Представители общественности не делают комментариев по сугубо образовательным аспектам. Важно, чтобы, с их точки зрения, отчет был общедоступен для понимания.

Второй вопрос: *Каким образом осуществляется контроль качества?*

А. Самооценка

Группа по Оценке Качества принимает решения по ряду вопросов, актуальных для конкретного года. Также учитываются вопросы стратегии развития колледжа, которые должны отражать приоритеты как государства, так и самого учебного заведения. Обычно группа работает по трехгодичной программе. Что касается преподавания и обучения, эту работу может проводить член коллектива, ответственный за оценку качества, или руководитель отделения/факультета, или сотрудник другого отделения.

Б. Внешний мониторинг, осуществляемый Инспектором

Процесс внешнего мониторинга колледжа в Шотландии может рассматриваться как последовательный ряд этапов:

- Допроверочный ;
- Проверки преподавания предметов;
- Проверки колледжа в целом ;
- Составления отчета;
- Завершающий;
- Оценки.

Процесс начинается с 1-го октября 2000 г. Предварительно, в тоже самое время была проведена проверка преподавания учебных предметов и колледжа.

В. Внешний мониторинг – Допроверочный этап.

Этот этап можно разделить на:

- Уведомление колледжей;
- Встречу официального лица, подающего отчет, с директором и председателем педагогического совета колледжа;
- Инструктаж старшего преподавательского состава
- Составление документации;
- Анализ;
- Планирование.

Заблаговременно (за два месяца) колледж получает уведомление о предстоящей проверке. SFEFC принимает решение в июле о публикации списка колледжей, в которых будет проходить внешний мониторинг в следующем академическом году. Следовательно, колледжи узнают о проверке за период от 2 до 10 месяцев. Официальное лицо, подающее отчет, – это инспектор, отвечающий за его написание. За два месяца до проверки он посещает колледж с целью разъяснения директору и председателю педагогического совета процедуру проверки, требуемую документацию и предстоящую оценку предметов. В весьма крупных колледжах проверке подлежат не все учебные предметы, она проводится выборочно. Документация включает в себя план развития колледжа, в который входят план работы, рассчитанный на три года, а также результаты самооценки.

Инструктаж старшего преподавательского состава, проводимый официальным лицом, является очень важной частью процесса, поскольку позволяет Инспектору:

- Изложить процесс проверки;
- Указать предметы, подлежащие оценке;
- Ответить на вопросы персонала;
- Уменьшить возможный стресс среди коллектива;

- Предоставить всю необходимую информацию для распространения среди всех сотрудников.

В качестве составной части проверки колледжа должны предоставить изложение контекста. Этот документ призван дать четкое описание социального, культурного и экономического контекста, в котором функционирует колледж, а также продемонстрировать, каким образом учитывается этот контекст в преподаваемых курсах. План развития колледжа содержит значительную информацию, которая, вместе с расписанием проверяемых предметов, предоставляется инспекторам. Документация анализируется и составляется план проверки. В частности, делается ссылка на результаты самооценки колледжа.

Г. Внешний мониторинг – этап проверки предметов

Проверка преподавания учебных дисциплин обеспечивает оценку знаний студентов по некоторым областям учебной программы и содействует повышению качества. Она преследует достижение четырех целей:

- Проинформировать персонал колледжа, SFEFC и всех заинтересованных участников о качестве преподавания предметов в конкретном колледже;
- Выявить слабые и сильные стороны в деятельности колледжа для информирования проверяющих;
- Внести вклад в базу данных для перекрестной оценки качества и стандартов по секторам и отдельным предметам;
- Выявить лучшие практические примеры по каждому предмету для дальнейшего распространения.

Проверка каждого предмета строится с целью ответа на вопросы о:

- качестве преподаваемых курсов и руководства ими?
- эффективности преподавания и обучения?
- успехах студентов в достижении поставленных целей обучения?
- результативности педагогической работы в повышении качества знаний студентов?

Официальное лицо, подающее отчет, возглавляет группу, состоящую из инспекторов, специалистов по оценке и представителя общественности. Проверка продолжается одну неделю. Начинается она с краткого выступления директора колледжа. Проверяющая группа к этому времени составляет расписание посещений преподавателей. В конце каждого дня проводится короткий брифинг для обсуждения вопросов, требующих особого внимания. В середине недели возможно проведение совещания у директора по обратной связи. Важно, чтобы каждый посещаемый, в особенности преподаватель, мог выступить со своим мнением и имел возможность обсуждения профессиональных вопросов с инспектором. На совещании по обратной связи присутствуют все руководители предметных секций. Через три недели официальное лицо, подающее отчет, направляет в колледж краткое изложение слабых и сильных сторон, а также основных рекомендаций.

Данные можно получить из различных источников, например, посредством интервью, наблюдений, изучения протоколов заседаний и анкетирования. Важную роль в оценке качества играет наблюдение за учебным процессом. В Англии рекомендуется отводить 60% всего времени инспекторов для изучения именно образовательного процесса. Помимо данных о процессе преподавания и обучения, наблюдение предоставляет информацию о помещениях, оборудовании, материальной базе и учебных материалах, а также предоставляет возможность ведения диалога с преподавателем на профессиональные темы.

Д. Внешний мониторинг – этап проверки колледжа в целом

Проверка колледжа в целом ставит три задачи:

- Проинформировать персонал колледжа, SFEFC и основных заинтересованных участников о качестве педагогической деятельности всего колледжа по обучению студентов;
- Пополнить базу данных о перекрестной оценке различных направлений деятельности колледжа, например, руководства педагогами, студентами и их сопровождение;
- Показать лучшие практические примеры для их широкого распространения.

Этап проверки колледжа выявляет:

- Насколько эффективно педагогическое руководство?
- Доступно ли методическое обеспечение преподавания?
- Рационально ли колледж использует помещения, ресурсы и вспомогательные службы для обучения студентов?
- Какова результативность деятельности колледжа в части повышения общего качества подготовки студентов?

Группа, проводящая проверку колледжа в целом, небольшая, 3–4 инспектора и специалиста по оценке. Проверка длится четыре дня. На пятый день директору предоставляется устный отчет.

Е. Внешний мониторинг – Этап составления отчета

Официальное лицо составляет проект отчета и направляет всем членам группы для комментариев. Новая версия отчета, включающая комментарии, подается Старшему инспектору. После его замечаний, отчет поступает в колледж для проверки точности информации, а затем передается в SFEFC для публикации. Копия отчета появляется на web-странице Ее Величества, а печатные копии свободно доступны для всех заинтересованных сторон.

Ж. Внешний мониторинг – Завершающий этап

Официальное лицо предоставляет отчет Совету Руководителей колледжа. Составляется план деятельности. В последующие 18 месяцев колледж реализует различные пункты этого плана. Выполнение контролируется инспектором колледжа. В каждом учебном заведении есть свой инспектор, который выступает важным связующим звеном между Министерством и колледжем. Вплоть до двух лет после проверки проводится последующий контроль за действиями, предпринимаемыми колледжем по ее результатам. Этот вид проверки не является слишком строгим. Если колледж не работает над ликвидацией своих слабых сторон без убедительных причин, назначается следующая проверка.

3. Внешний мониторинг – Оценка

Важно оценить весь образовательный процесс в целом. Для этого каждому члену группы и директору колледжа направляются соответствующие анкеты.

И, наконец, третий вопрос: *когда* проводится контроль?

А. Самооценка

Должна быть непрерывным процессом, для чего разрабатывается долгосрочная программа.

Б. Внешняя оценка, проводимая Инспекторатом.

Предполагается, что в каждом колледже проверка проводится один раз в 4 года. Она также может быть предпринята вне плана по просьбе Совета Руководителей колледжа, если Совет проявляет обеспокоенность его деятельностью. Инспекторат Ее Величества проводит проверку средних учебных заведений каждые 6 лет, а начальных – каждые 7 лет.

1.5. Стратегии контроля и оценки

*Джерри ван Зантворт
Университет Профессионального Образования Fontys,
Нидерланды*

В рамках проекта ДЕЛФИ коллективы пилотных учебных заведений работают в соответствии с некоторыми инновационными принципами, которые требуют соответствующего отклика в терминах оценки качества. Наибольшее внимание уделено связям между сферой образования и потребностями, предъявляемыми рынком труда. Конечные цели в начальном и среднем профессиональном образовании требуют адаптации в плане обновления. Инновации относились также и к новым (профессиональным и образовательным) моделям стандартов, где региональной администрации и образовательным учреждениям была предоставлена большая степень автономности. Расширен спектр методов обучения с последующим внесением изменений в деятельность двух главных функционирующих в сфере образования субъектов. Несомненно, содержание должно быть адаптировано в соответствии с другими инновациями. Таким образом, логичным шагом представляется необходимость сделать обзор способов, при помощи которых оценивается процесс обучения и производится оценка достигнутого качества.

Помимо соображений, изложенных в Докладе 2 о новой, ориентированной на достижение целей организации образовательного процесса, для того, чтобы поместить реальную и проектируемую практику контроля и оценки в более широкий контекст хотелось бы обратиться к главе по оценке из книги А.Я. Разумовского¹.

Поскольку в течение длительного периода времени обучение ведется согласно устоявшимся традициям (некоторые радикальные изменения были апробированы в нескольких проектах), мы предлагаем более детально остановиться на соображениях относительно стратегического контроля и изменений, предлагаемых для системы образования.

Самый первый вопрос, который мы себе задаем, относится к способу, при помощи которого мы проводим измерения: как мы можем оценить наши образовательные усилия?

Следующий вопрос, которому мы должны уделить внимание, затрагивает контроль результатов: какие факторы контролируют образовательный процесс, в том случае, когда прекращается активная роль педагога?

Но если мы хотим работать систематически в режиме контроля и оценки, мы должны ответить на вопрос: кто действительно принимает решение в отношении контроля и на чем оно базируется?

Начнем с ответа на вопрос об измерении. Общеизвестно, что в сфере образования существуют два типа отношений:

- Нормы, в соответствии с которыми соотносятся все продукты и процессы.
- Набор критериев для достижения желаемого результата работы.

Оба типа отношений имеют собственные характеристики и более того – специфические роли для различных заинтересованных сторон.

- Тип отношений, основанный на нормах, рассматривает результаты с точки зрения обусловленных этими нормами ожиданий. Таким образом, норма оказывается зависимой от того, как мыслят наши коллеги, проводящие оценку (в большинстве

¹ А.Я. Разумовский, Разработка образовательных систем, Лондон, Коган стр. 1981

случаев коллеги преподаватели). Очевидно, администраторы предпочитают данный тип отношений, и мы можем наблюдать, что эти нормы используются для отбора и сертификации студентов/обучаемых. Недостаток заключается в том, преподаватель или инспектор выдвигает собственные ожидания и использует их в качестве инструмента для проведения оценки. В связи с этим, студент ставится в значительную зависимость от того, *кто* его оценивает.

- При описании некоторых критериев *для стандарта выполнения работы*, мы находимся в меньшей зависимости от точек зрения наших коллег. Таким образом, оценка представляется более объективной. Она также предлагает дополнительные способы оценки более длительных курсов, когда мы проводим ее непрерывно.

Факторы, которые мы обычно принимаем во внимание, для осуществления контроля в сфере образования:

- Время;
- Потребности различных студентов;
- Содержание или цели, которые мы предлагаем (поскольку мы хотим их реализовать).

Время – традиционно присутствующий в образовании фактор. Необходимость сообщить предельный срок для достижения требуемых результатов является очевидной. Тем не менее, в большинстве случаев предполагается, что условия (контингент студентов или обучаемых, необходимые материалы, ресурсы), относящиеся к заданному времени, имеются. Если эти условия не удовлетворены, достаточно современным подходом выглядело бы ожидать от студентов и преподавателей гибкости и управления результатами в любом случае.

Для того, чтобы учесть потребности различных студентов, требуется дополнительное сотрудничество в отношении того, как и когда подвергать индивида контролю. Следуя этой логике, возникают новые организационные вопросы. Такие инструменты, как регистры и точные программы управления, помогают нам справиться с функцией контроля.

Содержание, как объект контроля, предполагает демонстрацию своего освоения, где фактору времени уделяется гораздо меньше внимания. Тем не менее, во многих случаях, упомянутые ограничения во времени, стимулируют известную непрерывность в обучении. Данный фактор содержания широко применяется в открытом и дистанционном обучении.

Таким образом, задача, стоящая перед нами – преподавателями и инструкторами, заключается в определении отношений между курсом или программой обучения и типом факторов контроля, которые должны или могут быть выбраны. Речь идет именно о выборе, поскольку зачастую существуют возможные альтернативы.

Такое разделение факторов контроля может быть уточнено, если мы рассмотрим, кто и как принимает решения в отношении контроля. Следующие три системных подхода существенно отличаются друг от друга: предписывающий, демократический и адаптивный или кибернетический контроль.

Мы говорим о предписывающем (спланированном) виде контроля, когда разработчик, консультант или преподаватель определяет то, как или какой вид оценки будет иметь место. Мы можем сказать, что это спланировано. Такие предметы, как математика, физика или химия являются типичными примерами.

Более демократический вид контроля применим к студентам или обучаемым, которые рассматриваются как лица, принимающие решения по поводу своего дальнейшего развития. Пример данной формы мы можем найти в, так называемом, открытом обучении.

Смешанной формой является адаптивный контроль с регулярной обратной связью. В проектной работе, как, достаточно современной форме организации обучения, обратная связь применяется достаточно часто.

В подобной зависимости от выбора различных форм обучения, мы видим различных действующих лиц в роли контролеров.

Когда нам необходимо сделать выбор в части стратегии контроля, мы можем провести классификацию методов обучения в соответствии со способом, применяемым для измерения результатов обучения, типами контролируемого нами фактора и стилем нашей системы контроля. Мы можем приводить обоснование также и в обратном порядке. Предпочтения для новых методов обучения предполагает определенные способы измерения наших результатов. Ниже в таблице 1.5.1. приведены некоторые примеры.

Таблица 1.5.1.

Типовые стратегии

| <i>Измерение результатов</i> | Фактор контроля | Стиль контроля | Стратегия |
|------------------------------|-----------------------|--|--|
| Норма | Время | Предписывающий (спланированный) Демократический Адаптивный | Обычный класс Открытый класс Традиционное пособие |
| Норма или критерий | Потребности студентов | Предписывающий Демократический Адаптивный | Индивидуальное предписание Студент осуществляет контроль Адаптивное пособие |
| Критерий | Владение предметом | Предписывающий Демократический Адаптивный | Запрограммированное Обучение по контракту Обучение с использованием компьютера |

Термин оценка имеет несколько отличное значение, чем традиционный термин контроль. Для обоих процессов нам требуется оценка поддающихся измерению целей. Это также применимо и для образования. Но если мы определяем различные виды целей и задач, тогда мы должны отвечать соответствующими уровнями измерений.

В профессиональном образовании мы проводим различие между профессиональными и учебными целями (способность к учебе и продолжению в системе непрерывного образования) и способностью стать гражданином правового демократического общества.

Профессия, как правило, находит свое применение в конкретной организации, и, если перед нами стоит задача оценить достижение профессиональных целей, то мы должны изучить потребности организаций (предприятий, компаний и т.д.). Более неуловимыми и предназначенными для долгосрочной перспективы являются потребности общества.

В проекте ДЕЛФИ осваивались отдельные стороны методов определения потребностей в навыках и профилях подготовки со стороны предприятий и организаций, Анализ данных приводил к известной коррекции целей образовательных учреждений. Традиционно мы создаем образовательный стандарт и учебный план на основе учебных предметов, тесно связанных друг с другом. Овладение отдельными предметами было наиболее общим способом контроля успеваемости и достижения результатов. Моделирование процессов мышления и деятельности привело к развитию новейших методов обучения, которые нацелены на большую интеграцию между учебными дисциплинами, а также большее сотрудничество между преподавателями, например, при реализации метода проектов. Определение ответственности, а, следовательно, и контроля становится более комплексным.

Это в свою очередь привело к некоторым ключевым вопросам об объекте оценки.

Что мы хотим оценивать: результаты (продукты) или процессы (возможно, то, и другое)? В начале статьи мы упомянули об определении стандартов, где должен быть сделан фундаментальный выбор, прежде чем мы приступим к формированию контекста для проведения оценки. Тем не менее, мы можем ставить тот же самый вопрос по каждому курсу, предмету, проекту и т.д. В техническом плане мы говорим о *совокупной оценке*, когда мы рассматриваем результаты и о *формирующей оценке*, когда мы отслеживаем процесс. Особенно в проектах, где мы вольны использовать индивидуальные графики обучения, мы могли бы принять различия в ходе осуществления проекта с тем условием, что к концу обучения будет достигнут минимальный стандарт.

Другой вопрос: Хотим ли мы оценивать результаты учебной деятельности обучающихся, а также эффективность и структуру нашего курса? В быстро меняющемся мире мы должны регулярно адаптировать наши курсы. Это верно. Но если входные данные (студенты/обучаемые) являются переменными, материальная база для проведения обучения ограничена, качество образовательного процесса и управления варьируются, а нам, тем не менее, необходимо достичь заранее определенные цели, то вопросы внешней и внутренней эффективности приобретают еще большее значение.

Последним, и, пожалуй, наиболее выделяемым элементом является изменение в навыках, знаниях, отношениях и опыте штата преподавателей, который ведет к определенному уровню качества: меньшему, равному или большему, чем установленный заранее определенный стандарт. Существует общепринятая практика принятия молодых и/или неопытных преподавателей и предоставления им возможностей продвижения по карьерному пути. Следствием такого курса является допущение более низкого уровня качества на первом этапе. Путем проведения регулярной оценки или применения средств самосовершенствования педагогического мастерства, уровень может быть повышен. Это ведет к заключению, что непрерывная оценка с регулярным обновлением стандартов (каждые 1-3 года) дает ответ на вопрос относительно качества. С точки зрения менеджмента, *имеются* непрерывные задачи поддержания наших стандартов качества целостными в динамичной среде.

Таблица возможных методов, которые могут быть применены для оценки результатов обучения и инструктажа, показывает нам, какие индикаторы могут быть измерены и с помощью каких инструментов. В Докладе 1.5.2 представлен ряд таблиц с приведенными в соответствие индикаторами и методами оценки.

Таблица 1.5.2

Возможные методы оценки

| Результаты обучения/инструктажа | Показатели | Инструменты измерения |
|--|---|--|
| Нравится ли курс преподавателям | Отношение преподавателей | Отчеты, анкеты, рейтинг аудитории |
| Нравится ли курс студентам | Отношение студентов | Учетные карточки, анкеты, коэффициент отсева |
| Оказал ли курс какое-либо влияние на студентов | Изменения в отношении студентов | Наблюдения преподавателей Обзор отношения студентов |
| Мотивированы ли студенты данным курсом | Добровольная деятельность | Наблюдения преподавателей Использование материалов/оборудования |
| Усвоение содержания курса студентами | Изменения в выполнении студентами их работы | Тестирование выполнения работы |

Таблица приведена без указания того, что обозначенные нормы и методы, касающиеся критериев, в системе образования и обучения представлены в виде комбинации. Чем в большей степени мы можем различить применимость определенных методов к ситуациям, в которых мы можем потенциально оказаться, тем лучше мы сможем систематизировать нашу стратегию контроля и оценки.

Размышляя на различных уровнях – от упражнений до материалов, как базовых элементах системы образования/обучения, или даже выходя за рамки сферы образования (система занятости – хороший пример классификации и координации наших стратегий оценки), – мы ищем адекватную оценочную стратегию и методологию.

Тем не менее, чем больше мы сталкиваемся с изменяющейся внешней средой профессионального образования, тем больше должны обращать наш взор в сторону систем с *механизмом регулярной обратной связи*, где критерии играют важную роль.

Во время серии семинаров, посвященных вопросам качества, нами рассматривалась модель EFQM. Несмотря на то, что эта модель была разработана для высшего образования, она продемонстрировала свою актуальность и применимость для непрерывного совершенствования качества профессионального образования. Процесс эволюции качества от действия к процессу, системе, цели и всеобщему управлению качеством может преобразоваться в новую последовательную политику совершенствования оценочной культуры.

2. ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ: *НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ*

Российская образовательная культура всегда обладала двумя несомненными достоинствами: высокой развитостью и способностью к конструктивному культурному диалогу с другими европейскими культурами.

Мы говорим здесь о собственно образовательной культуре, а не ее идеологических «шорах».

Вместе с правовым, содержательным и организационным реформированием образования меняются и смыслы, цели, задачи оценки, наращивается ее методологический потенциал.

В представленных статьях проф. Селезневой Н.А. и Бархатовой Т.А. рассматривается складывающаяся сегодня практика оценки на разных уровнях: федеральном, региональном, институциональном.

Система внешней оценки, преимущественно высшего профессионального образования на общестрановом уровне, реализуется в соответствии с федеральными законами. Раскрываются некоторые инновационные подходы в области оценки качества профессионального образования, включая формирование многоуровневых *мониторингов* качества, приведены примерные *структуры аналитических докладов* о состоянии высшего профессионального образования в трехуровневом измерении.

Новая категория квалиметрии образования – мониторинг качества – позволяет объединить задачи анализа и оценки. Посредством мониторинга представляется возможным организовать *комплексную обратную связь* в системе качества образования. Более того. Категория мониторинга вбирает в себя многообразные связи образования и обладает высокой эвристической («разрешающей») способностью. В ней «сходятся» вопросы, связанные с качеством образования, моделями оценки и качества, нормами, критериями и показателями качества образования. Мониторинг предполагает решение проблем средств и технологий оценки и делает реальным получение системно организованной информации о состоянии качества.

2.1. Качество высшего образования: опыт системного исследования

Н.А. Селезнева
директор Исследовательского центра
проблем качества подготовки специалистов, Россия
д-р техн. наук, проф.

Представленный ниже вниманию читателей текст раздела доклада отражает общий подход к исследованиям проблемы качества высшего образования в России, сложившийся в последние 15 лет в Исследовательском центре проблем качества подготовки специалистов и более, чем в 30 его региональных филиалах на базе вузов в 22 городах России.

Базовый термин *«высшее образование»* (или *«высшее профессиональное образование»*) в соответствии с Законом Российской Федерации «О высшем и послевузовском профессиональном образовании») используется в трех смыслах: 1) как результат; 2) как процесс; 3) как образовательная система.

Высшее образование как результат понимается как характеристика определенного уровня (ступени) общего профессионального и социального развития человека, приобретенного им по итогам обучения в высшем учебном заведении.

Высшее образование как процесс понимается как целенаправленный процесс обучения и воспитания в интересах личности, общества и государства, сопровождающийся констатацией достижения обучающимся определенного государством образовательного уровня (ценза) – высшего образования.

Высшее образование как образовательная система понимается как социальный институт и подсистема в системе непрерывного образования, как сфера духовного производства, становления и развития человека.

Проблемы качества высшего образования и его оценки

Нами различаются понятия *«качество высшего образования»* и *«проблемы качества высшего образования»* в широком и узком смыслах.

В широком смысле *«качество высшего образования»* понимается как сбалансированное *соответствие* высшего образования (как результата, как процесса, как образовательной системы) многообразным потребностям, целям, требованиям, нормам (стандартам), условиям.

«Проблемы качества высшего образования» есть *нарушения* такого «сбалансированного соответствия» по разным причинам. При этом имеется в виду, что сами выявленные и заданные потребности, цели, требования, нормы (стандарты), условия соответствуют *объективным тенденциям прогрессивного развития человека и общества*.

В узком смысле *«качества высшего образования»* есть *«качество подготовки специалистов с высшим образованием»*.

Управление качеством в высшем образовании призвано обеспечивать сбалансированное соответствие высшего образования многообразным и *изменяющимся* потребностям, целям, требованиям, нормам, условиям.

Через совершенствование и развитие механизмов управления качеством в высшем образовании должны решаться все возникающие *«проблемы качества образования»*.

Современное состояние проблемы качества образования отражает усиливающееся *противоречие между*, с одной стороны, *возрастающими требованиями* общества к нравственности и интеллекту человека, его способности к проектированию, прогнозированию и будущетворению (что проявляется в системе современных требований к уровню профессионализма, общей культуры и нравственности членов общества, получающих образование), и особенно, высшее и, с другой стороны, *фактическим уровнем*, образования и развития выпускников образовательных учреждений. Фактический уровень образования часто оказывается ниже современных требований, что усиливает тенденции роста общей и функциональной неграмотности населения, опасность духовного и интеллектуального распада общества.

В этих условиях принципиальное значение приобретает поиск новых подходов к повышению эффективности организации и управления образовательными системами, особенно высшим образованием (как «локомотива» всей системы непрерывного образования) с ориентацией на его качественные аспекты и на этой основе осуществление системных реформ в образовании.

В этой связи несомненно позитивной является складывающаяся с 2000 г. тенденция, при которой существенно возрастает роль и значение *проблемы качества образования в формирующейся новой государственной образовательной политике России*.

Такой вывод следует из анализа содержания трех важнейших государственных нормативно-правовых документов в области образования, принятых в Российской Федерации в 2000 г.: 1) Федерального закона «Об утверждении Федеральной программы развития образования в России»; 2) Программы «Модернизация образования»; 3) Национальной доктрины образования.

Среди многочисленных проблем качества высшего образования в современных условиях ключевой остается *проблема оценки (реального, фактического) качества высшего образования*.

О проблеме оценки качества образования в целом можно сделать следующие общие замечания.

Оценка уровня (качества) подготовки (образования) обучаемого в том или ином виде всегда являлась и является обязательным компонентом любой образовательной системы при всех исторических типах общественного устройства.

Развитие и смена концептуальных моделей образовательных систем как социальных институтов всегда связаны с изменениями в целях их функционирования и развития, а также в принципах организации и управления образовательными системами как способах достижения таких целей.

Поскольку цели функционирования и развития образовательных систем в свою очередь связаны с социальными требованиями к уровню (качеству) подготовки (образования) и развития обучаемых, то непрерывное повышение требований к современному человеку, особенно к его творческим и прогностическим способностям во взаимосвязи с этической компонентой, постоянно актуализирует (каждый раз на новом уровне) *проблему оценки качества образования и развития человека*, через решение которой в значительной степени происходит восходящее совершенствование механизмов организации и управления, а, следовательно, и прогрессивное развитие в целом образовательных систем.

По своим фундаментальным основаниям проблема оценки качества (уровня) подготовки (образования) и развития обучаемых относится к числу ключевых *человековедческих проблем*.

Научные основы её решения являются междисциплинарными и должны включать следующие научные дисциплины и направления:

- человековедение как комплексную науку о человеке;
- системологию образования как общую теорию образовательных систем, включая теорию их организации и управления;
- квалитологию образования как науку о качестве в образовательных системах;
- квалитметрию образования как науку об измерении (оценки) качества в образовательных системах.

Сегодня эти научные направления и дисциплины только формируются. По мере их развития будет появляться возможность углублять решение проблемы оценки качества образования.

Как можно кратко охарактеризовать *состояние сложившейся массовой практики оценки качества образования в России?*

Прежде всего, заметим, что сама базовая категория «качество образования» как цель в массовой образовательной практике ещё неотрефлексирована.

С учетом преобладающей сегодня предметноцентричной модели образования под "качеством образования" в основном (и даже в высшей школе) понимается "структура содержания дифференцированного (по предметам) научного знания, присваиваемая обучаемыми по окончании учебного заведения (или определенного промежуточного этапа обучения в учебном заведении)". И это, несмотря на то, что в течение более чем 10 лет в отечественной высшей школе идёт поэтапно углубляющийся процесс освоения нормативного целеполагания на основе внедрения системнодеятельностного подхода. Его результатом стали два поколения квалификационных требований (квалификационных характеристик) к выпускникам высшей школы: 1980 г. и 1988 г. И следующие поколения – в виде разработанных в течение 1991–1993 гг. и в 1999–2000 гг. государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (ГОС ВПО), где также делается попытка отстоять приоритет системнодеятельностного подхода над предметноцентричным подходом и связанных с ним интегральных интеллектуальных умений выпускников высшей школы. Пока, к сожалению, приходится констатировать, что развертывающийся процесс почти 15-летнего освоения системного нормативного целеполагания даже в отечественной высшей школе еще не оказал решающего влияния на массовую практику оценки качества образования в России.

Сегодня в массовой образовательной практике реализуются следующие *традиционные виды непосредственных испытаний и оценки качества (уровня) подготовки обучаемых*:

- итоговые и поэтапные испытания обучаемых в виде экзаменов и зачётов по установленным дисциплинам (или их разделам) учебного плана;
- защиты обучаемыми итоговых и поэтапных комплексных квалификационно-образовательных работ типового, эвристического или творческого характера (курсовых, дипломных, выпускных, конкурсных и т.п.) перед аттестационными (экзаменационными) или конкурсными комиссиями.

Рассмотрим кратко как реализуется оценка качества в сегодняшней массовой образовательной практике.

Из-за неразработанности категории "качество образования обучаемого" как цели образовательной системы *предметная область оценки* связывается со сформированной у обучаемого структурой, главным образом, дисциплинарного (предметного) знания по завершении различных этапов обучения в том или ином учебном заведении.

База (основание) оценки связывается с социальной нормой относительно принятой предметной области оценки, используемой субъектом оценки (преподавателем, аттестационной комиссией и т.п.) для сравнения. Сегодня отсутствует чётко структурированная объективная (единая, стандартизированная) база (основание) оценки для всех звеньев системы непрерывного образования. Каждый субъект оценки формирует (явно или неявно) такую базу, как правило, самостоятельно, исходя из некоторых "границ", задаваемых используемым в учебном процессе содержанием образования по отдельным дисциплинам учебного плана (учебной программой). Такая "субъективная" база оценки реализуется, как правило, через совокупность нестандартизованных экзаменационных вопросов и задач по дисциплине, предъявляемых обучаемым перед соответствующим испытанием. Качество такой субъективной базы оценки полностью зависит от уровня профессиональной квалификации субъекта оценки (преподавателя или комиссии).

Критерий (пусть даже неявный, подразумеваемый) оценки качества (уровня) подготовки обучаемых всегда связывается субъектом оценки со степенью соответствия фактического уровня подготовки обучаемых некоторой установленной (хотя и, как правило, субъективной) норме (базе) или превышение её, что задаёт логику оценки.

Несмотря на директивно установленную единую четырехбалльную шкалу оценки успеваемости обучения в отечественной образовательной системе: отлично, хорошо, удовлетворительно, неудовлетворительно – в силу указанных выше условий, проблема объективной оценки качества образования остается открытой.

Таким образом, *сложившаяся массовая практика оценки качества* (уровня) образования (подготовки) обучаемых в отечественной образовательной системе характеризуется следующими *основными параметрами*:

- опорой на социально неотрефлексированную и поэтому субъективно понимаемую категорию "качество образования человека" как нормативную цель образовательной системы, связываемую, в основном, со структурой содержания дифференцированного (по-предметного и мозаичного) несистемного научного знания и репродуктивным уровнем его усвоения;
- использованием нестандартизованных (субъективных) средств прямой оценки качества образования, предъявляемых обучаемым для испытаний (экзаменационных или аттестационных заданий);
- повсеместным использованием директивно установленной четырёхбалльной шкалы оценки: отлично, хорошо, удовлетворительно, неудовлетворительно – при всех видах испытаний обучаемых;
- ориентацией на неоднозначные критерии оценки качества (уровня) подготовки обучаемых, понимаемые как степень соответствия некоторой субъективной норме (в виде разрабатываемых каждым преподавателем совокупности "своих" средств, показателей и шкал оценки), что делает практически мало сравнимыми результаты испытаний обучаемых, проведенные различными преподавателями;
- отсутствием в массовой образовательной практике объективизированных средств и технологий испытаний и оценки качества (уровня) подготовки обучаемых

мых, включая компьютерные средства и технологии испытаний (самоиспытаний) и оценки (самооценки) качества образования на разных этапах обучения в учебных заведениях;

- ориентацией на невысокую динамику внешней и внутренней среды и механизмов самоорганизации в образовательных системах всех звеньев и уровней.

Заложенные в законодательно-нормативных и программных документах последних лет принципиальные изменения в концептуальной модели российской образовательной системе актуализируют проблемы качества образования и его оценки.

Наряду с изменяющимися ценностями, целями, местом и ролью образования, новые качества образовательной системы, фиксируемые в ее новой концептуальной модели, связываются с существенно более высоким уровнем *адаптивных свойств* образовательной системы, адекватном более высокой динамике ее внешней и внутренней среды, новым целям, роли и месту в обществе, а значит и с более высоким уровнем организации и управления образовательной системы, ориентированным на достижение более высоких рубежей в качестве образования и развития человека.

Таким образом, главные направления изменений в концептуальной модели отечественной образовательной системы связываются с изменениями в целях её функционирования и развития и, прежде всего, с радикальными изменениями требований к современному человеку по качеству его образования и индивидуального развития, а также с необходимостью адекватных изменений в принципах организации и управления отечественной образовательной системы (на всех её уровнях и во всех звеньях) как способах достижения изменившихся целей.

Сложившаяся на сегодня отечественная образовательная система и соответствующий ей уровень решения задачи оценки качества подготовки (образования) обучаемых вошли в *противоречие* с главными тенденциями образовательной революции на её глобальном и национальном уровнях и с изменившимися требованиями (потребностями) социальной практики к уровню (качеству) образования (подготовки) и развития современного человека, а также к качеству самой образовательной системы и к уровню оценочной культуры в ней.

Данное противоречие должно разрешаться через реализацию адекватной общественной потребности концептуальной модели отечественной образовательной системы и соответствующий ей новый уровень постановки и решения задачи оценки качества образования.

Системное определение качества высшего образования

На основе выполненных Исследовательским центром проблем качества подготовки специалистов теоретико-методологических и экспериментальных исследований ниже кратко представлен сформировавшийся научный подход к системному определению качества высшего образования. Этот подход охватывает следующие основные аспекты:

- *формирование категориального аппарата в области качества высшего образования;*
- *всесторонний анализ системы высшего образования как большой и сложной социальной системы, ее основных компонент, внутренних и внешних потоков взаимодействия;*

- *выявление актуальных структурных моделей качества высшего образования;*
- *нормирование качества высшего образования;*
- *оценку качества высшего образования;*
- *создание мониторингов качества высшего образования как комплексных систем наблюдений состояния и изменений, оценки и прогноза по отношению к качеству высшего образования;*
- *моделирование систем дуального управления качеством в высшем образовании, обеспечивающим взаимосвязанное управление как функционированием, так и развитием систем высшего образования разных уровней.*

*Категориальный аппарат в области
качества высшего образования*

Обоснованию категориального аппарата в области качества образования посвящена одна из научных работ Исследовательского центра – «Качество высшего образования в современной России. Концептуально-программный подход» – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1995.

В актуальный круг понятий в области качества высшего образования включены следующие:

- *Качество высшего образования.*
- *Качество подготовки специалистов с высшим образованием.*
- *Проблемы качества подготовки специалистов с высшим образованием.*
- *Системное исследование качества высшего образования.*
- *Нормы качества высшего образования.*
- *Критерии качества высшего образования.*
- *Оценка качества высшего образования.*
- *Мониторинг качества высшего образования.*
- *Обеспечение качества высшего образования.*
- *Управление качеством высшего образования.*

В таблице 2.1.1. приводятся принятые определения выделенных базовых понятий.

Таблица 2.1.1
Базовые понятия в области качества высшего образования

| Понятие 1 | Определения 2 |
|--|--|
| <i>Качество высшего образования (в широком смысле)</i> | <ul style="list-style-type: none"> • Сбалансированное <i>соответствие</i> высшего образования (как результата, как процесса, как образовательной системы) многообразным потребностям, целям, требованиям, нормам (стандартам); • Системная <i>совокупность</i> иерархически организованных, социально значимых сущностных <i>свойств</i> (характеристик, параметров) высшего образования (как результата, как процесса, как образовательной системы) |

Продолжение табл. 2.1.1.

| 1 | 2 |
|--|---|
| <p><i>Качество подготовки специалистов с высшим образованием (качество высшего образования в узком смысле)</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> • Сбалансированное <i>соответствие</i> подготовки специалистов с высшим образованием (как результата и как процесса) многообразным потребностям (государства, общества, личности), целям, требованиям, нормам, стандартам; • Системная <i>совокупность</i> иерархически организованных, социально значимых сущностных <i>свойств</i> (характеристик, параметров) подготовки специалистов с высшим образованием (как результата и как процесса) |
| <p><i>Проблемы качества подготовки специалистов с высшим образованием</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Совокупность актуальных теоретических и практических вопросов</i> в сфере качества подготовки специалистов с высшим образованием, имеющих различную природу и <i>требующих своего исследования и решения</i> в целях, обеспечения сбалансированного соответствия (в определенном смысле) подготовки специалистов (как результата и как процесса) многообразным потребностям, целям, требованиям, нормам, стандартам |
| <p><i>Системное исследование качества высшего образования</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> • Исследование, обеспечивающее необходимую (для конкретного этапа общественного и личностного развития) глубину структуризации качества высшего образования как объекта исследования и учет всех существенных (для эффективной организации и управления высшим образованием) его взаимосвязей как внутри системы высшего образования (внутреннее качество), так и вне ее (внешнее качество) |
| <p><i>Нормы качества высшего образования</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> • Выявленные, признанные и зафиксированные документально <i>системы требований</i> к качеству высшего образования (как результата, как процесса, как образовательной системы), соответствующих потребностям общества и личности в качестве высшего образования определенной структуры и уровня |
| <p><i>Критерии качества высшего образования</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Признаки степени соответствия</i> качества высшего образования (как результата, как процесса, как образовательной системы) <i>установленным нормам</i>, требованиям, эталонам, стандартам |
| <p><i>Оценка качества высшего образования</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Мера качества</i> (числовая и семантическая) высшего образования (как результата, как процесса, как образовательной системы), выражающая собой <i>соотнесенность</i> измерений свойств (допущений, характеристик, параметров, отношений) с <i>базой</i>, которая фиксирует эталонный уровень, норму качества |
| <p><i>Мониторинг качества высшего образования</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Комплексная система наблюдений</i> состояния и изменений, оценки и прогноза по отношению к качеству высшего образования (как результата, как процесса, как образовательной системы, ее внутренних и внешних связей) |
| <p><i>Обеспечение качества высшего образования</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Поддержание качества</i> высшего образования (как результата, как процесса, как образовательной системы) на уровне не ниже установленных норм, требований, стандартов; • <i>управление качеством функционирования</i> в системах высшего образования (в соответствии с принципом дуальности организации и управления в сложных системах) под установленные цели функционирования (на жизненном цикле систем высшего образования) |

Продолжение табл. 2.1.1.

| 1 | 2 |
|---|---|
| <p>Управление качеством высшего образования</p> | <p>Общее определение:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Воздействие на процессы становления, обеспечения, поддержания развития (улучшения) качества по отношению ко всем объектам и процессам в высшем образовании (в цепи их жизненных циклов) со стороны «субъекта управления» и организация им обратной связи (контроля, оценки, анализа) в соответствии со сформулированными целями, нормами, стандартами <p>В широком смысле:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Управление отношением адекватности (соответствия) высшего образования (как социального института) социальным нормам качества <p>В узком смысле:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Управление качеством подготовки специалистов с высшим образованием (как результатом и как процессом) |

**Система высшего образования:
общая характеристика, структура качества
и объекты его оценки**

На основе системного подхода определение системы высшего образования (СВО) включает три комплексных составляющих:

- СВО – это совокупность внутрисистемных компонент и отношений между ними:
 - ступени и уровни высшего профессионального образования;
 - высшие учебные заведения всех типов;
 - студенты;
 - образовательные цели, стандарты и программы высшего профессионального образования;
 - содержание высшего образования;
 - профессорско-преподавательский состав;
 - образовательные технологии;
 - органы управления высшим образованием всех уровней (федеральные, региональные и институциональные);
 - инфраструктура высшего образования, обеспечивающая условия для функционирования системы высшего образования (финансовая, учебно-методическая, информационная, кадровая и др.);
 - инфраструктуры, обеспечивающие условия для развития системы высшего образования (научно-исследовательская, методическая, издательская, кадровая и др.).
- СВО – это совокупность взаимосвязей (потоков взаимодействия) системы высшего образования и общества:
 - с высшими органами власти и управления всех уровней в стране;
 - с населением (через обучаемых, с семьями и др.);
 - со сферами использования выпускников учебных заведений (в т.ч. с рынком труда);
 - с экономикой;
 - с наукой;
 - с культурой;
 - с другими уровнями российской системы непрерывного (довузовского и послевузовского) образования.
- СВО – это совокупность международных связей (потоков взаимодействия) российской системы высшего образования

По количеству выделяемых актуальных компонент СВО – *большая система*.

По связям-отношениям, потокам взаимодействия внутри и вне СВО относится к *сложным системам*.

Управление СВО (стратегическое, тактическое, оперативное) призвано упорядочить взаимодействие ее компонент, детерминировать, сохранить целостность СВО и ее взаимодействие с обществом информационными, материальными, интеллектуальными, человеческими ресурсами.

Качество СВО как социальное качество – адекватность соответствия потребностям общества и личности по отношению к сфере высшего образования – может рассматриваться:

- по отношению к выделенным компонентам СВО;
- по отношению к потокам взаимодействия между компонентами СВО (внутрисистемные отношения);
- по отношению к потокам взаимодействия СВО с обществом (отношения СВО с внешней средой);
- по отношению к потокам международного взаимодействия СВО.

Объектами оценки качества в СВО могут выступать:

- все актуальные компоненты СВО;
- все актуальные внутрисистемные отношения в СВО;
- все актуальные отношения СВО с надсистемами (российское общество, мировое образовательное сообщество).

Цели и структурные модели качества высшего образования

Учитывая системную природу и характер лежащего в основе непрерывного образования фундаментального процесса поэтапного и восходящего комплексного и гармоничного (нравственного, интеллектуального, социального, профессионального, физического и др.) развития человека как гражданина и профессионала *главные цели образовательной системы* как социального института и сферы духовного производства человека задаются через *требования общества к человеку*.

Как правило, эти требования задаются через совокупность актуальных общих социально-культурных и профессиональных навыков, умений, знаний, нравственных, физических и иных личностных свойств. Уровень задания таких требований зависит от уровня потребностей общественной практики и от уровня (состояния) развития человековедения как комплексной науки о человеке.

Очевидно, что на разных этапах общественного развития изменяются структура и содержание требований общества к человеку, а значит изменяются и содержательные границы категорий «качество образования», «качество непрерывного образования», «качество высшего образования» и др.

При прогрессивном общественном развитии эти требования непрерывно возрастают, усложняется их структура. Но всегда, тем более в современных условиях, *главное содержание этих требований* связывается с *готовностью человека к решению стоящих перед*

обществом задач-проблем, от успешного решения которых зависит, во-первых, выживаемость общества, во-вторых, надежность его функционирования под заданные прогрессивные цели и, в-третьих, необходимая динамика восходящего (прогрессивного) развития.

Многое зависит от степени развитости социальных механизмов выработки требований к человеку (к качеству его образования и развития), адекватных реальной общественной потребности, и надежной трансляции этих требований в цели образовательной системы. Эти функции относятся к числу главных функций совокупного общественного интеллекта, наряду с заданием прогрессивных поэтапных целей развития всего общества и определением всей совокупности механизмов достижения таких целей, надежного функционирования и выживания.

Если такие социальные механизмы в структуре общественного интеллекта недостаточно развиты, и требования к человеку, трансформируемые в цели образования, отстают от общественной потребности, то в обществе нарастают различные варианты социальных деформаций. Так, если не обеспечена готовность человека к решению задач-проблем поступательного развития, то в обществе накапливаются застойные явления, тормозится прогресс. Если не обеспечена готовность человека к решению задач-проблем поддержания надежного функционирования общества под прогрессивные цели, то в обществе начинают накапливаться деградационные явления. Если же не обеспечена готовность человека к решению задач-проблем выживания общества, то общество разрушается и гибнет.

Сегодняшняя реальная общественная практика подтверждает неразвитость в российском обществе как в целом, совокупного общественного интеллекта, ответственного за будущее, так и в, частности, социальных механизмов формирования адекватных требований к современному человеку по всем трем задачам: выживания, функционирования и развития – и их трансляции в цели образовательной системы.

Таким образом, опираясь на системный подход, цели образовательной системы должны быть заданы на языке требований к современному человеку и, прежде всего, требований к его готовности решать задачи-проблемы на всех уровнях общественной и индивидуальной жизнедеятельности: от глобального до бытового – и все три типа задач-проблем: выживания, функционирования и развития.

Наиболее высокие требования (назовем их условно «полномасштабными») к современному человеку, очевидно, должны быть сопряжены непосредственно с *целями высшего образования*, а также с целями дополнительного образования и самообразования той части членов общества, которые уже получили в свое время высшее образование. Для всех звеньев образовательной системы, предшествующих высшему образованию, требования к человеку и, соответственно, цели этих звеньев образовательной системы будут составлять некоторую часть от полномасштабных требований к современному человеку, соответствующих целям высшего образования.

Опираясь на представленные выше концептуальные положения, в Исследовательском центре проблем качества подготовки специалистов разработана *общая структура требований к современному человеку с высшим образованием как общая структура главной цели высшего образования или образованности выпускников высших учебных заведений* как главного результата системы высшего образования.

Общая структура требований к современному человеку с высшим образованием непосредственно задает структурно-содержательные границы категории «качество высшего образования» как результата. В этом смысле *поэтапно формируемая «структура*

качества высшего образования (образованности) студентов вузов», выступает ключевым объектом системного исследования, системно-структурной основой предметной области оценки и анализа качества высшего образования.

Дадим краткую характеристику *Общей структуры требований к современному человеку с высшим образованием* (далее кратко – *Общей структуры требований*).

В *Общей структуре требований* выделены две составляющие: *основные требования* и *обеспечивающие требования* к современному человеку с высшим образованием.

Основные требования задаются через следующие *структурные признаки*:

1) шесть основных уровней задач-проблем общественной и индивидуальной жизнедеятельности человека:

- уровень глобальных (планетарного масштаба) задач-проблем человеческой цивилизации;
- уровень отечественных и национальных (странового масштаба) задач-проблем;
- уровень региональных и этнических задач-проблем (регионально-этнического социума);
- уровень социально-профессиональных задач-проблем (в выбранной сфере будущей профессиональной деятельности);
- уровень задач-проблем семейно-бытового уклада;
- уровень индивидуально-личностных задач-проблем (в том числе в области индивидуальной самоорганизации, самосовершенствования и саморазвития);

2) три основных типа задач-проблем: выживания, функционирования и развития для каждого из шести уровней;

3) необходимую совокупность типовых испытательных заданий, раскрывающих содержание задач-проблем уровня и типа;

4) критерии (показатели, уровни) сформированности интеллектуальных умений и навыков в решении задач-проблем.

Первые три структурных признака основных требований в совокупности отвечают на вопрос: "Что, какие интеллектуальные умения и навыки присваиваются человеком и становятся его неотъемлемыми свойствами к моменту завершения высшего образования (окончания вуза)?"

Четвертый структурный признак основных требований отвечает на вопрос: "Как (на каком уровне) эти интеллектуальные умения сформированы у человека (присвоены им) к моменту завершения высшего образования (окончания вуза)?" Иначе говоря, четвертый признак раскрывает совокупность критериев качества (уровня) усвоения (присвоения) человеком содержания, представленного первыми тремя признаками в структуре основных требований.

Обеспечивающие требования к современному человеку с высшим образованием разделяются, в свою очередь, на две группы:

- требования к составу и уровням сформированности общественно- и личностно значимых общих (инвариантных) интеллектуальных умений и индивидуальных свойств, обеспечивающих готовность человека в решении основных задач-проблем разных уровней;
- требования к содержанию и уровням сформированности фундаментального знания для обеспечения готовности человека к решению основных задач-проблем разных уровней.

Последняя группа обеспечивающих требований, в свою очередь, разделяется на три подгруппы:

- комплексные научные направления - взаимосвязанные области современного метазнания о человеке, целостности и многогранности окружающего его мира;
- модули по группам родственных научных дисциплин, отнесенные к современному фундаментальному знанию;
- отдельные научные дисциплины, отнесенные к современному фундаментальному знанию.

Обеспечивающие требования по каждой из групп или подгрупп задаются через следующие *структурные признаки*:

- совокупность содержательных компонент (состав общественно и лично значимых интеллектуальных умений и индивидуальных свойств человека, областей метазнаний, модулей и отдельных научных дисциплин);
- необходимую совокупность типовых испытательных заданий, раскрывающих каждую из содержательных компонент обеспечивающих требований;
- критерии (показатели, уровни) сформированности у человека каждой из содержательных компонент обеспечивающих требований.

По аналогии со структурой основных требований в структуре обеспечивающих требований первые два признака в совокупности отвечают на вопрос: "Что, какое содержание (интеллектуальные умения и навыки, индивидуальные свойства, знания) присваиваются человеком и становятся его неотъемлемым свойством к моменту завершения высшего образования как необходимое условие освоения основных требований?"

Третий признак в структуре обеспечивающих требований отвечает на вопрос: "Как (на каком уровне) это содержание сформировано у человека (присвоено им) к моменту завершения высшего образования?".

В целом, предлагаемая Общая структура требований к современному человеку с высшим образованием, задающая содержательные границы категории «качество высшего образования» системно ориентирует человека на готовность к решению задач-проблем всех уровней и типов в контексте широкой энциклопедичной структуры знаний, обеспечивающих формирование у него целостной и многогранной научной картины мира и человека в нем, в пространстве и во времени (прошлом–настоящем–будущем), включая представления об общечеловеческих целях, ценностях и смысле человеческой жизни, о современных концепциях и перспективах развития человеческой цивилизации в целом и собственной страны, системные представления об организации общества (как общих черт, так и национально-этнических особенностей), во взаимосвязи и взаимодействии всех его основных сфер между собой, естественным и искусственным мирами и др.

По отношению к каждой из выделенных содержательных компонент в Общей структуре требований (в структуре «качества высшего образования») уровень усвоения (присвоения) этого содержания характеризуется совокупностью определённых критериев (показателей).

Если для каждого интеллектуального умения или индивидуального свойства необходимо определять соответствующую совокупность таких критериев, опираясь на достижение психологии, физиологии и др., то для всех других содержательных компонент Общих структурных требований к современному человеку предлагается использовать следующую совокупность четырех основных *критериев* (предложенные в работе: Фонды комплексных квалификационных заданий по специальностям высшего образования. Методические рекомендации по разработке / Под ред. В.П. Беспалько и Н.А. Селезневой. – М.: Исследовательский центр, 1989):

К_с – полнота (системность) усвоения человеком (испытуемым) того или иного содержательного компонента (с учётом взаимосвязей и значимости отдельных содержательных элементов как внутри данного компонента, так с другими компонентами), сформированность у человека системного мышления;

K_{α} – качество (глубина) усвоения человеком (испытуемым) содержательного компонента путём отнесения к одному из четырёх уровней усвоения: репродуктивный, продуктивный, эвристический, творческий;

K_{β} – степень научности (или ступени абстракции) усвоенной человеком (испытуемым) содержательной компоненты;

K_{γ} – степень автоматизма навыков по усвоенной человеком (испытуемым) содержательной компоненте или сформированность необходимой динамичности в ориентировке и принятии решений в проблемных ситуациях.

Как следует из Общей структуры требований к современному человеку ключевое и возрастающее значение приобретает такой компонент «качества высшего образования» как готовность человека к творческому решению задач-проблем прогресса во всех сферах общественной и индивидуальной жизнедеятельности.

Для каждого из критериев (показателей, уровней) сформированности определенного содержательного компонента у человека (испытуемого) должны устанавливаться диапазоны допустимых значений этих критериев или шкалы таких значений.

Возвращаясь к общему определению «качества высшего образования» как результата, как процесса и как образовательной системы – общую структуру качества высшего образования можно представить в виде рис. 2.1.1.

Качество высшего образования как результат представляется через *качество образованности выпускника вуза*, понимаемое как соответствие выпускника вуза динамичным требованиям социально-экономической и культурно-профессиональной сфер жизни (нормам, стандартам). На рис. 2.1.2. представлена соответствующая структурная модель.

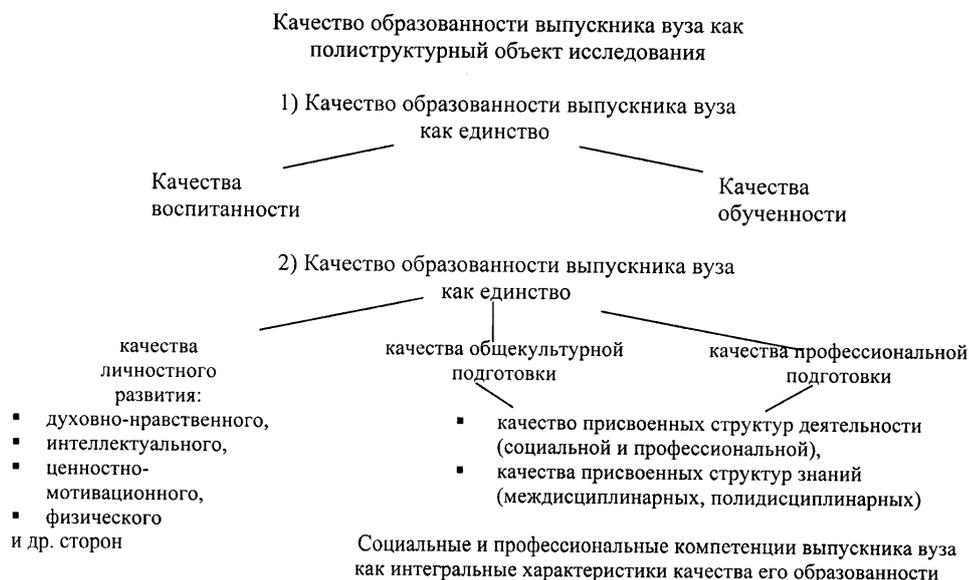
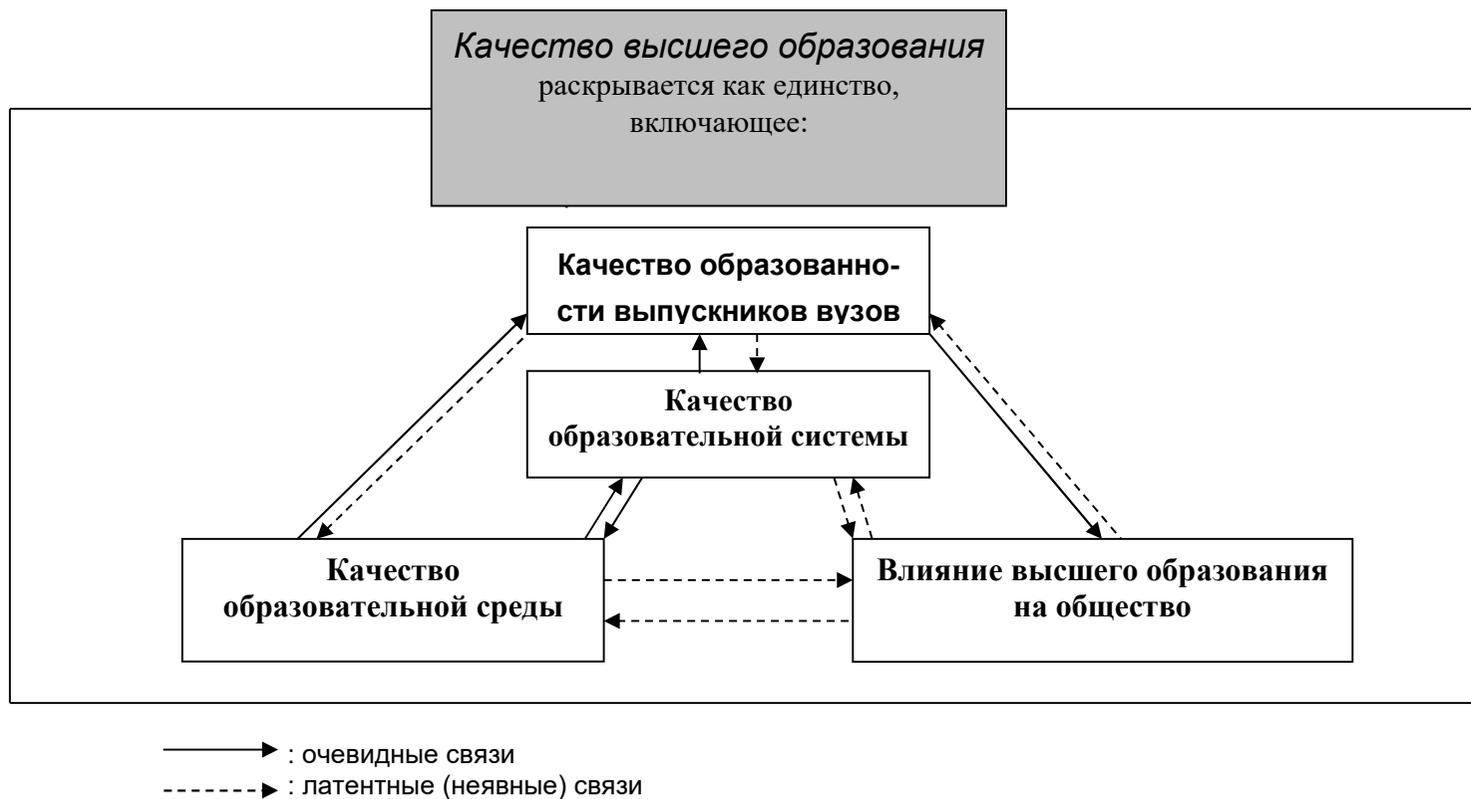


Рис. 2.1.2. Структурная модель качества образованности выпускника вуза



Объекты мониторинга

Выделенные элементы общей структуры качества высшего образования выступают **объектами мониторинга**

Рис. 2.1.1. Общая структура качества высшего образования

Структурная модель качества высшего образования как качества образовательной системы приводится на рис. 2.1.3.



Рис. 2.1.3. Структурная модель качества системы высшего образования

Нормирование качества высшего образования

В логике системного исследования качества высшего образования следующим после целеполагания и структурного моделирования качества встает вопрос *нормирования качества высшего образования*.

Под «*нормой качества высшего образования*» (*социальной нормой по качеству высшего образования*) понимается выявленная, общепризнанная и зафиксированная документально система требований к качеству высшего образования, соответствующих потребностям общества и личности (в качестве высшего образования определенной структуры и уровня).

Структура норм качества в высшем образовании тесно связана со структурными моделями качества высшего образования и в общем виде представлена в таблице 2.1.2.

Таблица 2.1.2.

Нормы качества в высшем образовании

| Нормы качества образованности выпускников вузов: | Нормы внутреннего качества системы высшего образования(среды): | Нормы внешнего качества системы высшего образования (среды): |
|---|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>межстрановые (международные)</i> ▪ <i>государственные (законодательно-нормативные)</i> ▪ <i>национально-региональные (нормативные)</i> ▪ <i>профессиональных сообществ</i> ▪ <i>образовательных учреждений (сообществ вузов, отдельных вузов)</i> ▪ <i>индивидуальные (личностные),</i> <p>отражающие достигнутый или прогнозируемый (перспективный) уровень развития в области качества образованности соответственно: мировой, отечественный (страновой), региональный, профессиональных сообществ, сообществ вузов, конкретных вузов, индивидуальный</p> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>межстрановые (международные)</i> ▪ <i>государственные (законодательно-нормативные)</i> ▪ <i>национально-региональные (нормативные)</i> ▪ <i>профессиональных сообществ</i> ▪ <i>образовательных учреждений (сообществ вузов, отдельных вузов)</i> <p>отражающие достигнутый или прогнозируемый (перспективный) уровень развития в области качества СВО (внутреннего и внешнего соответственно): мировой, отечественный (страновой), региональный, профессиональных сообществ, сообществ вузов, конкретных вузов</p> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>межстрановые (международные)</i> ▪ <i>государственные (законодательно-нормативные)</i> ▪ <i>национально-региональные (нормативные)</i> ▪ <i>профессиональных сообществ образовательных учреждений (сообществ вузов, отдельных вузов)</i> |

Социальные нормы по качеству высшего образования выступают в роли баз (оснований) оценок качества.

Социальные нормы как базы оценок могут формироваться на различных принципах: от прошлого или до достигнутого уровня; от будущего уровня; от абстрактного возможного (идеального) уровня; от потенциального уровня.

Для обеспечения опережающего развития человека по сравнению с общественной практикой образовательная система и, прежде всего, высшее образование должны использовать базы оценок «от будущего». Это означает, что социальные нормы по качеству высшего образования должны преимущественно опираться на построение *прогнозных моделей качества образования и развития человека*, завершающего высшее образование.

Как одна из альтернатив на роль такой общей прогнозной модели может претендовать рассмотренная выше Общая структура требований к современному человеку с высшим образованием.

Между целью образовательной системы, выражаемой в виде Общей структуры требований к современному человеку, и социальной нормой по качеству высшего образования как базы оценок существует тесная связь. Они могут совпадать либо полностью, либо частично.

Если в цели системы высшего образования все ее компоненты признаются как *социальные нормы* по качеству высшего образования, *обязательные для достижения* каждым получающим высшее образование, тогда вся общая структура требований утверждается как социальная норма и как база оценок.

Если в составе цели системы высшего образования выделяется ряд компонент, которые на настоящем этапе развития признаются как желательные, но трудно достижимые для всех обучаемых, они могут не войти в состав социальной нормы по качеству высшего образования, а остаться в роли дополнительных, ориентировочных компонент цели образовательной системы, по крайней мере, до тех пор, пока не будут освоены массовые образовательные технологии достижения всеми обучаемыми этих дополнительных ориентировочных компонент цели. После этого ориентировочные компоненты будут переведены в социальную норму по качеству высшего образования.

Таким образом, формирование базы (основания) оценок связано с задачей социального нормирования цели образовательной системы – требований к человеку по всем группам компонент, то есть как раскрывающих содержание этих целей-требований (включая состав и содержание испытательных заданий), так и количественные нормативные значения критериев (показателей) сформированности тех или иных содержательных компонент. Примеры подобного рода нормирования приводятся в работе (Фонды комплексных квалификационных заданий по специальностям высшего образования. Методические рекомендации по разработке / Под ред. В.П. Беспалько и Н.А. Селезневой. – М.: Исследовательский центр, 1989).

Кроме того, социальная норма по качеству образования распадается на компоненты по иерархическим уровням организации (управления) самой образовательной системы. Для всех типов подсистем образовательной системы страны в целом должны выделяться следующие компоненты социальной нормы по качеству образования:

- *федеральная* компонента (государственная, общая для всех выпускников российских учебных заведений определенного типа, например, выпускников вузов, получающих высшее образование по определенному направлению или специальности);
- *региональная* компонента (регионально-этническая, общая для всех выпускников учебных заведений определенного профиля в данном регионе);
- *особая* компонента *данного учебного заведения* (общая для всех выпускников данного учебного заведения, например, выпускников данного вуза по определенному направлению или специальности);
- *индивидуальная компонента* социальной нормы по качеству образования данного обучаемого.

При этом *минимальные* (обязательные) требования к качеству образования устанавливаются *федеральной* (государственной) компонентой социальной нормы по качеству образования (или государственным образовательным стандартом).

Далее, должна решаться задача *декомпозиции целей и связанных с ними социальных норм по качеству образования* выпускников различных типов и ступеней образовательной системы на системы таких целей-норм по всем этапам обучения человека в

учебном заведении определенного типа (иное название этой задачи – социально-педагогическое проектирование «дерева поэтапных целей образования и развития человека» в учебном заведении).

Таким образом, можно говорить о многоуровневой и многомерной пространственной модели системы социальных норм по качеству образования и развития современного человека. При этом общая структура такой многомерной пространственной модели соответствует общей структуре требований к современному человеку.

В настоящее время в российской высшей школе действуют два комплекса государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (ГОС ВПО), выполняющих роль федерального компонента социальной нормы по качеству высшего образования: ГОС ВПО – 1992-1993 гг.; ГОС ВПО – 2000 г.

Структуры действующих ГОС ВПО лишь частично соответствуют рассмотренной выше Общей структуре требований. Продолжается исследовательская работа по усилению диагностичности требований, представленных в ГОС ВПО.

Критерии качества высшего образования

Под *критерием качества* (оценки качества) высшего образования понимаются признаки степени достижения (в том числе превышения) целей системы высшего образования (социальных норм по качеству высшего образования).

Учитывая рассмотренную выше структуру качества высшего образования выделяются три группы критериев качества:

- *Критерии качества образованности выпускников вузов (в соответствии со структурой качества).*
- *Критерии внутреннего качества системы высшего образования (в соответствии со структурой качества).*
- *Критерии внешнего качества системы высшего образования как критерии качества (эффективности) влияния высшего образования на общество.*

Сделаем еще ряд важных общих замечаний.

Критерии качества (оценки качества) тесно связан с *критерием эффективности функционирования* образовательной системы. Поясним эту связь.

В соответствии с формирующейся в настоящее время теорией дуальной организации и управления образовательными системами, любые образовательные системы как сложные социальные объекты должны иметь два взаимодействующих канала управления: *канал управления функционированием и канал управления развитием*. Благодаря такой организации образовательные системы приобретают уровень адаптивных свойств и соответствующие ему уровни самоорганизации и саморазвития, адекватные сложности стоящих перед ними целей и состоянию внешней и внутренней среды.

На основе принципа дуальности управления выделяются совокупность из двух главных критериев эффективности образовательной системы: *критерий эффективности функционирования и критерий эффективности развития*, призванные задать согласованную целевую направленность (приоритеты) в функционировании и развитии образовательной системы.

При этом «эффективность» понимается как «обобщенная мера качества» образовательной системы, или качества совместной деятельности обучаемых (учащихся, студентов), обучающихся (преподавателей) и управляющих (руководителей), обеспечивающих вместе управление функционированием и развитием любой образовательной системы.

Критерии эффективности функционирования образовательной системы характеризует «эффективность» с точки зрения обеспечения с допустимой точностью соответствия фактического качества образования обучаемым тому требуемому качеству образования, которое закреплено как цель образовательной системы и социальная норма по качеству образования, а также превышения этой нормы. В общем случае этот критерий является вероятностным (стохастическим).

Если мы решаем задачу оценки как часть задачи управления, тогда содержание критерия оценки и критерия эффективности функционирования образовательной системы совпадают и целесообразно пользоваться последним из них.

Если необходимо локально решать только задачу оценки, тогда целесообразно пользоваться категорией «критерии оценки» в соответствии с приведенным выше его определением.

Учитывая содержание критерия оценки и критерия эффективности функционирования образовательной системы, нужно иметь в виду, что именно эти *критерии* выполняют роль *оператора* и задают *логику* оценки качества образования.

Общая модель сравнительной оценки качества высшего образования как основа мониторинга

Под «*оценкой качества высшего образования*» понимается мера качества высшего образования, выражающая собой соотнесенность измерения свойств (функции, отношения) высшего образования с базой, которая фиксирует норму качества, эталонный уровень и т.п. То есть оценка качества образования является *сравнительной оценкой*.

Общая модель сравнительной оценки качества высшего образования включает следующие структурные компоненты: *объекты оценки* и их предметные области (рассмотрены в п. 2.3), *базы оценки* (нормы качеств высшего образования – п. 2.4), *критерии оценки* (п. 2.5.), *субъекты оценки* (преподаватели, студенты, внешние эксперты в составе различных комиссий по аттестации обучаемых и вузов в целом), *средства оценки* (рис. 2.1.4.).

Общая модель сравнительной оценки качества образования материализуется в практику образовательных систем через совокупность *средств и технологий испытательной и оценочной деятельности*.

Главным условием такой материализации является переход *от декларируемой цели* образовательной системы через Общую структуру требований к современному человеку *к диагностируемой форме* представления той же цели-требований через совокупность *испытательных заданий различных типов* и подходов (алгоритмов, технологий и пр.) к их выполнению. Принципиальное направление такого перехода обозначено в Общей структуре требований к современному человеку. Каждый конкретный переход такого рода является самостоятельной творческой проектной задачей.

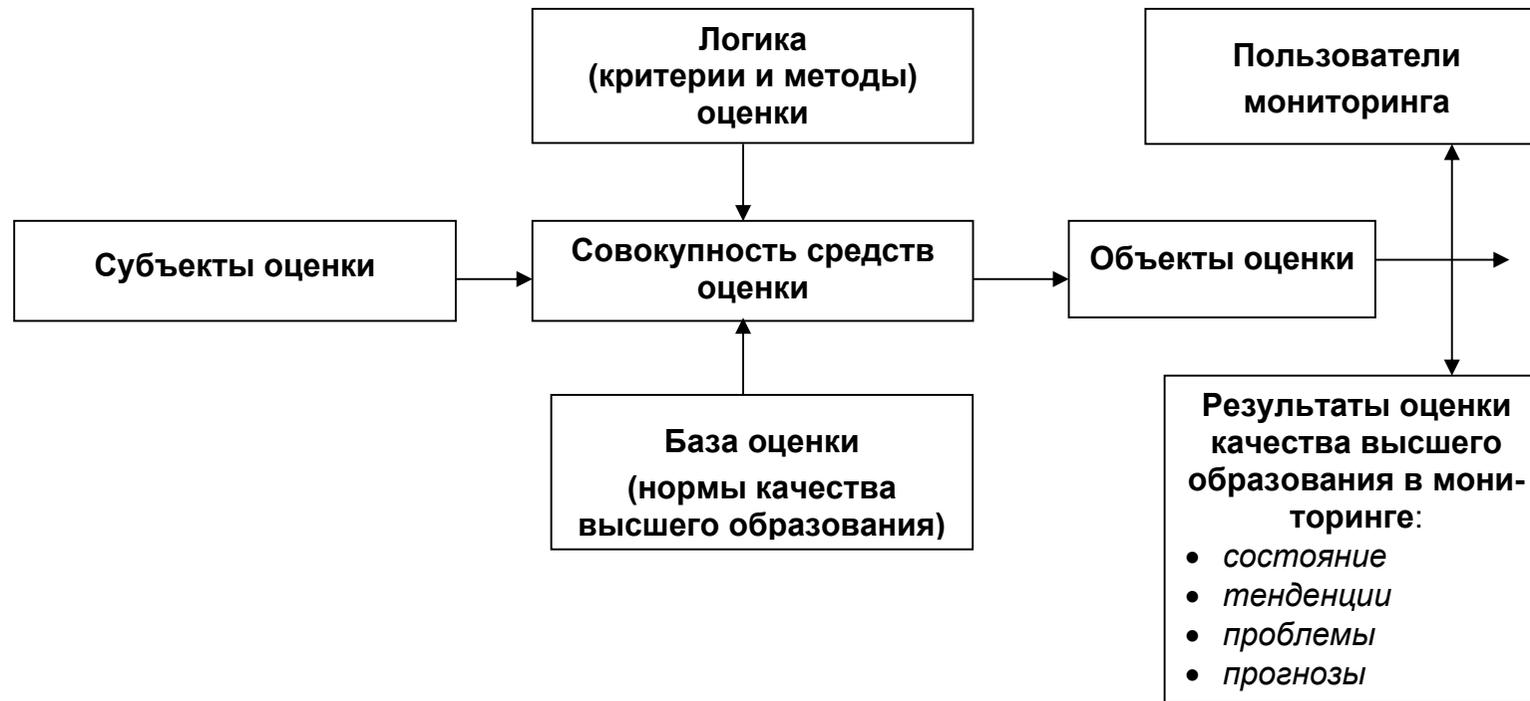


Рис. 2.1.4. Общая модель сравнительной оценки качества высшего образования как основа мониторинга

Конкретный состав, содержание и типы определённой совокупности испытательных заданий, раскрывающих определенную цель-требование к человеку из Общей структуры таких требований зависят от сложности заданной цели-требования.

Основные типы испытательных заданий для обучаемых, используемые в образовательных системах:

- *вопрос* (главным образом, по элементах знаниевой структуры общих требований);
- *задача-модель* (на использование ключевых знаний);
- *ситуационная задача-модель*, имитирующая определённую деятельность с использованием ключевых знаний (квалификационно-образовательное испытательное задание);
- *лабораторно-экспериментальное задание* (работа) как тип испытательного задания для обучаемых;
- *практическое квалификационное задание* (требующее демонстрации конкретных практических квалификационных навыков);
- *комплексное теоретико-аналитическое, проектное и внедренческое квалификационное задание* (например, курсовая или дипломная работа, дипломный проект, выпускная работа или реальное профессиональное задание т.п.) как испытательное задание.

В зависимости от целей испытаний и индивидуальных возможностей обучаемых, уровня, ступени или типа образовательной системы, этапов обучения и др. все типы испытательных заданий могут быть сформулированы на разных уровнях неопределённости (сложности): от имеющих однозначный ответ (решение), до имеющих множество решений (ответов) или вообще не имеющих на сегодня признанных ответов (решений).

Каждое испытательное задание является носителем-компонентой социальной нормы по качеству образования обучаемых. При этом *испытательные задания разных уровней неопределённости (сложности)* будут отличаться друг от друга *глубиной социального нормирования по качеству образования*. Чем ниже уровень неопределённости (ниже сложность, более определённый ответ) испытательного задания, тем глубже социальное нормирование (оно касается не только содержания задания, но и его решения). И, наоборот, чем выше уровень неопределённости (выше сложность, менее определённый ответ) испытательного задания, тем меньше глубина социального нормирования (оно касается содержания задания и может не касаться его решения).

Каждому испытательному заданию соответствует определённый критерий (или совокупность критериев) оценки (успешности его выполнения обучаемым) как мера степени соответствия норме. Этот критерий задаёт логику (оператор) оценки.

Совокупность испытательного задания и критерия (логики, оператора) оценки успешности его выполнения обучаемым представляет собой *средство испытаний и оценки качества образования*.

Для испытательных заданий разных уровней неопределённости (сложности) будут различные по сложности критерии (логики, операторы) оценки успешности выполнения заданий обучаемым. Чем меньше уровень неопределённости испытательного задания, тем проще критерий оценки успешности его выполнения обучаемым. И, наоборот, чем выше уровень неопределённости (сложности) испытательного задания, тем сложнее критерий оценки успешности его выполнения. Так, творческие испытательные задания имеют наиболее сложную систему критерием оценки и базируются, как правило, на экспертных методах оценки.

Технология испытаний и оценки качества образования обучаемых – процесс испытательной и оценочной деятельности, осуществляемый субъектами оценки с использованием соответствующих средств испытаний и оценки качества образования.

Современные средства и технологии испытаний и оценки качества образования обучаемых могут быть реализованы с использованием:

- традиционных (бумажных) носителей информации;
- компьютерных носителей информации;
- смешанных носителей информации (первого и второго типов).

Таким образом, в конечном итоге, проблема оценки качества образования обучаемых сводится к проблеме создания *системы средств и технологий испытаний и оценки качества образования* человека, адекватно отражающей цели образовательной системы через требования к современному человеку на различных этапах его обучения и развития.

Мониторинги качества высшего образования

В настоящее время одним из перспективных направлений инновационной деятельности в высшей школе Российской Федерации является создание *системного мониторинга качества высшего образования*, охватывающего все основные уровни управления: вузовский, федеральный, региональный.

Под *мониторингом качества высшего образования* понимается комплексная система наблюдений состояния и изменений, оценки и прогноза по отношению к качеству высшего образования (как результата, как процесса, как образовательной системы, ее актуальных внутренних и внешних связей).

В основе реализации мониторинга качества высшего образования лежит рассмотренная выше *модель сравнительной оценки*.

В таблице 2.1.4. представлена совокупность существенных признаков системного мониторинга качества высшего образования.

Таблица 2.1.4.

Системный мониторинг качества высшего образования: существенные признаки

| <i>Существенные признаки мониторинга качества высшего образования (МКВО)</i> | <i>Характеристики и описания</i> |
|--|---|
| <i>1</i> | <i>2</i> |
| <i>ЦЕЛИ</i> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Усиление ориентации управления на качественные аспекты; ▪ Обеспечение всех уровней управления информацией о качестве высшего образования; ▪ Формирование моделей обеспечения и управления качеством (TQM – Total Quality Management). |
| <i>ФУНКЦИИ</i> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ квалиметрическая (оценочная); ▪ контрольно-наблюдательная (роль национальной обсерватории качества высшего образования); ▪ управленческая; ▪ прогностическая; ▪ информационная; ▪ социальная. |

Продолжение табл. 2.1.4.

| 1 | 2 |
|---|--|
| ОБЪЕКТЫ | <ul style="list-style-type: none"> ▪ образованность выпускников вузов; ▪ образовательные среды вузов; ▪ системы высшего образования (всех уровней); ▪ воздействие высшего образования на процессы изменения и развития в обществе. |
| СУБЪЕКТЫ | Все те, кто проводит мониторинговые исследования и оценки на разных уровнях организации высшего образования |
| ОСНОВНЫЕ КРИТЕРИИ | <ul style="list-style-type: none"> ▪ степень соответствия целям, задачам, требованиям, нормам; ▪ изменение состояния (тенденции «+», «-»). <i>Примечание:</i> Критерии раскрываются применительно к каждому из объектов МКВО. |
| ИЕРАРХИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА | <p>Охватывает все уровни организации и управления высшим образованием:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>федеральный</i>/страновой (в целом и по ступеням и уровням федеральной системы высшего профессионального образования); ▪ <i>региональный</i> (по субъектам Российской Федерации); ▪ <i>образовательных учреждений</i> вузов (включая индивидуальные мониторинги качества высшего образования по каждому студенту). |
| ИСТОЧНИКИ ИНФОРМАЦИИ | <ul style="list-style-type: none"> ▪ статинформация; ▪ социологические исследования; ▪ материалы аттестации и аккредитации высших учебных заведений; ▪ отчеты высших учебных заведений; ▪ отчеты ГАК вузов; ▪ материалы аттестации научно-педагогических кадров; ▪ результаты тестирования студентов и абитуриентов вузов; ▪ материалы итоговой государственной аттестации выпускников вузов; ▪ материалы сравнительных международных исследований; ▪ материалы олимпиад и конкурсов студентов вузов; ▪ доклады международных организаций (МОТ, ЮНЕСКО, ЦЕДЕФОП и др.); ▪ ведомственная статистика Минобрнауки России, Минтруда России и др.; ▪ региональные статистики; ▪ доклады и аналитические записки отечественных и международных экспертов и др. |
| НОРМЫ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ | <p>Выявленные, общепризнанные и зафиксированные документально системы требований к качеству высшего образования, соответствующие меняющимся потребностям общества и личности в высшем образовании.</p> <p><i>Примечание:</i> Нормы качества образования раскрываются применительно к каждому из объектов МКВО.</p> |
| ОСНОВНЫЕ МЕТОДЫ МОНИТОРИНГОВЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ | <ul style="list-style-type: none"> ▪ метод сравнительной оценки (сравнение с нормами качества высшего образования как базами оценки); ▪ метод экспертных оценок; ▪ анализ документальных источников и др. |
| ОСНОВНЫЕ СРЕДСТВА МОНИТОРИНГОВЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ | <ul style="list-style-type: none"> ▪ тестовые средства для оценки знаний выпускников и студентов; ▪ оценочные средства, моделирующие будущую деятельность выпускника вуза; ▪ социологический инструментарий и др. |
| ТЕХНОЛОГИИ ИССЛЕДОВАНИЯ | технологии сбора информации, ее обработки, анализа, оценки, прогнозирования. |

Продолжение табл. 2.1.4.

| 1 | 2 |
|---|---|
| <p><i>ФОРМЫ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ МОНИТОРИНГОВЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ ежегодные аналитические доклады «Качество высшего образования: состояние, тенденции, проблемы, перспективы, прогнозы» для органов управления высшим образованием всех уровней и научно-педагогической общественности; ▪ монографии; ▪ диссертационные исследования; ▪ научные отчеты и др. |
| <p>ПОЛЬЗОВАТЕЛИ МКВО</p> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ студенты; ▪ субъекты (юридические и физические); ▪ международные организации; ▪ граждане России и зарубежных стран. |

Основной формой представления результатов ежегодного системного мониторинга качества высшего образования являются ежегодные аналитические доклады. В приложениях 2.1.1.–2.1.3. приводятся примерные структуры таких аналитических докладов, для уровня вуза, региона и Российской Федерации в целом.

*Модель системы дуального управления качеством
в высшем образовании*

Развиваемая в Исследовательском центре проблем качества подготовки специалистов концепция дуального управления качеством высшего образования находит свое воплощение в моделях систем дуального управления качеством, где в концентрированном виде представлены все рассмотренные выше аспекты системного исследования качества высшего образования.

На рис. 2.1.5. приводится общая модель системы дуального управления качеством высшего образования (СДУ КВО) по отдельной специальности (направлению подготовки) в вузе.

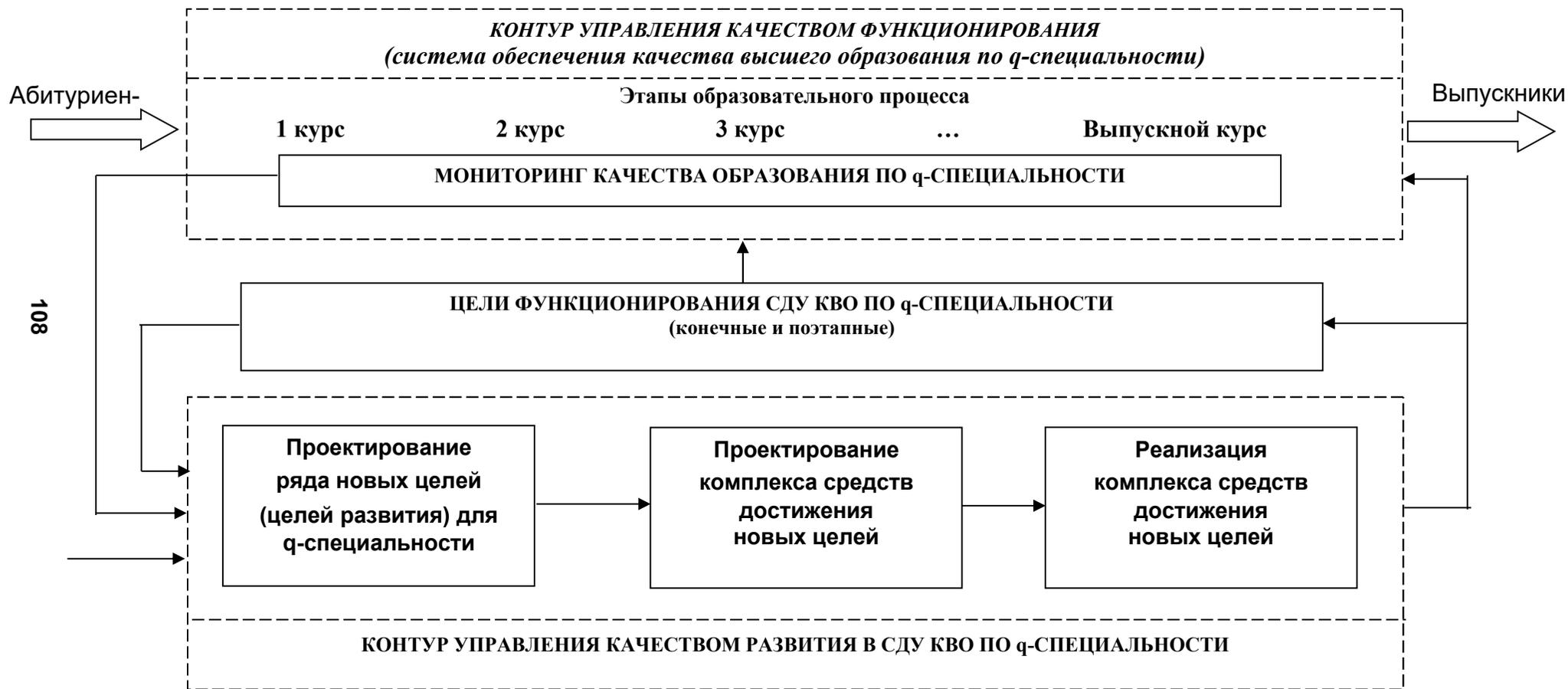


Рис. 2.1.5. Модель системы дуального управления качеством высшего образования (СДУ КВО) по q-специальности (направления подготовки) в вузе

Основные направления научных исследований по проблемам качества высшего образования

Проблемы качества высшего образования требуют постоянного внимания исследователей и реформаторов.

Приведенные в таблице 2.1.5. *основные направления научных исследований в области проблем качества высшего образования* дают представление о совокупности актуальных теоретико-методологических, научно-методических и экспериментальных исследований, выполняемых в российской высшей школе на базе Исследовательского центра проблем качества подготовки специалистов.

Таблица 2.1.5

*Основные направления научных исследований
в области проблем качества высшего образования*

| <i>Теоретико-методологические исследования</i> | <i>Научно-методические исследования (включая технологии социально-педагогического проектирования и моделирования)</i> | <i>Экспериментальные исследования</i> |
|---|---|--|
| 1 | 2 | 3 |
| <p>Системное исследование качества высшего образования (включая понятийный аппарат и структурно-параметрическое моделирование качества высшего образования). Мировые и отечественные тенденции в развитии высшего образования и новые требования к качеству подготовки специалистов</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Научно-методическое обеспечение системных исследований тенденций в развитии высшего образования и новых требований к качеству подготовки специалистов; • Методическое обеспечение построения структурно-параметрических моделей качества подготовки специалистов с высшим образованием | <ul style="list-style-type: none"> • Примеры конкретного анализа мировых и отечественных тенденций в развитии высшего образования и вытекающих новых требований к качеству подготовки специалистов |
| <p>Социально-педагогическое нормирование качества высшего образования Социально-педагогическое проектирование образовательных стандартов как стандартов качества подготовки специалистов</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Научно-методическое обеспечение проектирования и обновления квалификационно-образовательных характеристик и образовательных стандартов | <ul style="list-style-type: none"> • Примеры новых квалификационно-образовательных характеристик (требований) и образовательных стандартов и их экспериментальное применение в высшем образовании |
| <p>Оценка и анализ качества высшего образования. Критерии и показатели качества высшего образования. Модели оценки и мониторингов качества высшего образования</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Научно-методическое обеспечение проектирования оценочных средств и технологии для аттестации выпускников и студентов вузов; • Научно-методическое обеспечение мониторинговых исследований качества высшего образования на разных уровнях управления: федеральном, региональном, | <ul style="list-style-type: none"> • Примеры фондов оценочных средств и технологий для аттестации выпускников вузов (по отдельным специальностям высшего образования) и их экспериментальное применение: • Примеры ежегодных аналитических |

Продолжение табл. 2.1.5.

| 1 | 2 | 3 |
|--|--|---|
| | Учебно-методических объединений вузов (УМО), отдельных вузов | докладов по качеству высшего образования (на уровнях: вузов, УМО, РФ) |
| Моделирование систем дуального управления качеством высшего образования (<i>систем качества высшего образования</i>) | <ul style="list-style-type: none"> • Нормативно-методическое обеспечение реализации современных моделей систем управления качеством высшего образования в вузах | <ul style="list-style-type: none"> • Примеры проектов систем управления качеством высшего образования по отдельным специальностям и их экспериментальное использование в вузах |
| Комплексная автоматизация функционирования и проектирования систем дуального управления качеством высшего образования | <ul style="list-style-type: none"> • Научно-методическое обеспечение проектирования информационно-компьютерных технологий для реализации основных элементов систем управления качеством высшего образования в вузах | <ul style="list-style-type: none"> • Примеры информационно-компьютерных технологий для реализации элементов систем дуального управления качеством высшего образования на уровнях: вузов, УМО вузов, РФ |

Приложение 2.1.1.

ПРИМЕРНАЯ СТРУКТУРА

ЕЖЕГОДНОГО АНАЛИТИЧЕСКОГО ДОКЛАДА "КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И СИСТЕМА ЕГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ (ВУЗЕ): СОСТОЯНИЕ, ТЕНДЕНЦИИ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ"

ВВЕДЕНИЕ

*(Цели и задачи мониторингового исследования качества образования.
Назначение и замысел вузовского доклада)*

I. СОСТОЯНИЕ И ТЕНДЕНЦИИ ИЗМЕНЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ (ВУЗЕ)

1.1. Общая характеристика вузовской системы образования

В том числе:

- роль и место вуза в регионе;
- роль и место вуза среди вузов Российской Федерации (РФ) аналогичного профиля (включая рейтинг);
- контингент и численность студентов и их распределение по специальностям и направлениям, по формам обучения (дневное, вечернее, заочное);
- прием в вуз (профориентационная работа, связь с подшефными школами, работа подготовительного отделения и курсов);

- показатели доучиваемости, отсева и миграции студентов;
 - доля студентов, продолжающих обучение в магистратуре по специальностям и направлениям;
 - доля студентов, продолжающих обучение в аспирантуре, общая численность аспирантов, в том числе обучающихся очно и заочно;
 - доля аспирантов, защитивших диссертацию в срок.
- 1.2. *Качество образования*
- В том числе:*
- конкурс при поступлении на направления и специальности подготовки в вузе (доступность данного вида образования).
- 1.2.1. *Качество подготовки студентов вуза*
- В том числе:*
- на основе данных о текущей успеваемости;
 - на основе данных контрольного тестирования в ходе их текущей аттестации и др.;
 - динамика ценностных ориентаций и мотиваций студентов к получению высшего образования по выбранной специальности (на основе социологических исследований);
- 1.2.2. *Качество подготовки выпускников вуза*
- В том числе:*
- результаты государственных экзаменов;
 - результаты защиты квалификационных работ;
 - итоговые результаты успеваемости выпускников (средней балл из приложения к диплому по циклам обучения);
 - ценностные ориентации и мотивация к получению высшего образования (на основе социологических исследований).
- 1.2.3. *Качество подготовки аспирантов в вузе (в том числе: студентов, продолжающих обучение в аспирантуре, аспирантов, защитивших диссертацию в срок, досрочно представивших диссертацию к защите, окончивших аспирантуру в срок, после срока, неокончивших аспирантуру и т.д.)*
- 1.2.4. *Востребованность выпускников*
- В том числе:*
- по итогам их востребованности социальной практикой и др.;
 - по результатам опросов выпускников и работодателей.
- 1.3. *Система обеспечения качества подготовки специалистов*
- 1.3.1. *Качество подготовки абитуриентов вуза*
- В том числе:*
- на основе результатов довузовского образования;
 - на основе результатов сдачи вступительных экзаменов в вуз;
 - на основе результатов тестирования и собеседований поступающих в вуз и др.;
 - ценностные ориентации и мотивация к получению высшего образования (на основе социологических исследований).
- 1.3.2. *Качество профессорско-преподавательского состава (ППС) и его деятельности в вузе*
- В том числе:*
- занятость преподавателей;
 - качественный состав преподавателей;
 - повышение квалификации преподавательских кадров;
 - воспроизводство профессорско-преподавательского состава (в том числе через аспирантуру и докторантуру);

- возрастной состав преподавателей;
- оценка качества преподавания экспертами и студентами;
- ценностные ориентации и мотивация преподавателей к обеспечению высокого качества образования.

1.3.3. Содержание образования

В том числе:

- реализация вузовского компонента;
- соответствие содержания образовательных программ ГОС ВПО;
- соответствие содержания образовательных программ и учебных планов ГОС ВПО.

1.3.4. Информационно-методическое обеспечение

В том числе:

- обеспеченность учебной литературой;
- информационное обеспечение;
- посещаемость библиотек;
- качество используемой учебной и методической литературы;
- издательская деятельность.

1.3.5. Используемые образовательные технологии и средства

В том числе:

- состояние лабораторно-практического обучения;
- состояние и тенденции развития образовательных (в том числе оценочных) технологий и их влияние на качество подготовки специалистов;
- использование современных информационных компьютерных технологий и INTERNET.

1.3.6. Научные исследования в вузе и их влияние на качество образования

В том числе:

- общая характеристика состояния и тенденций в содержании и организации научных исследований в вузе;
- научные исследования и новаторские работы в вузе в области совершенствования качества образования;
- связь научно-исследовательской работы в вузе с учебным процессом;
- состояние научно-исследовательской работы студентов и ее связь с качеством обучения;
- наличие научных школ.

1.3.7. Ресурсное обеспечение вуза и его влияние на качество образования

В том числе:

- материально-техническая база (площади учебных лабораторий, библиотек, читальных залов; обеспеченность необходимыми лабораториями в соответствии с ГОС; качество лабораторного оборудования; обеспеченность компьютерными классами и доступом в INTERNET; уровень обеспеченности общежитиями и др.);
- финансовое обеспечение (зарплата ППС; размер и обеспеченность стипендиями; финансирование научных исследований и др.).

1.3.8. Воспитательная деятельность

1.3.9. Управление вузом. Самооценка и мониторинг качества образования

В том числе:

- общая структура системы управления вузом;
- деятельность Ученого совета по обеспечению качества подготовки специалистов;

- деятельность учебно-методического управления и его комиссий по обеспечению качества подготовки специалистов;
- деятельность факультетов и кафедр по обеспечению качества подготовки специалистов в соответствии с требованиями ГОС.

2. АНАЛИЗ ОСНОВНЫХ ПРОБЛЕМ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В ВУЗЕ
3. ПЕРСПЕКТИВЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В ВУЗЕ

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

ПРИЛОЖЕНИЯ

П.1. Словарь основных используемых в докладе терминов

П.2. Используемые материалы государственной аттестации вуза, государственных аттестационных комиссий вуза, ежегодных отчетов вуза перед органами управления, ежегодных докладов и отчетов на ученом совете вуза.

Приложение 2.1.2.

ПРИМЕРНАЯ СТРУКТУРА

ЕЖЕГОДНОГО ФЕДЕРАЛЬНОГО АНАЛИТИЧЕСКОГО ДОКЛАДА "КАЧЕСТВО ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И СИСТЕМЫ ЕГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ: СОСТОЯНИЕ, ТЕНДЕНЦИИ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ"

ВВЕДЕНИЕ

(Цели и задачи мониторингового исследования качества высшего профессионального образования и назначение доклада)

1. КОНЦЕПТУАЛЬНО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КОМПЛЕКСНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ И МОНИТОРИНГА КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
 - 1.1. Категория "качество высшего профессионального образования": определение, содержание, структура.
 - 1.2. Качество высшего профессионального образования как объект комплексного исследования и мониторинга.
 - 1.3. Основные критерии и показатели качества высшего профессионального образования.
 - 1.4. Основные источники, методы и средства получения информации о качестве высшего профессионального образования.
2. СОСТОЯНИЕ И ТЕНДЕНЦИИ ИЗМЕНЕНИЯ КАЧЕСТВА В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
 - 2.1. Правовое обеспечение качества в системе высшего профессионального образования Российской Федерации: состояние и тенденции
 - 2.2. Общая характеристика качества системы высшего профессионального образования России и ее взаимосвязей с обществом
 - 2.2.1. Взаимосвязи федеральной системы высшего профессионального образования и российского общества: состояние и тенденции.

2.2.1.1. Интеллектуально-образовательный потенциал населения

В том числе:

- интеллектуально-образовательное качество общества;
- интеллектуально-образовательное качество различных возрастных групп населения;
- интеллектуально-образовательное качество женщин, мужчин;
- востребованность интеллектуального труда;
- безработица в сфере интеллектуального труда;
- занятость в сфере общественного интеллекта (народное образование, искусство, наука);
- профессионально-интеллектуальное качество сферы труда

2.2.2. Качество системы высшего профессионального образования

2.2.2.1. Структура и общая характеристика высшего профессионального образования

В том числе:

- диверсификация и интеграция высшего профессионального образования;
- автономизация, демократизация, рост академических свобод вузов;
- гуманитаризация и фундаментализация высшего профессионального образования;
- формы обучения в системе высшего профессионального образования (очная, вечерняя, заочная, экстернат);
- типы высших учебных заведений;
- специализация высших учебных заведений;
- коммерциализация высшего образования;
- негосударственный сектор высшего образования.

2.2.2.2. Политика приема в вузы: состояние и тенденции (порядок и правила приема; тип и процедуры вступительных экзаменов и др.).

2.2.2.3. Массовость и доступность высшего профессионального образования

В том числе:

- общая характеристика студенческого контингента (массштабы, возрастная и географическая структуры);
- отсев и миграция студентов;
- *доступность высшего образования для сельской и городской молодежи;
- расширение путей получения высшего образования в системе непрерывного образования;
- государственность;
- бесплатность;
- плата за обучение в негосударственном секторе высшего образования.

2.2.2.4. Качество удовлетворения системой высшего профессионального образования запросов общества, сферы труда, личности:

— номенклатура направлений подготовки и специальностей;

- выпуск специалистов;
- востребованность специалистов;
- отзывы молодых специалистов (на основе социологических исследований)

2.2.2.5. Качество инфраструктуры высшего профессионального образования:

- территориальное распределение высших учебных заведений;
- региональные особенности территориального распределения высших учебных заведений;
- территориальная доступность высшего образования

2.2.2.6. Качество системы воспитания в высшей школе России: состояние и тенденции.

2.2.2.7. Основные механизмы и процедуры обеспечения качества в российской системе высшего профессионального образования: общая характеристика.

2.2.2.8. Состояние и тенденции взаимодействий систем высшего профессионального образования с системами общего среднего образования, среднего и начального профессионального образования (интеграция, преемственность, содержание, отбор абитуриентов и т.д.).

2.2.2.9. Международное влияние на российскую систему высшего профессионального образования.

2.3. *Качество высшего профессионального образования*

2.3.1. *Качество подготовки студентов вузов*

В том числе:

- общая характеристика;
- данные текущей успеваемости (выборочно);
- данные контрольного тестирования в ходе текущей аттестации (выборочно);
- данные отчетов самообследования высших учебных заведений (выборочно);
- ценностные ориентации и мотивации студентов к получению высшего профессионального образования (на основе социологических исследований);

2.3.2. *Качество подготовки выпускников вузов*

В том числе:

- общая характеристика;
- результаты использования фондов комплексных квалификационных заданий и тестов (выборочно):
- по основам профессиональной деятельности;
- по циклам дисциплин: ЕН, ГСЕ, ОПД и СД;
- по дисциплинам государственных экзаменов;
- результаты экспертизы дипломных проектов и работ;
- данные аналитических отчетов государственных аттестационных комиссий вузов (ГАК);

- *данные отчетов о Государственной инспекции по аттестации учебных заведений России;*
 - *результаты опросов выпускников вузов и работодателей;*
 - *ценностная ориентация и мотивация выпускников к профессиональной деятельности в соответствии с полученным высшим образованием (на основе социологических исследований)*
- 2.3.3. *Востребованность выпускников социальной практикой*
- 2.3.4. *Качество подготовки аспирантов в высшей школе (в том числе, число студентов, продолжающих обучение в аспирантуре; число аспирантов, защитивших диссертацию в срок, досрочно представивших диссертацию к защите, окончивших аспирантуру в срок, после срока, не окончивших аспирантуру и т.д.)*
- 2.4. *Система обеспечения качества высшего профессионального образования*
- 2.4.1. *Качество подготовки абитуриентов:*
- *общая характеристика качества довузовского образования (по документам о среднем образовании);*
 - *результаты сдачи вступительных экзаменов в высшие учебные заведения (выборочно);*
 - *результаты централизованного тестирования абитуриентов;*
 - *результаты олимпиад выпускников средней школы;*
 - *ценностные ориентации и мотивация абитуриента к получению высшего образования (на основе социологических исследований).*
- 2.4.2. *Качество профессорско-преподавательского состава (ППС) и его деятельности в высших учебных заведениях*
- В том числе*
- *структура педагогических кадров;*
 - *обеспеченность вузов преподавателями, имеющими ученые степени и звания*
 - *повышение квалификации ППС*
 - *квалификационный уровень преподавательских кадров высших учебных заведений и его влияние на качество подготовки специалистов*
 - *ценностные ориентации и мотивация преподавателей к обеспечению высокого качества образования (на основе социологических исследований)*
 - *воспроизводство преподавательских и научных кадров (включая аспирантуру и докторантуру).*
- 2.4.3. *Качество содержания высшего образования, образовательных программ, учебной и методической литературы по направлениям и специальностям высшей школы (выборочно)*
- В том числе:*
- *общая характеристика качества содержания высшего образования;*

- соответствие содержания образовательных программ и учебных планов ГОС ВПО;
- соответствие содержания учебной и методической литературы ГОС ВПО;
- качество используемой учебной и методической литературы;
- источники обновления содержания высшего образования;

2.4.4. Качество используемых образовательных технологий в высшей школе (выборочно)

В том числе:

- состояние и тенденции развития образовательных технологий и качество высшего профессионального образования.
- использование современных компьютерных и информационных технологий, INTERNET.

2.4.5. Научные исследования в высших учебных заведениях России и их влияние на качество образования

В том числе:

- общая характеристика состояния и тенденций в содержании и организации научных исследований в высших учебных заведениях России.
- научные исследования и инновационные работы в высших учебных заведениях в области совершенствования качества образования.
- учебно-исследовательская и научно-исследовательская работа студентов в высших учебных заведениях.

2.4.6. Ресурсное обеспечение вузов и его влияние на качество образования

2.4.6.1. Информационные ресурсы:

В том числе:

- обеспеченность учебной и методической литературой;
- качество вузовских библиотек и читальных залов;
- обеспеченность доступа в электронные базы INTERNET;
- электронные базы данных учебного назначения в высшей школе России;

2.4.6.2. Материально-техническая база

В том числе:

- площади учебных, лабораторных зданий;
- обеспеченность необходимыми лабораториями в соответствии с ГОС;
- качество лабораторной и экспериментальной базы;
- обеспеченность компьютерными классами;
- обеспеченность медицинской и культурно-бытовой сферы и др.

2.4.6.3. Финансовое обеспечение:

В том числе:

- государственное финансирование системы высшего профессионального образования;

- *основные статьи финансирования системы высшего профессионального образования;*
- *заработная плата ППС;*
- *финансирование научных исследований в высших учебных заведениях;*
- *стипендии;*
- *финансирование коммунальных услуг и др.*

2.4.7. Управление системой высшего профессионального образования и его влияние на качество образования

2.4.7.1. Федеральные органы управления высшим образованием.

2.4.7.2. Региональные и местные органы управления высшим образованием.

2.4.7.3. Общественно-государственные органы управления высшим профессиональным образованием.

2.4.7.4. Основные механизмы внешней оценки деятельности вузов на федеральном уровне

В том числе:

- *лицензирование;*
- *аттестация;*
- *аккредитация;*
- *рейтинговая оценка;*
- *становление мониторинга и систем качества в высшем профессиональном образовании;*
- *научные исследования по проблемам качества высшего образования*

3. АНАЛИЗ ОСНОВНЫХ ПРОБЛЕМ КАЧЕСТВА В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

4. ПЕРСПЕКТИВЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ КАЧЕСТВА В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

(выводы по содержанию представленного доклада, рекомендации по совершенствованию его содержания в следующем году)

ПРИЛОЖЕНИЯ

П.1. Словарь основных используемых в докладе терминов.

П.2. Используемые материалы: государственной статистики в области высшего профессионального образования.

П.3. Используемые материалы Государственной инспекции по аттестации учебных заведений России.

П.4. Используемые материалы самообследования вузов.

П.5. Используемые материалы ежегодных отчетов Государственных аттестационных комиссий (ГАК) вузов Минобрнауки России.

П.6. Материалы рейтингов вузов Минобрнауки России.

ПРИМЕРНАЯ СТРУКТУРА
ЕЖЕГОДНОГО АНАЛИТИЧЕСКОГО ДОКЛАДА
“КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И СИСТЕМЫ ЕГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ В РЕГИОНЕ
(субъекте Российской Федерации):
СОСТОЯНИЕ, ТЕНДЕНЦИИ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ

ВВЕДЕНИЕ

*(Цели и задачи мониторингового исследования качества образования
Назначение и замысел регионального доклада)*

1. СОСТОЯНИЕ И ТЕНДЕНЦИИ ИЗМЕНЕНИЯ КАЧЕСТВА В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ РЕГИОНА (субъекта Российской Федерации)
И ЕЕ ОСНОВНЫХ СТУПЕНЯХ

- Качество непрерывного образования в регионе

*Общая характеристика качества системы непрерывного образования региона
(включая систему воспитания)*

Требования к качеству в региональной системе непрерывного образования

*Взаимосвязь региональной системы образования и общества: состояние и тен-
денции.*

В том числе:

- связь “общество — образование” (массовость, государственность, плат-
ность, доступность высшего образования);
- связь “образование — общество” (образовательный ценз, интеллекту-
ально-образовательный потенциал населения).

*Анализ состояния и динамики контингента обучаемых в региональной системе
образования*

В том числе:

- охват детей детскими образовательными учреждениями;
- доучиваемость до 9 класса (прием в 1 класс — выпуск из 9 класса);
- распределение выпускников 9 класса по видам деятельности;
- распределение выпускников 11 класса по видам деятельности;
- формирование студенческих коллективов;
- выпуск из вузов, ссузов и ПТУ;
- показатели отсева и миграции обучаемых.

*Характеристика мотивации и ценностных ориентаций у учащихся, студентов и
преподавателей (по результатам социологических исследований).*

*Управление системой непрерывного образования в регионе и его эффектив-
ность.*

Используемая литература

- Качество дошкольного образования в регионе

В том числе:

- общая характеристика качества дошкольного образования в регионе;

- требования к качеству дошкольного образования в регионе;
- готовность детей к школе;
- здоровье детей;
- качество преподавательского состава и повышение его квалификации;
- качество содержания образования и (в том числе, экспертиза качества учебной и методической литературы);
- качество используемых образовательных технологий (в том числе, оценочных);
- качество материально-технической базы;
- качество инфраструктуры образовательных учреждений;
- оценка деятельности дошкольного образования (включая их лицензирование, аттестацию, аккредитацию; самооценка и мониторинг качества образования);
- управление системой дошкольного образования в регионе и его эффективность, самоуправление в дошкольных учреждениях.

Используемая литература

- Качество школьного образования в регионе

1.3.1. *Общая характеристика качества школьного образования в регионе*

1.3.2. *Требования к качеству образования по видам образовательных учреждений (школа, гимназия и др.).*

1.3.3. *Качественные показатели уровня знаний*

- поступающих в школу;
- выпускников школы;
- учеников школы;

1.3.4. *Здоровье учеников школы.*

1.3.5. *Качество преподавательского состава и повышение его квалификации.*

1.3.6. *Качество содержания образования.*

В том числе:

- соответствие содержания образовательных программ и учебных планов государственным образовательным стандартам (или замещающим их нормам);
- соответствие содержания учебной и методической литературы государственным образовательным стандартам (или замещающим их нормам);
- качество экспертизы учебно-методической литературы.

1.3.7. *Качество используемых образовательных технологий*

В том числе:

- качество лабораторно-практического обучения;
- использование современных информационных технологий обучения.

1.3.8. *Ресурсное обеспечение региональной системы школьного образования и его влияние на качество образования*

В том числе:

- информационные ресурсы (обеспеченность библиотеками, читальными залами; учебниками);
- материально-техническая база (площади учебных лабораторий; качество лабораторного оборудования; обеспеченность компьютерными классами; уровень обеспеченности столовыми и др.);

- финансовое обеспечение.
- 1.3.9. *Оценка деятельности общеобразовательных учреждений (включая их лицензирование, аттестацию, аккредитацию; системы самооценки и мониторингов качества образования).*
- 1.3.10. *Управление системой школьного образования в регионе. Самоуправление в школьном образовании. Системы обеспечения и управления качеством в школьном образовании.*

Используемая литература

Качество высшего профессионального образования в регионе*

- 1.4.1. *Общая характеристика региональной системы высшего профессионального образования (включая направления и специальности, реализуемые в вузах региона, и учет региональных потребностей; качество инфраструктуры региональной системы высшего образования).*
- 1.4.2. *Требования к качеству высшего образования.*
- 1.4.3. *Формирование студенческого контингента вузов региона.*
- В том числе
- контингент и численность студентов и их распределение по специальностям и направлениям, по формам обучения (дневное, вечернее, заочное, экстернат);
 - прием в вуз (профориентационная работа, связь с подшефными школами, работа подготовительного отделения и курсов);
 - конкурс при поступлении на направления и специальности подготовки в вузе (доступность данного вида образования).
- 1.4.4. *Качественные показатели уровня знаний.*
- 1.4.4.1. абитуриентов:
- на основе результатов довузовского образования;
 - на основе результатов сдачи вступительных экзаменов в вузы;
 - на основе результатов тестирования и собеседований поступающих в вузы и др.
- 1.4.4.2. выпускников:
- по результатам использования фондов комплексных квалификационных заданий и тестов;
 - по результатам экспертизы дипломных проектов и работ.
 - по аналитическим отчетам государственных аттестационных комиссий вузов (ГАК).
 - по отчетам о государственной аттестации вузов Минобрнауки России и др.
- 1.4.4.3. студентов:
- на основе данных текущей успеваемости;
 - на основе данных контрольного тестирования в ходе их текущей аттестации и др.
- 1.4.4.4. аспирантов:
- 1.4.5. *Востребованность выпускников вузов.*
- 1.4.6. *Качество профессорско-преподавательского состава.*
- 1.4.7. *Качество научного потенциала.*

* Разделы ежегодного аналитического доклада: «Качество среднего профессионального образования в регионе» и «Качество начального профессионального образования в регионе» формируются аналогично данному разделу.

1.4.8. *Воспроизводство преподавательских и научных кадров (аспирантура и докторантура).*

1.4.9. *Качество содержания образования и его соответствие ГОС ВПО*

В том числе:

- соответствие содержания образовательных программ и учебных планов ГОС ВПО;
- соответствие содержания учебной и методической литературы ГОС ВПО;
- экспертиза качества учебной и методической литературы.

1.4.10. *Качество используемых образовательных (в том числе оценочных) технологий и средств*

В том числе:

- *лабораторно-практическое обучение;*
- *использование современных информационных компьютерных технологий и INTERNET.*

1.4.11. *Ресурсное обеспечение вузов и его влияние на качество образования*

В том числе:

- информационные ресурсы (обеспеченность библиотеками, читальными залами, учебниками, доступом в INTERNET и др.);
- материально-техническая база (площади учебных лабораторных зданий; процент обеспеченности необходимыми лабораториями в соответствии с ГОС; качество лабораторной и экспериментальной базы; обеспеченность компьютерными классами; уровень обеспеченности общежитиями и др.);
- финансовое обеспечение (зарплата ППС; стипендии; объемы финансирования научных исследований).

1.4.12. *Связь высшего профессионального образования со школами, начальным и средним профессиональным образованием.*

1.4.13. *Интеграция учебного процесса и научно-исследовательской работы в вузах*

1.4.14. *Состояние вечерней, заочной форм обучения, экстернат*

1.4.15. *Международные тенденции развития высшего образования и их влияние на отечественное образование*

1.4.16. *Негосударственная форма образования с точки зрения ее качества*

1.4.17. *Управление системой высшего образования, виды контроля (лицензирование, аттестация, аккредитация, рейтинг) и их влияние на качество образования. Самооценка и мониторинг качества образования. Наличие систем качества.*

Используемая литература

2. АНАЛИЗ ОСНОВНЫХ ПРОБЛЕМ КАЧЕСТВА В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ РЕГИОНА

3. ПЕРСПЕКТИВЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ КАЧЕСТВА В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ РЕГИОНА

4. ЗАКЛЮЧЕНИЕ

(выводы по содержанию представленного доклада, рекомендации по совершенствованию его содержания в следующем году)

ПРИЛОЖЕНИЯ

2.2. Государственная система оценки качества образования в Российской Федерации.

*Бархатова Т.А.,
начальник отдела Минобразования России*

Становление и правовое регулирование оценки качества

На основе анализа международного опыта результатов деятельности образовательных учреждений и отечественной практики в середине 80-х годов в России начали формироваться новые подходы к контролю качества образования. Инициатива создания новой системы принадлежала государственным органам управления образованием при участии научно-исследовательских организаций. Первые совместные разработки заложили основы для становления новой системы контроля за деятельностью образовательных учреждений через процедуру аттестации. Проведение аттестации имело широкий резонанс в системе образования и показало ее целесообразность.

Введение аттестации сопровождалось изучением подходов к ее организации и разработкой оценочных средств. Регулирование осуществлялось на ведомственной нормативной базе федерального органа управления образованием.

В 1990 г. на уровне Правительства РСФСР утверждено Положение об организации, осуществляющей контроль за результатами деятельности образовательных учреждений (Госинспекция по аттестации учебных заведений России). На основе ведомственных нормативных актов осуществлен переход от экспериментального к системному проведению аттестаций государственной организацией при федеральном органе управления образованием.

Принятие федерального закона «Об образовании» в 1992 г., в котором аттестация образовательных учреждений дополнена государственной аккредитацией, положило начало переходу от ведомственной к общегосударственной процедуре оценки качества. Это послужило основой для введения аттестации на всех уровнях образования (от общего до высшего профессионального) с привлечением отраслевых министерств, ведомств и региональных органов управления образованием (в части образовательных учреждений среднего (полного) общего, начального и среднего профессионального образования).

Законодательно оценка качества деятельности образовательных учреждений посредством их аттестации предусмотрена как независимая от органов управления образованием, но имеющая государственный статус. Одновременно сохранено право ведомственного решения о статусе образовательных учреждений – государственная аккредитация. Решение о государственном статусе образовательного учреждения принимается на основе заключения по его аттестации. Получило законодательное развитие понятие общественного признания деятельности образовательных учреждений через проведение общественной аккредитации различными неправительственными объединениями, союзами и ассоциациями.

Порядок проведения оценки качества

Оценка качества деятельности образовательных учреждений на этапе аттестации осуществляется Госинспекцией при Минобразовании России, имеющей собственный Устав, положение по аттестации и программу ее проведения. Программа аттестации об-

разовательных учреждений устанавливает этапы аттестации, требования к содержанию самообследования и проведению внешней экспертизы, а также и порядок принятия решений. Программа утверждена Госинспекцией при Минобрнауке России. Остальные нормативные требования установлены и/или согласованы с Минобрнаукой России.

Аттестация проводится в целях обеспечения единой государственной политики в области образования, сохранения единого образовательного пространства на территории Российской Федерации, защиты интересов граждан в получении образования, соответствующего требованиям, установленным государственными образовательными стандартами.

Аттестация имеет периодичность не реже одного раза в пять лет по заявлению образовательного учреждения или по инициативе федерального органа управления образованием, федеральных органов исполнительной власти или органов местного самоуправления.

Основными принципами аттестации являются государственно-общественный характер, объективность, независимость, периодичность, гласность.

Аттестация образовательного учреждения – это процедура проведения самообследования, внешней аттестационной экспертизы, принятия решения о выдаче образовательному учреждению заключения (положительного или отрицательного) о соответствии содержания, уровня и качества подготовки выпускников нормам государственных образовательных стандартов.

Положительное заключение по аттестации дает право образовательному учреждению на получение или подтверждение Минобрнаукой России государственного статуса (государственная аккредитация). Государственная аккредитация устанавливает тип и вид образовательного учреждения и разрешает выдачу документов об образовании единого государственного образца. Аккредитация образовательных учреждений среднего (полного) общего образования дает основание включать их в схему бюджетного финансирования.

Действующим законодательством определен в основном порядок функционирования государственной аттестационной службы. Критерии аттестации должны устанавливаться Правительством Российской Федерации. Утверждение документов Правительственного уровня (Положение о Государственной аттестационной службе и критериев аттестации) сдерживается отсутствием решения о создании независимой от органов управления образованием Государственной аттестационной службы (находится в плане реализации Правительственных мероприятий на 2001 год).

Самообследование образовательного учреждения организуется в целях подготовки к проведению внешней аттестационной экспертизы, развития институциональной системы контроля качества подготовки, формирования единой централизованной базы данных о деятельности образовательных учреждений и сокращения затрат на проведение внешней аттестационной экспертизы на основе выборочной оценки (по усмотрению комиссии) объектов и показателей, представленных в самообследовании.

Для проведения самообследования образовательным учреждением создается комиссия, в состав которой рекомендуется включение внешних представителей (от общественно-государственных организаций, ассоциаций, потребителей специалистов и др. заинтересованных организаций).

Объектами аттестации выступают образовательные учреждения и их филиалы, образовательные программы различных уровней подготовки (среднее (полное) общее,

начальное, среднее и высшее профессиональное, дополнительное и послевузовское образование), а так же обучающиеся и выпускники.

В настоящее время показатели аттестации определены Программой аттестации и являются едиными для самообследования и внешней аттестационной экспертизы.

1. Организационно-правовое обеспечение образовательной деятельности.

- Наличие лицензии, выданной уполномоченным органом.
- Нормативный срок действия лицензии.
- Выполнение лицензионных нормативов (заключение организации, выдавшей лицензию).

2. Система управления

- Организация управления образовательным учреждением в соответствии с целями, определенными Уставом.
- Соответствие собственной нормативной и организационно – распорядительной документации действующему законодательству и Уставу.
- Организация взаимодействия структурных подразделений для решения уставных целей обеспечения качества подготовки.

3. Структура подготовки

- Уровни (ступени), формы подготовки по образовательным программам.
- Контингент, прием, выпуск.
- Соотношение бюджетного и внебюджетного контингента обучающихся.

4. Содержание подготовки (на соответствие требованиям государственных образовательных стандартов)

- Структура и содержание образовательных программ.
- Учебный план, учебные программы дисциплин.
- Источники учебной информации (учебная литература, библиотечный фонд, программно-информационное обеспечение).
- Собственные учебно-методические разработки.
- Организация учебного процесса (реализация учебных планов, внедрение новых форм и методов обучения, использование современных образовательных технологий, ориентация учебного процесса на профессиональную практическую деятельность).

5. Качество подготовки выпускников.

5.1. Качество знаний:

- Уровень требований при приеме.
- Уровень требований при текущей аттестации обучающихся.
- Степень усвоения обучающимися программного материала.
- Уровень требований и результаты итоговых аттестаций выпускников.
- Востребованность выпускников и отзывы потребителей.
- Наличие рекламаций на подготовку выпускников.

5.2. Условия, определяющие качество подготовки.

- Кадры.
- Научно-исследовательская деятельность.
- Материально-техническая база.
- Социально-бытовые условия.
- Финансовое обеспечение.

По образовательному учреждению оцениваются показатели 1, 2, 3, 4, 5.2; по образовательным программам показатели – 1, 2, 3, 4, 5, (кроме социально – бытовых условий и финансового обеспечения); по отношению к обучающимся и выпускникам оцениваются показатели 5.1.

Показатели можно разделить на информационные (аналитические) и управленческие (на основании которых принимаются решения). К информационным (аналитическим) относятся практически все показатели. Для принятия решения используют показатели содержания образовательных программ, качества подготовки выпускников (2,4 и 5).

Показатель первой группы является обязательным условием для проведения аттестации.

Показатель второй группы – наличие институциональной системы управления качеством подготовки – имеет сугубо экспертный характер.

Показатели третьей группы дают информацию о контингенте обучающихся по реализуемым и вновь вводимым образовательным программам.

Показатели четвертой группы – содержание подготовки – относятся, в основном, к экспертным, за исключением общей структуры учебного плана, объемов подготовки, учебно-информационного обеспечения и оцениваются по соответствию требованиям государственных образовательных стандартов.

Показатели пятой группы – качества подготовки – в основном количественные, за исключением оценки содержания материалов промежуточных и итоговых аттестаций и оценки качества подготовки выпускников потребителями (работодателями).

Критерий для позитивного решения установлен законодательно – положительные результаты итоговой аттестации не менее половины выпускников в течение трех последовательных лет.

Показатели условий реализации образовательных программ (5.2) являются информационными для анализа обеспечения каждой образовательной программы (в сравнении с показателями в целом по образовательному учреждению).

Предусматривается также проведение внешней аттестационной экспертизы, целью которой является установление соответствия содержания, уровня и качества подготовки выпускников требованиям государственных образовательных стандартов на основе выборочного контроля материалов самообследования.

Для проведения внешней экспертизы используются материалы самообследования, рейтинговые оценки образовательного учреждения, заключения общественно-государственных профессиональных объединений (учебно-методических объединений и научно-методических советов) по содержанию учебных планов и фондов контрольных заданий (в ходе проведения самообследования) на соответствие требованиям образовательных стандартов.

Внешнюю экспертизу осуществляет комиссия, которую возглавляет ответственный работник Госинспекции. В ее состав включаются ректор, представители Совета ректоров

и органов управления образования субъекта Федерации, проректоры по учебной и научной работе, эксперты по выбранным образовательным программам и циклам дисциплин (естественнонаучным, гуманитарным и общепрофессиональным).

В состав экспертных комиссий могут включаться представители общественных объединений и потребителей специалистов, заинтересованных ведомств. В настоящее время идет процесс формирования единой базы экспертов.

Внешняя экспертиза проводится в течение 5-7 дней. По результатам оценки, каждым экспертом готовится собственное заключение, на основании которого составляется общая справка, в которой дается оценка по показателям, содержатся выводы и рекомендации по улучшению деятельности образовательного учреждения.

На базе аналитических материалов самообследования и результатов внешней аттестационной экспертизы по каждой образовательной программе и в целом по образовательному учреждению готовятся соответствующие предложения.

Принятие решения оформляется Постановлением Госинспекции при Минобрнауки России об утверждении заключения по аттестации и которые затем выносятся на утверждение коллегии Минобрнауки России.

Заключение по аттестации направляется образовательному учреждению.

Отрицательное решение, то есть отказ в выдаче положительного заключения по аттестации, принимается при констатации несоответствия установленным требованиям. Получение отрицательного заключения, согласно действующему законодательству, может быть обжаловано в судебном порядке в части проведения процедуры аттестации.

В настоящее время утверждение результатов аттестации совмещено с рассмотрением вопроса о государственной аккредитации (установление государственного статуса) на аккредитационной коллегии Минобрнауки России.

Для аккредитации утверждаются показатели и критерии определения статуса образовательного учреждения, которые проверяются в ходе внешней аттестационной экспертизы.

Критериальные значения (индикаторы) государственного статуса образовательных учреждений установлены только для высших учебных заведений.

Показатели и критерии аккредитации высших учебных заведений, установленные Минобрнауки России:

| Показатель государственной аккредитации | Названия критерия |
|---|---|
| 1 | 2 |
| Спектр реализуемых основных образовательных программ | Число профилей реализуемых основных образовательных программ: для университетов – более 5 для академий – 1-2 |
| 1. Возможность продолжения образования по программам послевузовского и дополнительного профессионального образования | Число отраслей наук по специальностям аспирантуры: для университета – более 5, для академии – 1-2. Число аспирантов на 100 студентов контингента, приведенного к очной форме обучения: для университета – не менее 2, для академии – не менее 1. |
| | Для университета – наличие докторантуры, диссертационных советов, реализация программ переподготовки и (или) повышения квалификации работников высшей квалификации, научных и научно-педагогических работников. Для академии – наличие докторантуры, диссертационных советов. Реализация программ переподготовки и (или) повышения квалификации для определенной области научной и научно-педагогической деятельности. |

| 1 | 2 |
|--|--|
| 2. Научные исследования | <p>Число отраслей науки, в рамках которых выполняются научные исследования:</p> <p>для университета – более 5, для академии – 1-2.</p> <p>Объем научных исследований на единицу профессорско-преподавательского состава (тыс.руб):</p> <p>для университета – не менее 3,8 для академии – не менее 1,6 для института – не менее 1,5</p> <p>Объем фундаментальных и прикладных научных исследований на единицу профессорско-преподавательского состава (тыс. руб)</p> <p>для университета – не менее 2,0 для академии – не менее 1,5 для института – не менее 0,5</p> <p>Объем финансирования научных исследований из внешних источников на единицу профессорско-преподавательского состава (тыс. руб.):</p> <p>для университета – не менее 1,2 для академии – не менее 0,8 для института – не менее 0,4</p> |
| 4. Научно-методическая работа | <p>Количество изданных монографий на 100 преподавателей с учеными степенями и званиями и (или) званиями:</p> <p>для университета – не менее 2,0 для академии – не менее 1,5 для института – не менее 1,2</p> <p>Количество изданных учебников и учебных пособий с грифами федеральных органов управления образованием, других федеральных органов исполнительной власти, учебно-методических объединений на 100 преподавателей с учеными степенями и званиями:</p> <p>для университета – не менее 0,5 для академии – не менее 0,3 для института – не менее 0,15</p> |
| 5. Качественный состав научно-педагогических кадров | <p>Процент преподавателей с учеными степенями и (или) званиями:</p> <p>для университета – не менее 60 для академии – не менее 60 для института – не менее 55</p> <p>Процент докторов наук и (или) профессоров</p> <p>для университета – не менее 10 для академии – не менее 10 для института – не менее 8,5</p> |

При принятии решения допускается утверждение положительного заключения по аттестации при отказе в государственной аккредитации. При принятии отрицательного решения по аттестации, рассмотрение заявления о государственном статусе не производится.

Сравнительный анализ действующих систем с международной практикой

Анализ положений, действующих при оценке качества в России, в сравнении с подходами, сложившимися в международной практике, показал наличие как общих черт, так и существенных различий.

По целевым задачам:

Международная практика внешней оценки деятельности образовательных учреждений направлена на совершенствование их деятельности, повышение качества образования. При этом не подчеркивается, что эта *система контроля* за деятельностью образовательных учреждений, в том числе со стороны правительственных структур.

Российская система оценки деятельности образовательных учреждений установлена законодательно как государственная система регламентации деятельности образовательных учреждений (лицензирования, аттестации и государственной аккредитации). Основной целью оценки качества (аттестации) является подтверждение соответствия государственным требованиям, установленными государственными образовательными стандартами по уровням образования и отдельным образовательным программам.

Лицензирование и аккредитация – процедуры, осуществляемые органом управления образованием.

Аттестация определена как процедура независимая от органов управления образованием, но осуществляемая государственной, отдельно созданной контролирующей организацией (ГАС). Аттестация образовательных учреждений в законодательстве обозначена как *форма государственного контроля*.

При этом законодательство дает право на развитие системы общественной оценки качества деятельности образовательных учреждений через общественную аккредитацию.

Исходя из этого, можно сделать заключение, что Российская система, предусматривая *государственную оценку деятельности образовательных учреждений*, определяет ее целями сохранение единого образовательного пространства и ориентацию на повышение качества образования. Наряду с этим допускается возможность развития общественной и профессиональной оценки деятельности образовательных учреждений.

По определению содержания процедур оценки качества образования:

Международная практика ориентирована на *формирование требований оценки в первую очередь со стороны сообществ (ассоциаций) образовательных учреждений* с учетом интересов государственных органов.

Российская система ориентирована изначально на формирование государственных требований, которые обсуждаются с общественностью, образовательными учреждениями, профессиональными объединениями.

По показателям оценки качества:

В общих чертах они практически одинаковы. Российская и международные системы направлены на оценку наличия систем управления качеством, содержания образовательных программ и условий их реализации, а также оценку качества подготовки выпускников, их трудоустройство. Отличительной чертой международной системы является оценка достижений поставленных целей в целом по образовательному учреждению и каждой образовательной программе, профессиональной подготовленности и востребованности выпускников, анализ финансовых ресурсов.

При этом в международной практике минимально используются количественные показатели, отдается предпочтение, *экспертным (качественным)*; Российская система, наоборот, использует преимущественно количественные (измеряемые) показатели.

По технологии проведения процедуры внешней оценки качества:

Внешней оценке качества, осуществляемой экспертами, одинаково предшествует самообследование (самооценка). В то же время международная практика в обязательном порядке предполагает предварительное изучение материалов всеми экспертами, обсуждение и возврат на доработку. Российская система, как правило, ограничивается работой

с отчетом на уровне инспекции, в лице представителя, который будет проводить внешнюю оценку. Международная практика, помимо изучения конкретных материалов, в большей степени ориентирована на обсуждение результатов самообследования с руководителями, преподавателями, студентами, выпускниками и работодателями. Для обобщения результатов разработаны тесты, которые определяют позиции каждого из участвующих относительно качества подготовки в данном образовательном учреждении. Российская система предполагает прямое измерение знаний студентов и выпускников через тестовые задания или фонды контрольных заданий по конкретным дисциплинам. Выяснение мнений коллектива образовательного учреждения присутствует, но конкретно не обозначено как обязательное условие внешней оценки и носит скорее эпизодический характер.

По формированию экспертных комиссий:

Экспертные комиссии в России формируются и утверждаются государственной структурой под руководством ее сотрудника. В составе комиссии преобладают члены-представители образовательных учреждений. Кроме того, включаются эксперты из отраслевых ведомств (заказчиков) и органов местного управления образованием. В отличие от международной системы, решение об участии экспертов принимается органом управления образованием, а участие работодателей и общественных объединений носит эпизодический характер.

По принятию решения:

Решение об утверждении результатов в России принимается аккредитационной коллегией Минобразования России, в отличие от международной, где эти права даны комиссии по внешней оценке качества, которая потом информирует официальные круги о результатах. В России отсутствует практика публикации материалов комиссии, до сведения общественности доводится только перечень аккредитованных образовательных учреждений.

3. САМООЦЕНКА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ И УЧЕБНЫХ ПЛАНОВ (ОПЫТ ПИЛОТНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ)

В этом разделе отражен опыт самооценки, проведенной в пилотных учебных заведениях (с помощью российских экспертов) относительно обновленных образовательных стандартов и учебных планов. Самооценка преследовала цель – выявить, в какой мере трансформировалась технология разработки этих основополагающих для организации образовательного процесса документов. Как и насколько выявляются и учитываются потребности в новых навыках и профилях подготовки с учетом трех хозяйствующих типов: малых, средних и больших предприятий? В какой степени к разработке и модернизации образовательных стандартов, программ и учебных планов привлекались работодатели, студенты, преподаватели и методологи? Каким образом происходит обновление целей профессионального образования за счет включения в их состав новых практических навыков и умений, в том числе базовых навыков, а также текущих и прогнозируемых потребностей? Насколько конкретные (дисциплинарные и тематические цели) увязаны с общими целями, взаимореlevantны ли цели обоих типов? Реализуется ли при разработке образовательных стандартов и образовательных программ подход, ориентированный на достижение целей (доклад 2)? Наблюдается ли сдвиг в организации образовательного процесса и предполагаемых к использованию образовательных технологий в сторону активных форм, требующих усиления образовательной деятельности самих обучающихся?

Комментарии, помещенные в третьем разделе, достаточно объективно отвечают на заданные вопросы.

Два слова о структуре данного раздела. Первой помещена анкета, подготовленная совместными усилиями отечественных и зарубежных экспертов. Она собственно и составляет «абрис» следующих за ней двух материалов: Бажутина В.В., охватившего все четыре пилотных учебных заведения г. Екатеринбурга, и Алсынбаев Л.Г., сосредоточившей свое внимание на двух учебных заведениях среднего профессионального образования г. Новосибирска.

Получены и другие аналитические материалы. Составители Доклада 5 отдали предпочтение названным двум. Во-первых, нет возможности опубликовать все аналитические записки по соображениям рационального объема настоящего доклада. Во-вторых, в силу, как нам показалось, более высокого аналитического потенциала выбранных комментариев.

5. Конкретные цели планов занятий

- Соотносятся ли цели конкретных занятий с целями дисциплин да нет вып. %
- Отражены ли базовые (ключевые) навыки в целях и планах занятий? да нет вып. %

6. Определение начальной ситуации

- Ваша система диагностики абитуриентов при поступлении Учтено ли познавательное и эмоциональное поведение при определении целевой группы? (см. Доклад 2) да нет
- Базируются ли требования на:
- формальных требованиях (наличие документов)
 - основании результатов сдачи экзаменов
 - основании профессиональных требований
 - оснований входной экспертизы знаний, умений и качеств студента.

7. Определение содержания

- Насколько удовлетворительно описаны планы темы/модуля с точки зрения:
- Учебного времени, выделенного на предметы да нет вып. %
 - Времени, выделенного на деятельность преподавателей и студентов да нет вып. %
 - Содержания предметов да нет вып. %
 - Целей обучения да нет вып. %
 - Контрольных процедур да нет вып. %

8. Выбор методов преподавания

- Включает ли описание курса или модуля работу в группах
 проекты
 проблемное обучение
 самост. работу под рук.
 компьютерное обучение

- Есть ли четкая связь между выбранными методами и поставленными целями? да нет вып. %
- Связан ли размер и состав учебных групп с выбранными методами? да нет вып. %
- Достаточно ли разнообразны используемые методы? да нет вып. %
- Мотивируют ли данные методы студентов? да нет вып. %
- Существуют ли различия в работе с особо способными и отстающими студентами? да нет
- Если да, какая именно

Выберите соответствующие ячейки и заполните пробелы, отмеченные ...

3.2. Комментарий на учебно-методическую документацию, разработанную пилотными учебными заведениями Свердловской области

Бажутин В.В.,
российский региональный эксперт

Комментарий подготовлен на основе материалов, состоящих из:

1. Исследования рынка труда по соответствующему сектору региональной экономики;
2. Проектов профессиональных образовательных стандартов (региональный компонент);
3. Учебных планов по соответствующим профессиям (специальностям), созданных пилотными учебными заведениями Свердловской области, участвующими в реализации компонента 3 проекта ДЕЛФИ (см. Доклад 1, Приложение):
 - Екатеринбургский торгово-экономический техникум (ЕТЭТ);
 - Свердловское областное агропромышленное училище (СОАПУ);
 - Екатеринбургский автомобильно-дорожный колледж (ЕАДК);
 - Профессиональное училище №122 (ПУ-122).

Комментарий составлен в соответствии со структурой *Анкеты для самооценки учебных планов и стандартов*, ответы на вопросы которой сгруппированы относительно всех респондентов.

1. Оценка потребностей работодателей

Все пилотные учебные заведения провели *исследование рынка труда* в том секторе региональной экономики, для которого они готовят специалистов соответствующих уровней квалификаций (рабочих и служащих). Методика исследования, предложенная экспертами, позволила дифференцировать потребности работодателей в зависимости от величины предприятий (малые, средние, крупные) и административной должности руководителя (директор, заместитель директора, руководитель кадровой службы). Общие параметры исследования (объем выборки по группам предприятий, уровень полноты ответов и удовлетворенность результатами опросов) приведены в Таблице 3.2.1.

Таблица 3.2.1.

Опрос работодателей

| Общие параметры опроса работодателей | ЕТЭТ | СОАПУ | ЕАДК | ПУ-122 |
|--|------|--------|--------|--------|
| Количество предприятий-респондентов, из них: | 6 | 4 | 35 | 5 |
| • малых (штат < 10); | - | 2 | 16 | 1 |
| • средних (10 < штат < 50); | 3 | 2 | 15 | 1 |
| • крупных (штат > 50). | 3 | - | 4 | 3 |
| Получено ответов на вопросы анкет | >90% | 75-90% | 75-90% | >90% |
| Удовлетворенность ответами респондентов | Да | Да | Да | Да |
| Замечания | Нет | Нет | Нет | Нет |

Комментируя результаты исследования рынка труда в соответствующих секторах экономики, представленные пилотными учебными заведениями, необходимо отметить:

1. Мало внимания уделено обоснованию выбора предприятий-респондентов среди большого числа родственных предприятий данной сферы экономики. Как прави-

ло, базой для исследования выбраны те предприятия, с которыми у образовательных учреждений имеются традиционно сложившиеся партнерские отношения. На этих предприятиях обучающиеся проходят производственную практику, а административный и производственный персонал предприятий состоит в основном из выпускников данных учебных заведений. Такой выбор предприятий-респондентов не позволяет объективно оценить некоторые результаты и выводы, сделанные в исследовании. Об этом косвенно говорят высокий уровень удовлетворенности участников проекта ответами респондентов и отсутствие к ним замечаний.

2. Сделанные по результатам исследования рынка труда выводы, содержат противоречивые утверждения. С одной стороны говорят о том, что «предприятия в основном удовлетворены качеством подготовки специалистов», поэтому при приеме на работу они предпочитают выпускников данных учебных заведений, а с другой, – предлагается существенно «расширить спектр знаний и умений специалистов», выходящий за пределы существующей квалификации выпускника.
3. Высокий уровень полноты ответов предприятий-респондентов на вопросы анкет показывает их *понимание важности совместной работы по формированию содержания подготовки специалистов рабочих квалификаций*, что весьма актуально для реформирования (модернизации) систем начального и среднего профессионального образования.
4. В целом, освоив методику исследования рынка труда в целях совершенствования (модернизации) учебных планов и стандартов, руководители пилотных учебных заведений единогласно делают вывод о том, что *«такие исследования являются для них новой и необходимой задачей»*.

2. Организация процесса разработки учебных планов и стандартов.

Этот вопрос анкеты, очевидно, должен был выявить круг основных разработчиков учебных планов и стандартов, исходя из гипотетического списка. Количественный и статусный состав участников разработки учебных планов и стандартов приведен в следующей таблице 3.2.2.

Таблица 3.2.2.

Состав разработчиков

| Участники процесса разработки' | ЕТЭТ | СОАПУ | ЕАДК | ПУ-122 |
|--------------------------------|------|-------|------|--------|
| Методисты | 2 | 1 | - | 1 |
| Преподаватели | 6 | 6 | 32 | 13 |
| Работодатели | 4 | 4 | 4 | 5 |
| Студенты | - | - | - | - |
| Менеджеры | 2 | 3 | - | - |
| Эксперты | - | - | 3 | - |
| Родители | - | - | - | - |

Данные таблицы позволяют заключить:

1. *Основными разработчиками учебных планов и стандартов по-прежнему остаются преподаватели и методисты учебных заведений, которые обладают соответствующими умениями и имеют опыт такой работы.*
2. *Впервые, на наш взгляд, сделана попытка привлечения к разработке учебных планов и стандартов работодателей.* Однако, их участие выразилось лишь в выборе и оценке заранее предложенных в "Анкету работодателя" квалификационных требований к будущим профессиональным работникам. Сами интервьюируемые от формулирования новых и дополнительных квалификаций к своим ра-

ботникам устранились, что *характеризует их пассивное участие в разработке учебных планов и стандартов.*

3. Идея пригласить к разработке учебных планов и стандартов студентов и их родителей не нашла отклика с их стороны. Это можно объяснить низкой гражданской зрелостью и непониманием своей роли и своих возможностей в формировании и выражении личностных интересов и требования к своей будущей профессиональной деятельности. *Учет интересов и требований обучающихся относительно содержания получаемого профессионального образования не менее важен, чем требования работодателя.*
4. Безусловно необходимыми участниками разработки учебных планов и стандартов являются независимые эксперты. Их участие обеспечило бы оперативную коррекцию подготовленных материалов, объективную оценку и согласование с иными точками зрения на содержание профессионального образования.

3. Общие цели учебных планов

Этот вопрос анкеты предполагал самооценку разработчиками (по 6-балльной шкале) степени отражения в стандартах и учебных планах основных элементов целей обучения. В табл. 3.2.3. приведены сводные данные такой самооценки.

Таблица 3.2.3.

Цели ПОО

| Основные элементы целей обучения | ЕТЭТ | СОАПУ | ЕАДК | ПУ-122 |
|--------------------------------------|------|-------|------|--------|
| Практические навыки и умения | 6 | 6 | 5 | 5 |
| Профессионально-значимые качества | 6 | 5 | 5 | 5 |
| Ключевые (базовые) навыки | 6 | 6 | 3 | 5 |
| Соотношение теории и практики | 6 | 6 | 4 | 5 |
| Взаимосвязь различных дисциплин | 5 | 6 | 4 | 5 |
| Текущие и прогнозируемые потребности | 4 | 5 | 6 | 5 |

Комментировать приведенные в таблице баллы самооценки затруднительно по ряду причин:

1. В анкете отсутствует критериальная шкала (качественная дифференциация) для присвоения тех или иных баллов в зависимости от "степени удовлетворенности" разработчиков своим трудом.
2. Наиболее достоверно авторы смогли оценить привычные для них элементы учебного плана (перечень умений и навыков, соотношение теории и практики, взаимосвязь различных дисциплин), так как это достаточно устоявшиеся в практике элементы планирования. Новые элементы учебного плана (профессионально-значимые качества личности специалиста, базовые (ключевые) навыки, прогнозные квалификационные потребности) пока не нашли конкретного отражения в учебных планах, кроме их перечисления в профессиограммах специалистов - выпускников учреждений начального профессионального образования. В учебных планах учреждений среднего профессионального образования (ЕТЭТ, ЕАДК) таких элементов в явном виде нет, хотя дана их оценка.
3. Взаимосвязь учебных дисциплин в рамках отдельных блоков (общие гуманитарные и социально-экономические дисциплины, математические и общие естественнонаучные дисциплины, общепрофессиональные дисциплины, специальные дисциплины) предопределена государственным образовательным стандартом. Учет требований регионального рынка труда предполагается отразить через введение отдельных дополнительных дисциплин ("История и география обла-

сти", "Основы профессиональной этики" и т.п.), взаимосвязь которых с дисциплинами федерального компонента весьма условна.

4. Конкретные цели на уровне дисциплин

Конкретизация главной цели подготовки специалистов предполагает ее последующую декомпозицию на цели отдельных дисциплин учебного плана. В связи с этим возникают вопросы, ответы на которые разработчики стандартов и планов представили в относительном (процентном) виде, приведенном в табл. 3.2.4.

Таблица 3.2.4

Соотношение общих и конкретных целей

| Вопросы анкеты | ЕТЭТ | СОАПУ | ЕАДК | ПУ-122 |
|--|------|-------|------|--------|
| Релевантны ли конкретные цели дисциплин общей цели? | 90% | 90% | 80% | Да |
| Насколько измеримо достижение конкретных целей? | 90% | 80% | 70% | Да |
| Соответствуют ли начальные условия и требования указанным целям? | - | 80% | 80% | Да |

Можно заменить следующее:

1. В представленных материалах *отсутствует формулировка главной цели* подготовки специалистов данных специальностей. *Поэтому и декомпозировать нечего*. Безусловно цели дисциплин соотносятся (релевантны) главной цели, но вся эта процедура остается у разработчиков "за скобками" и о ней остается лишь догадываться.
2. Современные учебные планы предполагают обязательное наличие в их составе материалов по диагностике учебных достижений учащихся (тестов, материалов для промежуточных и итоговых испытаний и др.). Отсутствие таких материалов в представленных учебных планах не позволяет согласиться с утверждением о измеримости достижения конкретных целей обучения по дисциплинам.
3. Если признать ответ трех респондентов (руководителей СОАПУ, ЕАДК, ПУ-122) в целом как утвердительный, то возникает необходимость уточнить лишь часть (около 20%) дополнительного целеполагания, которая и отражает необходимые коррективы нового учебного плана и стандарта. Эта работа, вероятно, и должна быть осуществлена участниками в рамках проекта ДЕЛФИ.

5. Конкретные цели планов занятий

Эти вопросы представляют следующий уровень декомпозиции целей отдельных дисциплин и выявляют степень их соответствия с общими целями обучения. В таблице 3.2.5 приведены относительные оценки респондентов.

Таблица 3.2.5

Конкретные цели и базовые навыки

| Вопросы анкеты | ЕТЭТ | СОАПУ | ЕАДК | ПУ-122 |
|--|------|-------|------|--------|
| Соотносятся ли цели конкретных занятий с целями дисциплин? | 100% | 100% | 90% | Да |
| Отражены ли ключевые навыки в целях и планах занятий? | 80% | 100% | 90% | Да |

Следует высказать замечания:

1. В материалах (СОАПУ и ПУ-122) есть только перспективно-тематические планы курсов (дисциплин) с указанием их целей и задач, а также перечень тем уроков (занятий) по данной дисциплине.
2. Базовые (ключевые) квалификации (навыки), как комплексный (системный) результат профессиональной подготовки, безусловно должны входить в рабочие материалы всех (в идеале) занятий, но в представленных разработках на уровне тематических планов уроков они не просматриваются.

6. Определение начальной ситуации

Эти вопросы в целом характеризуют систему диагностики студентов при поступлении в учебное заведение. Ответы респондентов отражены в таблице 3.2.6.

Таблица 3.2.6

Начальная ситуация

| Вопросы анкеты | ЕТЭТ | СОАПУ | ЕАДК | ПУ-122 |
|--|------|-------|------|--------|
| Учтено ли познавательное и эмоциональное поведение при определении целевой группы? | Да | Да | Нет | Да |
| Базируются ли требования на: | | | | |
| • формальных требованиях (наличие документов); | Да | - | - | Да |
| • основании результатов сдачи экзаменов; | Да | - | - | - |
| • основании профессиональных требований; | Да | Да | - | Да |
| • основании входной экспертизы знаний, умений и качеств студента. | Да | - | - | Да |

Ответы руководителей косвенно показывают, что:

- образовательные программы пилотных учебных заведений (за исключением ЕАДК) имеют достаточно высокую востребованность у молодежи, отражающуюся в познавательном и эмоциональном поведении абитуриентов;
- наиболее полно весь аппарат диагностики уровня профессиональной ориентации и способностей абитуриентов применяется при приеме в ЕТЭТ и ПУ-122;
- основным критерием отбора целевой группы в пилотные учебные заведения (опять же за исключением ЕАДК) признается соответствие *профессиональным требованиям к специалисту*.

7. Определение содержания

Самооценки респондентов вопросов, касающихся некоторых аспектов содержания учебных планов и стандартов, представлены в таблице 7.

Таблица 3.2.7.

Содержание образования

| Вопрос анкеты | ЕТЭТ | СОАПУ | ЕАДК | ПУ-122 |
|--|------|-------|------|--------|
| Насколько удовлетворительно описаны планы темы \модуля с точки зрения: | | | | |
| • Учебного времени, выделенного на предметы. | 100% | 100% | 100% | Да |
| • Времени, выделенного на деятельность преподавателей и студентов. | 90% | - | 100% | Да |
| • Содержания предметов. | 100% | 100% | 95% | Да |
| • Целей обучения. | 100% | 100% | 90% | Да |
| • Контрольных процедур. | 70% | 70% | 100% | Да |

Ответы свидетельствуют, что не все адекватно поняли этот вопрос анкеты. В материалах (учебных планах и стандартах) нет такого подробного описания тематических планов дисциплин или модулей, особенно в части в объемов времени, выделенного на "деятельность преподавателя и студента". Скорее всего свои ответы респонденты отнесли к учебному плану в целом.

8. Выбор методов преподавания

Эта группа вопросов ставила задачу выявления планируемых пилотными учебными заведениями методов преподавания. Ответы респондентов сгруппированы в таблице 3.2.8.

Таблица 3.2.8.

Методы преподавания

| Вопросы анкеты | ЕТЭТ | СИАПУ | ЕАДК | ПУ-122 |
|---|----------------------------|---|------|--|
| Включает ли описание курса или модуля работу: | | | | |
| • в группах | Да | - | - | Да |
| • над проектами | Да | - | - | Да |
| • проблемное обучение | Да | Да | - | Да |
| • самостоятельную работу под руководством | Да | Да | - | Да |
| • компьютерное обучение | Да | - | - | Да |
| Есть ли четкая связь между выбранными методами и поставленными целями? | 80% | 90% | Нет | Да |
| Связан ли размер и состав учебных групп с выбранными методами? | 70% | 100% | Нет | Нет |
| Достаточно ли разнообразны используемые методы? | Да | 100% | 60% | Да |
| Мотивируют ли данные методы студентов? | 90% | 100% | 60% | Да |
| Существует ли разница в работе с наиболее способными и отстающими студентами? | Да | Да | Нет | Да |
| Если Да, какая именно? | Дифференцированные задания | Дифференциация учебного материала по уровням сложности и методам контроля | | Индивидуальная работа, консультации, дополнительные занятия. |

Ответы многих респондентов следует рассматривать как определенные «намерения» будущей организации учебного процесса, т. е. как некоторую прогностическую модель. Разработка технологий учебного процесса (методики преподавания) рассматривается ими как отдельный самостоятельный этап дальнейшей разработки учебно-планирующей документации, который не входит состав государственного образовательного стандарта как нормативный документ, а формируется на уровне отдельного образовательного учреждения. Вопросы методики преподавания являются краеугольными при текущем (годовом) планировании учебного процесса, так как они тесно связаны с повышением квалификационного потенциала преподавателей, материальным и техническим обеспечением учебного процесса. В настоящее время зафиксировать образовательные технологии в некоторый нормативный документ по организации учебного процесса (например, "Технологические карты") не представляется возможным для практики российской профессиональной школы из-за наличия существенной дифференциации уровней кадрового и материально-технического обеспечения.

9. Выбор требуемого оборудования и материалов.

Самооценки и ответы респондентов на поставленные вопросы, касающихся материально-технического обеспечения учебного процесса в соответствии с проявленными потребностями рынка труда к уровню качества подготовки специалистов, помещены в таблице 3.2.9.

Таблица 3.2.9.

Учебно-материальная база

| Вопросы анкеты | ЕТЭТ | СОАПУ | ЕАДК | ПУ-22 |
|---|---|---------------------------------------|------|---|
| Насколько точно описаны необходимое оборудование и учебные материалы относительно поставленных целей на уровне тематических планов и модулей? (оценка дана по 6-ти балльной шкале). | 5 | 5 | 5 | 6 |
| Имеются ли в наличии все указанные учебные материалы и оборудование? | Нет | Нет | Да | Да |
| Если Нет, просьба указать, для каких тем и модулей они нужны, и коротко описать, чего именно недостает | "Основы технологии производства колбас, мясных деликатесов", "Организация работы специализированных цехов и минипроизводств". | Для лабораторно-практических занятий. | | Для диагностирования электронных систем и шиномонтажа |

Если признать обоснованность заявок респондентов на необходимые им учебные материалы и оборудование в соответствии с данными самооценками как весьма высокую (все оценки на уровне 5-6 баллов), то ответы ЕАДК и ПУ-122 на второй вопрос вызывают недоумение, а ответ ПУ-122 на третий вопрос еще более обескураживает. И безусловно, ответам респондентов на третий вопрос не хватает требуемой полноты.

10. Организация расписания занятий

Ответы на эти вопросы анкеты, представленные в таблице 3.2.10, освещают уровень координации работы преподавателей при организации учебного процесса по новым учебным планам.

Таблица 3.2.10

| Вопросы анкеты | ЕТЭТ | СОАПУ | ЕАДК | ПУ-122 |
|---|------------------|------------------|-----------------|-----------------|
| Делится ли Ваша дисциплина на: <ul style="list-style-type: none"> • темы, • модули с фиксированным объемом часов? | Да - | Да - | Да Да | Да Да |
| Основан ли используемый модульный подход на согласованном учебном плане? | Нет | Нет | Нет | Нет |
| Каким образом координируются цели и содержание курсов/модулей: <ul style="list-style-type: none"> • Решением эксперта? • Консенсусом между преподавателями специальных дисциплин? • Консенсусом между группами преподавателей всех циклов дисциплин? | Нет Нет Да | Нет Нет Да | Нет Да Да | Нет Да Да |

Ответы респондентов опять же отражают традиционно сложившуюся в учебных заведениях "технология" координации совместных действий педагогов. С одной стороны, признавая блочно-модульную структуру учебных планов (что видно из рассмотренных материалов) преподаватели, отвечая на второй вопрос, отрицают модульный подход. Совпадение ответов респондентов на третий вопрос также подтверждает реальную практику. Безусловно, выработка целей и содержания учебных курсов посредством достижения консенсуса между преподавателями всех циклов дисциплин – хорошая практика, привитая коллективистскими традициями российской профессиональной школы, хотя за ней может скрываться и групповая безответственность за конечный результат - низкое качество подготовки специалистов. Вот почему необходим институт внешних экспертов, участие которых в согласовании целей и содержания обучения наши респонденты дружно отрицают. А это настораживает.

11. Процедура оценки дисциплин/модулей

Нижеследующие вопросы имели целью определить уровень достоверности целеполагания и надежности механизмов оценки учебных достижений (табл. 3.2.11).

Таблица 3.2.11.

Оценка

| Вопросы анкеты | ЕТЭТ | СОАПУ | ЕАДК | ПУ-122 |
|--|------|-------|------|--------|
| Оценивается ли каждая цель достижения? | 100% | 100% | 100% | Да |
| Достоверны и надежны ли средства оценки? | 70% | 80% | 100% | Да |
| Разработана ли четкая рейтинговая система оценки для каждой дисциплины\модуля? | 10% | 90% | 50% | Да |

Материалы пилотных учебных заведений не содержат соответствующих оценочных средств (тестов достижений, промежуточного и итогового контроля, квалификационных проб и испытаний) для оценки достижения учебных целей, что не позволяет объективно судить о состоянии оценочной культуры в образовательных учреждениях. Как отмечено выше, эти вопросы решаются при разработке новой технологии учебного процесса, а приведенные данные скорее можно принять за самооценку *действующих* процедур анализа качества подготовки специалистов.

Резюме

Представленные пилотными учебными заведениями результаты исследования рынка труда в соответствующем секторе региональной экономики, проекты модернизированных учебных планов и профессиональных образовательных стандартов, а также уровень понимания целей и задач реформирования содержания образования в своих учебных заведениях, выявленный анкетированием, позволяет оценить уровень готовности образовательных учреждений к практической реализации задач проекта ДЕЛФИ следующим образом:

1. Екатеринбургский торгово-экономический техникум – 80%.
2. Свердловское областное агропромышленное училище – 60%.
3. Профессиональное училище №122 – 50%.
4. Екатеринбургский автомобильно-дорожный колледж – 30%.

3.3. Результаты самооценки разработанных образовательных стандартов и учебных планов пилотными средними специальными учебными заведениями г. Новосибирска

*Алсынбаева Л.Г.
российский региональный эксперт*

Комментарий основывается на данных анкетирования учебных заведений по самооценке учебных планов и стандартов, проведенного в феврале 2001 года.

Первоначальная оценка вопросов и ответов анкеты

В анкетах в основном присутствуют количественные самооценки. Характер значений в пунктах 3 (Общие цели учебных планов), 4 (Конкретные цели на уровне дисциплин), 5 (Конкретные цели планов занятий), 7 (Определение содержания), 8 (Выбор методов преподавания), 9 (Выбор требуемого оборудования и материалов), 11 (Процедура оценки дисциплин/модулей) говорит о том, что эти значения носят и могут носить, в основном, субъективный характер. Поэтому для этих пунктов высокие значения самооценки следует трактовать как степень уверенности респондентов в качестве проделанной работы, низкие значения (или отсутствие положительного ответа) можно рассматривать как признак, фиксирующий трудности учебного заведения в этой области деятельности.

В пунктах 1 (Оценка потребностей, анализ потребностей в навыках), 2 (Организация процесса разработки), 6 (Определение начальной ситуации), 10 (Организация расписания занятий) присутствуют объективные значения или сильно коррелирующие с объективными данными. Данные по этим пунктам можно интерпретировать как отражение объема проделанной работы.

АНАЛИЗ АНКЕТ

1. Оценка потребностей (анализ потребностей в навыках)

Результаты Новосибирского химико-технологического колледжа им. Д.М. Менделеева (НХТК):

На этапе анализа рынка труда было проведено анкетирование 48 предприятий (из них 10 малых фирм, 30 средних компаний и 8 крупных предприятий), то есть упор в исследовании рынка труда был сделан на опрос *средних компаний*.

По результатам анкетирования был получен большой процент ответов >90%. В процессе сбора, обработки и анализа анкет принимали участие: администрация колледжа, преподаватели, эксперты, работодатели, служба занятости, эксперты и студенты.

Результаты Высшего колледжа информатики Новосибирского государственного университета (ВКИ НГУ):

Анкетирование охвачено 13 предприятий (из них 4 малых фирмы, 3 средних компании и 6 крупных предприятий). Наибольшее количество составляют *крупные предприятия* – в основном, научно-исследовательские институты.

Руководство колледжа отмечает низкую активность анкетизируемых. Было получено менее 50% ответов.

Ответы НХТК и ВКИ НГУ отражены на диаграмме 1 в приложении 3.3.1.

Комментарий:

НХТК провел анкетирование большого количества малых фирм и средних компаний (40 из 48). Это позволило получить информацию о профессиональных компетенциях, которыми должен обладать техник по специальности с точки зрения работодателя.

Следует отметить, что более 90% собранных ответов является результатом активной работы администрации и сотрудников НХТК, которые, не только выполнили работу по рассылке анкет, но мотивировали респондентов к участию в проводимом исследовании.

Предпочтение крупным организациям, отданном ВКИ НГУ при анкетировании, можно объяснить спецификой специализации (техник по специальности «Программное обеспечение вычислительной техники и автоматизированных систем», специализация – биоинформатика), которая в настоящее время, очевидно, в большей степени востребована крупными научно-исследовательскими и научно-производственными объединениями.

2. Организация процесса разработки

Результаты НХТК:

К процессу разработки учебных планов привлекалось 2 методиста, 15 преподавателей, 15 работодателей, 15 менеджеров и 2 эксперта. Родители и студенты не вошли в число респондентов.

Результаты ВКИ НГУ:

В обновлении учебных планов участвовали 2 методиста, 4 преподавателя, 2 работодателя, 2 менеджера и 3 эксперта. Родители и студенты не вошли в число респондентов.

Графическое изображение ответов НХТК и ВКИ НГУ приведено на диаграмме 2 в приложении 3.3.1.

Комментарий:

Из данных, представленных НХТК, следует, что учебные планы были всесторонне проработаны с точки зрения содержания образовательной программы (15 преподавателей) и качества квалификационной характеристики и дисциплин специализации (15 работодателей). Данные, представленные ВКИ НГУ, свидетельствуют о том, что к процессу составления учебных планов привлекались в основном преподаватели спецдисциплин (4 преподавателя).

Оба учебных заведения не приглашали к разработке учебных планов родителей и студентов. Пока в России не популярно привлечение родителей и студентов к разработке учебных планов, однако, в новых экономических отношениях, целесообразно учитывать потребности студентов-потребителей образовательных услуг.

3. Общие цели учебных планов

Результаты анкетирования по вопросу отражения в учебных планах практических навыков и умений, профессионально-значимых качеств, базовых (ключевых) навыков, соотношения теории и практики, взаимосвязи и координирования различных дисциплин и текущих и прогнозируемых потребностей соответствующих областей можно наглядно видеть на диаграмме 3.

Комментарий

В целом, образовательные учреждения считают, что в учебных планах достаточно качественно отражены перечисленные элементы (оценка степени удовлетворенности не опускается ниже 4 баллов, при максимальной оценке 6). Однако, из диаграммы видно, что более высоко оценивают уровень отражения в своих учебных планах общих целей (практических навыков и умений, профессионально-значимых качеств, базовых навыков, соотношения теории и практики, взаимосвязи и координирования различных дисциплин и текущих и прогнозируемых потребностей соответствующих областей) в НХТК.

4. Конкретные цели на уровне дисциплин

Формулировка целей очень важна, если выдвигаются задачи получения качественного результата образовательного процесса. Конкретные цели необходимы как для преподавателей при подготовке курсов, так и для студентов, так как они определяют их учебное поведение. Результаты анкетирования НХТК и ВКИ НГУ можно видеть на диаграмме 4.

Комментарий:

Результаты анкетирования НХТК показывают, что учебное заведение чувствует себя уверенно при решении этой задачи: определить согласованность конкретных целей с общей целью, измерить достижимость цели и проанализировать результат. НХТК утвердительно отвечает на все 3 вопроса 4 пункта анкеты и оценивает их (90%, 90%, 85%) соответственно.

Данные анализа анкет ВКИ НГУ говорят о том, что колледж серьезно работает над задачей определения конкретных целей на уровне дисциплин. ВКИ НГУ утвердительно отвечает на все 3 вопроса 4 пункта анкеты, но оценивает свои достижения на 75%, 60%, 60%, что говорит с одной стороны, об объективном отношении к результатам своей деятельности, с другой, – что данная группа вопросов требуют дальнейшей доработки в соответствии с рекомендациями социологической науки.

5. Конкретны/цели планов занятий

На вопросы «Соотносятся ли цели конкретных занятий с целями дисциплин?» и «Отражены ли ключевые навыки в целях и планах занятий?» оба учебных заведения ответили в позитивном ключе НХТК - (90%, 90%), ВКИ НГУ – (90%, 60%).

Наглядное представление ответов НХТК и ВКИ НГУ дается на диаграмме 5.

Комментарий:

Ответы свидетельствуют о том, что оба колледжа уделили серьезное внимание работе над этим вопросом, однако, в ВКИ НГУ есть, видимо, необходимость более детально проанализировать и, возможно, дополнить цели и планы занятий формулированием необходимых базовых навыков, которые должны быть выработаны у студентов.

6. Определение начальной ситуации

Результаты НХТК:

При определении целевой группы принимается во внимание познавательное и эмоциональное поведение.

Система диагностики студентов при поступлении базируется на входной экспертизе знаний, умений и качеств студента.

Результаты НХТК:

При формировании целевой группы **не** учитывается познавательное и эмоциональное поведение.

Система диагностики студентов при поступлении базируется на:

- Формальных требованиях (наличие документов);
- Результатах сдачи экзаменов;
- Входной экспертизе знания, умения и качества студента.

Комментарий:

Оба колледжа проводят входную экспертизу знаний, умений и качества студента.

Ни одно из двух учебных заведений не выдвигает к студентам при поступлении профессиональных требований.

7. Определение содержания

При проектировании содержания образования оба колледжа отмечают, что конкретные планы учебных тем описаны удовлетворительно и оценивают качество выполненной работы следующим образом. С точки зрения:

- Учебного времени, выделенного на предметы (НХТК – 90%, ВКИ ИГУ – 90%);
- Времени, выделенного на деятельность преподавателей и студентов (НХТК – 90%, ВКИ НГУ – 100%);
- Содержания предметов (НХТК – 90%, ВКИ НГУ – 90%);
- Целей обучения (НХТК – 90%, ВКИ НГУ – 60%);
- Контрольных процедур (НХТК – 90%, ВКИ НГУ – 60%).

Иллюстрация размещена на диаграмме 6.

Комментарий:

Оба учебных заведения высоко оценивают качество выполненной работы по определению содержания учебных планов.

Из факта, что НХТК оценивает качество подготовки планов по всем предложенным позициям на 90%, можно сделать вывод, что эта работа ведется в колледже систематически и на высоком уровне, в работе задействованы все преподаватели и методисты. Учебное заведение готово приступить к реализации разработанных учебных планов. Объективность оценки может быть проверена в процессе реализации учебного плана, одним из критериев НХТК может использовать результаты контрольных процедур учебного плана. Следует заметить, что этот, как и ряд других вопросов, можно рассматривать с позиций «осторожного» результата.

ВКИ НГУ особенно удовлетворен тем, как строго спланировано время, выделенное на деятельность преподавателей и студентов (100%). Прослеживается тенденция к неудовлетворенности качеством работы по определению целей обучения (60% и в этом пункте, и в пункте 4). Так же оценивается (60%) качество работы по описанию контрольных процедур. Учитывая то, что на вопросы «Оценивается ли каждая цель достижения?», «Разработана ли четкая рейтинговая система оценки?» дан ответ «нет», в учебном заведении, вероятно, есть поле деятельности для совершенствования учебного плана по этой позиции.

8. Выбор методов преподавания

На вопрос «Какие методы преподавания включает описание курса или модуля?» НХТК выбрал «работу в группах», «самостоятельную работу», «компьютерное обучение», ВКИ НГУ предпочел «работу в группах», «самостоятельную работу», «проекты».

На вопросы «Есть ли четкая связь между выбранными методами и поставленными целями?», / «Связан ли размер и состав учебных групп с выбранными методами?», «Достаточно ли разнообразны используемые методы?», «Мотивируют ли данные методы студентов?», «Существует ли разница в работе с особо способными и отстающими студентами?» оба учебных заведения ответили утвердительно и оценили качество выполняемой работы следующим образом:

- НХТК (60%, 70%, 75%, 70%, да)
- ВКИ НГУ (75%, 80%, 50%, 50%, да)

Результаты анкетирования помещены на диаграмме 7.

Относительно разницы в работе с особо способными и отстающими студентами был дан следующий комментарий:

- НХТК: «Различный уровень выполняемых задач»
- ВКИ НГУ: «Факультативные занятия для отстающих студентов по информатике, физике, математике. Решение олимпиадных и конкурсных задач по информатике, физике, математике для наиболее одаренных студентов»

Комментарий:

Очевидно, применяя активе преподавателей существуют разнообразные методы преподавания. Интерес представляет метод проектов, используемый в ВКИ НГУ. Он практикуется только при изучении информатики. Особенностью применения метода проектов является его включение в учебный план с первых дней обучения. К качественно новым результатам, достигаемым с помощью этого метода следует отнести мотивирование студентов, индивидуальный и деятельностно-ориентированный подходы. ВКИ НГУ не отметил «компьютерное обучение», так как под компьютерным обучением в колледже понимают использование обучающих программ при преподавании различных дисциплин, и этого в ВКИ нет.

К сожалению, в анкете не было предложено отметить другие методы преподавания. Например, выполнение студентами творческих работ в НХТК. Возможно, это следует отнести к методу проектов.

Интересно, что на вопрос: «Связан ли размер и состав группы с выбранными методами?» НХТК ответил «да», 70%, ВКИ НГУ - «да», 80%. При использовании большинства методов активного обучения (проекты, компьютерное обучение) состав группы зависит от выбранного метода. Например, на проекты в ВКИ НГУ группы насчитывают 8–9 человек. Один руководитель не может организовать индивидуальную работу над проектами с большим количеством студентов. Возможно, что цифры 70% и 80% определяются недостаточным количеством оборудования или слабым финансированием оплаты труда.

Наибольший интерес вызвал вопрос о мотивации студентов. В НХТК считают, что мотивация студентов зависит не столько от методов обучения, сколько от профессиональных качеств преподавателя. Вообще вопрос о мотивации студентов может быть общей темой для обсуждения.

Оба колледжа используют различные приемы для работы с одаренными и отстающими студентами. Следует отметить, что есть разница в подходах НХТК и ВКИ НГУ. Если в НХТК при обучении студентов используют индивидуальный подход в рамках основного учебного процесса, то в ВКИ НГУ организуют дополнительные занятия.

9. Выбор требуемого оборудования и материалов

На вопрос «Насколько точно описаны необходимое оборудование и учебные материалы относительно поставленных целей на уровне тематических планов и модулей?» (по 6 балльной шкале) НХТК ответил – 6, ВКИ НГУ – 2.

На вопрос «Имеются ли в наличии все указанные учебные материалы и оборудование?» НХТК ответил - «частично», ВКИ НГУ ответил - «нет».

Чего недостает?

НХТК: компьютеров для обеспечения необходимого уровня знаний по информатике и информационным технологиям; копировальной техники для тиражирования собственных методических разработок;

ВКИ НГУ: Комплектов лабораторного оборудования и демонстрационных материалов для обучения физике, химии, биологии, компьютерных обучающих и тестирующих программ.

Комментарий:

Ответы НХТК свидетельствуют о том, что при разработке учебных планов в колледже четко представляли, какое оборудование и учебные материалы необходимы, точно описали их на уровне целей и тематических планов, знают, какого оборудования недостает.

В ВКИ НГУ осознают дефицит оборудования. При разработке учебного плана необходимое оборудование не было четко описано на уровне целей и тематических планов. Однако для качественной организации учебного процесса *требуется выполнить работу* по определению состава необходимого оборудования и включения этой информации в учебный план.

10. Организация расписания занятий

На вопрос «Делится ли Ваша дисциплина на темы, модули с фиксированным объемом часов?» оба колледжа ответили утвердительно в отношении тем учебного плана.

На вопрос «Каким образом координируются цели и содержание курсов/модулей?» в НХТК ответили «Консенсусом между преподавателями специальных профессиональных дисциплин»,

В ВКИ НГУ констатировали «Консенсус между преподавателями специальных профессиональных дисциплин» и «Консенсус между группами преподавателей всех циклов дисциплин».

Комментарий:

Оба образовательных учреждения используют традиционное деление дисциплин на темы. В процессе работы с европейскими экспертами по разработке учебных планов обсуждался модульный принцип построения учебных планов. Эта технология заинтересовала колледжи, однако, требуется большая дополнительная работа, чтобы создать модульные учебные планы.

Координация целей и содержания курсов осуществляется коллегиальным решением преподавателей. В НХТК для этой работы привлекают преподавателей только специальных профессиональных дисциплин, в ВКИ НГУ решение принимается достижением соглашения между группами преподавателей всех циклов дисциплин.

11. Процедура оценки дисциплин/модулей

На вопросы этого пункта: «Оценивается ли каждая цель достижения?», «Достоверны ли средства оценки?», «Разработана ли четкая рейтинговая система оценки для каждой дисциплины/модуля?» ответы распределились так:

- НХТК («да», 80%), («да», 80%), («да», 80%);
- ВКИ НГУ («нет», 0%), («да», 60%), («нет», 0%).

Результаты графически изображены на диаграмме 8.

Комментарий:

По результатам ответов можно сделать вывод, что в НХТК есть уверенная позиция по этому вопросу, ведется работа по оценке целей достижения, анализируются средства оценки, разработана рейтинговая система оценки для 80% дисциплин.

Ответы ВКИ НГУ вскрывают существенные проблемы в сфере постановки целей и оценки. Непонятно почему, если на первый вопрос дан ответ «нет», то на второй вопрос ответ («да», 60%).

Столкнулись ли Вы с какими-либо серьезными проблемами, и, если да, какова природа этих проблем?

НХТК

(К сожалению, вопрос остался без ответа)

ВКИ НГУ

Отмечены проблемы:

- Согласование наименования и желательной продолжительности курсов (дисциплин) с требованиями ГОС.
- Противоречие между требования ГОС в части сроков изучения общеобразовательных дисциплин (химия, астрономия, психология, экология, общественные науки и другие) с потребностью увеличить количество часов, отводимых на специальные дисциплины, в соответствии с запросами рынка труда для специалистов-техников.
- Сложности, связанные с сопряжением подходов «ДЕЛФИ» с российскими образовательными и педагогическими традициями.

Комментарий:

Готовность к решению проблем при разработке учебных планов и стандартов в НХТК, возможно, свидетельствует о том, что коллектив имеет ясное понимание поставленной задачи и хорошо подготовлен для разработки учебно-методического и организационного обеспечения образовательного процесса. В колледже велась большая работа по освоению нового опыта, представленного европейскими экспертами на семинарах проекта Делфи. Коллектив НХТК позитивно настроен и открыт для принятия новых идей и приобретения нового опыта, который продуктивно сочетается с отечественными образовательными традициями.

ВКИ НГУ сформулировал три проблемы, две из которых касаются требований ГОС. Скорее всего, проблемы возникли на почве большой доли экспериментальной работы в ВКИ НГУ. Другая сторона этого вопроса состоит в том, что ВКИ НГУ ведет обучение пилотной специальности на базе основного общего образования, а, следовательно, в учебные планы должно входить изучение общеобразовательных дисциплин (выполнение базисного учебного плана в течение 1 года). Так как в разработке учебного плана большее

участие принимали преподаватели специальных дисциплин, то понятно их стремление увеличить время, отведенное на специальные предметы, не учитывая сбалансированности всех блоков учебного плана.

Третья проблема, на наш взгляд, прослеживается в результатах анкеты пп. 3, 4, 5, 8, 11. Однако, трудности сопряжения были бы устранены при более глубоком знакомстве с концептуально-методологическими и методическими материалами, представленными европейскими экспертами проекта ДЕЛФИ.

Общие выводы

Характер ответов и характер самооценки в значительной степени отражает различие учебных заведений: НХТК и ВКИ НГУ.

Особенность НХТК состоит в том, что он *принадлежит к самостоятельным, типовым учебным заведениям*. Это – один из лидеров среди средних специальных учебных заведений Новосибирской области (хорошо поставлена учебно-методическая работа, работа с кадрами, организовано взаимодействие со службой занятости г. Новосибирска, сотрудничество с вузами и промышленными предприятиями). Его опыт и наработки являются легко отчуждаемыми и переносимыми на множество других средних профессиональных учебных заведений.

В свою очередь специфика ВКИ НГУ определяется тем, что колледж является структурным подразделением вуза (Новосибирского государственного университета) и несет на себе отпечаток подходов к организации учебно-методической работы именно данного вуза. Подготовка специалистов в значительной степени ориентирована на запросы научно-исследовательских институтов СО РАН. Кроме того, большая часть преподавателей - сотрудники научно-исследовательских институтов, обладающие высокой квалификацией в своей области и не имеющие необходимой педагогической подготовки. Часть работ в колледже носит экспериментальный, исследовательский характер. Опыт и наработки ВКИ НГУ тиражируемы существенно в меньшей степени, чем опыт НХТК, однако, некоторые результаты ВКИ НГУ могут быть рекомендованы к внедрению в других учебных заведениях (например, обучение через систему учебно-профессиональных проектов).

Диаграмма результатов самооценки разработанных учебных планов и стандартов в Новосибирском химико-технологическом колледже им. Д.И. Менделеева (НХТК) и Высшем колледже информатики Новосибирского государственного университета (ВКИ НГУ)

Диаграмма 1. Оценка потребностей (анализ потребностей в навыках)

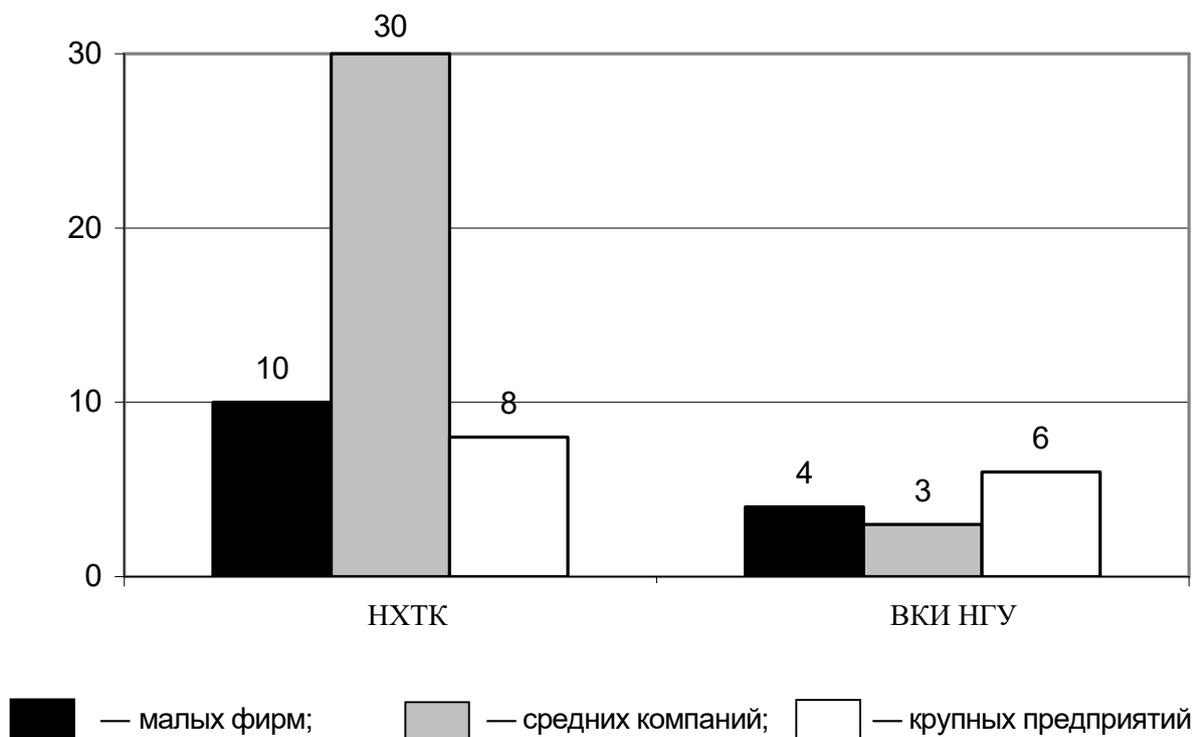
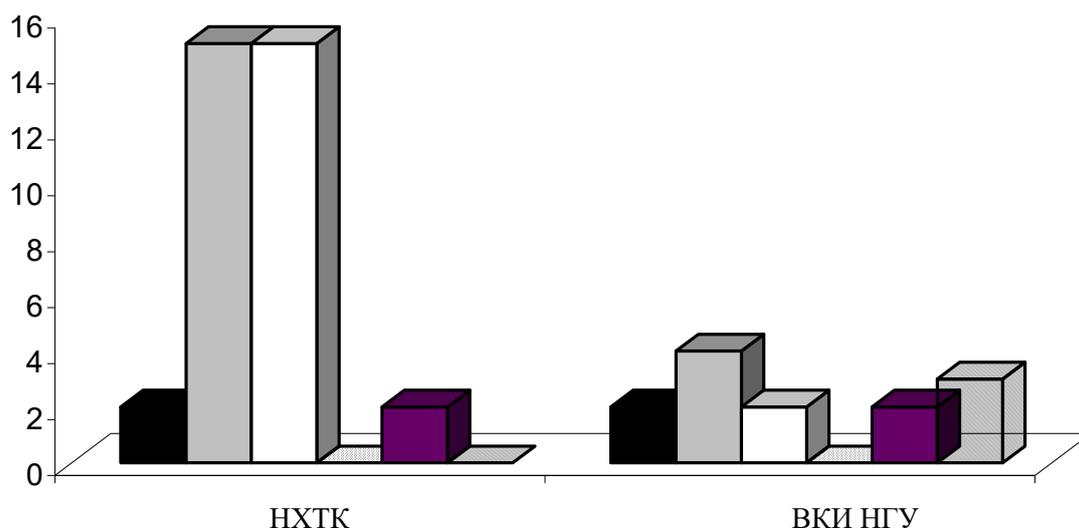


Диаграмма 1. Оценка потребностей (анализ потребностей в навыках)



4. ИНСТРУМЕНТАЛЬНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ: *ИННОВАЦИОННЫЙ ОПЫТ*

Последний раздел Доклада 5 носит сугубо прикладной, методический характер. Помещенный в нем оценочный инструментарий может представлять практический интерес для учебных заведений начального и среднего профессионального образования. Он является достаточно новым и охватывает:

- оценку взаимоотношений учебных заведений с внешней экономической средой по проблемам текущего мониторинга рынков труда, формирования образовательных программ, учитывающих потребности предпринимателей в соответствующих навыках выпускников, организации производственных практик и стажировок, консультирования обучающихся по карьерному росту и т.д. (4.1; 4.2; 4.3);
- оценку образовательных технологий, используемых в учебных заведениях, как относительно *нового комплексного объекта оценочной деятельности* (4.4; 4.5);
- анкету, направленную на выявление степени удовлетворенности обучающимися организацией образовательного процесса, его содержанием, характером приобретаемых навыков и умений, методами передачи учебной информации. В этой части вопросы анкеты соприкасаются с методиками оценки образовательных технологий (4.6);
- вопросник для самооценки образовательного учреждения, который как бы задает пространство для оценочной рефлексии коллектива учебного заведения по поводу критериев для составления отчета по самооценке, включающей цели и задачи учебного заведения, начальные условия образовательного процесса, профили подготовки, учебно-планирующую документацию, аттестацию обучающихся, теоретическое и практическое обучение, консультирование учащихся и студентов и т.д. (4.7). Важно, чтобы образовательное учреждение само рассматривалось как *система обеспечения качества*.

Реформирование образования не может мыслиться без реформирования оценочных систем.

Уровень развития оценочных технологий становится мерой развития систем управления качеством профессионального образования.

От контроля качества к его обеспечению – такова стратегическая линия совершенствования культуры оценки качества образования.

Сектор экономики: _____

Учебное заведение: _____

| Тема/вопросы для возможного сотруд- ничества | Образовательное учреждение | Службы занятости | Основные пред- приятия | ВУЗы | Исследователь- ские институты | Профсоюзы | Ассоциации ра- ботодателей | Прави- тельство |
|---|-------------------------------|---------------------|---------------------------|------|----------------------------------|-----------|-------------------------------|--------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| Текущий мониторинг рынка труда | | | | | | | | |
| Профессиональные стандарты | | | | | | | | |
| Образовательные стандарты | | | | | | | | |
| Пересмотр учебных планов | | | | | | | | |
| Проверка требуемых отдельными компани- ями навыков и специ- альностей на их соот- ветствие с потребно- стями рынка труда | | | | | | | | |
| Ученичество на пред- приятиях | | | | | | | | |
| Практики и стажировки | | | | | | | | |
| Экскурсии по предпри- ятиям | | | | | | | | |
| Консультирование обучающихся по карь- ерному росту | | | | | | | | |
| Непрерывное обучение | | | | | | | | |
| Новые материалы в производственном процессе предприятий | | | | | | | | |
| Новые технологии на предприятиях | | | | | | | | |

Продолжение табл.

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Новые формы организации труда на предприятиях | | | | | | | | |
| Поддержка ресурсной базы учебных заведений | | | | | | | | |
| Продвижение отраслей (создание имиджа) | | | | | | | | |
| Продвижение определенных профилей профессий (создание имиджа) | | | | | | | | |
| Набор преподавателей | | | | | | | | |
| Деятельность преподавателей | | | | | | | | |
| Подготовка преподавателей | | | | | | | | |
| Курирующий орган на уровне учебного заведения | | | | | | | | |
| Национальный комитет | | | | | | | | |

158

| | | | | | | | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|---|--|---|---|---|--|--|
| Разработка проектов и предложений по взаимному | 0 | Доведение проектных идей и разработок до конкретных механизмов реализации | 1 | Консультирование других участников проекта (партнеров по проекту) по специальным вопросам | 2 | Утверждение проектных завязок и предложений | 3 | Проведение текущего мониторинга реализации проектов/выполнения договоренностей | 4 | Ответственность за реализацию проектов/выполнение договоренностей | 5 | | |
|--|---|---|---|---|---|---|---|--|---|---|---|--|--|

Укажите исполнителей в зависимости от функциональных обязанностей в соответствующей организации (директор, координатор, специалист и т.д.)

4.2. Описание компании – участника опроса

Завершатся учебный год в системе профессионального образования. Однако, многие из выпускников, вероятно, не смогут сразу найти работу. Проблема соответствия структуры спроса и предложения на рынке труда одна из старейших для нашего города. Ее решение возможно лишь путем всестороннего анализа текущих и потенциальных потребностей работодателей в рабочей силе, выявления специальностей, прогнозирования спроса на трудовые ресурсы по наиболее перспективным направлениям развития экономики.

В этой связи мы просим Вас ответить на вопросы анкеты, которые помогут в выработке оптимальной стратегии развития системы общего и профессионального образования в нашем городе.

Свою фамилию в анкете можно не указывать. Отвечая на вопрос, вам достаточно внимательно прочитать варианты ответов и обвести (ручкой, карандашом) номер подходящего для Вас варианта. Вы можете также вписать недостающее, с Вашей точки зрения, ответы, высказывать свое мнение.

Заранее благодарим Вас за помощь!

ОПИСАНИЕ КОМПАНИИ-УЧАСТНИКА ОПРОСА

Название компании _____

Город, адрес _____

Форма собственности: общественная; государственная; кооперативная; частная; смешанная (нужное подчеркнуть).

ОСНОВНЫЕ ОТРАСЛИ ЭКОНОМИКИ К КОТОРЫМ МОЖНО ОТНЕСТИ ВАШУ КОМПАНИЮ

Производство _____
(укажите, пожалуйста, сферу деятельности)

Услуги _____

Органы государственной власти и общественные организации _____

Государственные и частные финансовые структуры _____

Научно-исследовательские учреждения _____

Контактное лицо:

Фамилия, имя, отчество _____

Должность _____

Образование _____

Телефон, факс: _____

8. Специалисты каких профессий могли бы быть приняты сегодня на Ваше предприятие?

(укажите, пожалуйста, специальность и количество вакансий)

| № | Профессия (специальность) | Возможность приема (чел.) |
|-----|---------------------------|---------------------------|
| 1. | | |
| 2. | | |
| 3. | | |
| 4. | | |
| 5. | | |
| 6. | | |
| 7. | | |
| 8. | | |
| 9. | | |
| 10. | | |

9. Являются ли обязательными требованиями наличие профессионального образования и стаж работы при приеме на имеющиеся вакансии?

(Укажите «Да» или «Нет», обведя цифру, в соответствующей клетке)

| № | Профессия (специальность) | Наличие профессионального образования | | Стаж работы по специальности | |
|-----|---------------------------|---------------------------------------|-----|------------------------------|-----|
| | | Да | Нет | Да | Нет |
| 1. | | | | | |
| 2. | | | | | |
| 3. | | | | | |
| 4. | | | | | |
| 5. | | | | | |
| 6. | | | | | |
| 7. | | | | | |
| 8. | | | | | |
| 9. | | | | | |
| 10. | | | | | |

10. Осуществлялась ли в последние годы профессиональная переподготовка персонала Вашего предприятия по инициативе администрации?

(по каким направлениям)

- не осуществлялась
- проводилась, но не регулярно
- постоянно проводилась и проводится
- затрудняюсь ответить

11. Считали бы Вы целесообразным иметь прямые связи с учебными заведениями, ведущими подготовку специалистов по профильным для Вашего предприятия профессиям?

- несомненно, да
- пожалуй, да
- пожалуй, нет
- сейчас в этом абсолютно нет необходимости
- затрудняюсь ответить

12. По каким направлениям Вы хотели бы повысить квалификацию своих сотрудников?

- информационные технологии
 - стандартизация, контроль качества
 - менеджмент
 - иностранные языки
 - возможность получения высшего образования
 - другие (укажите какие) _____
-

13. Есть ли у Вас заинтересованность принять на стажировку выпускников профессионально-учебных заведений по профильным для Вашего предприятия специальностям?

- есть заинтересованность и возможность
- есть заинтересованность, но нет возможности
- нет ни возможности, ни заинтересованности
- такой заинтересованности нет
- затрудняюсь ответить

14. Какие специальности являются для Вашей компании профильными

15. Какие у Вас есть пожелания учреждениям начального и/или среднего профессионального образования по профильным для Вашего предприятия профессиям, какие навыки и знания понадобятся специалисту с начальным, средним профессиональным образованием для устройства на работу на Ваше предприятие?

Спасибо за участие в опросе, помощь в работе!

4.3. Анкета по анализу рынка труда

1. Оценка потребностей (анализ потребностей в навыках)

Просьба указать соответствующие цифры и ответы:

| | Малые предприятия (Штат <10) | Средние предприятия (10 < штат <50) | Крупные предприятия (Штат >50) |
|---|---------------------------------|---|-----------------------------------|
| Сколько фирм было опрошено? | ... | ... | ... |
| Сколько ответов Вы получили | <input type="checkbox"/> <50% | <input type="checkbox"/> 50–75% <input type="checkbox"/> 50–75% | <input type="checkbox"/> >90 % |
| Удовлетворены ли Вы заключением эксперта? | | <input type="checkbox"/> да <input type="checkbox"/> нет | |
| Есть ли у Вас какие-либо замечания? | _____ | | |

2. Организация сбора данных, их обработки и отчетности

Укажите, принимали ли участие в этом процессе основные заинтересованные участники, включая количество и в каком аспекте

| | да | нет | кол-во... | Сбор | Обработка | Анализ |
|----------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Руководители уч. заведения | <input type="checkbox"/> |
| Преподаватели | <input type="checkbox"/> |
| Эксперты | <input type="checkbox"/> |
| Работодатели | <input type="checkbox"/> |
| Службы занятости | <input type="checkbox"/> |
| Родители | <input type="checkbox"/> |
| Студенты | <input type="checkbox"/> |
| Прочие..... | <input type="checkbox"/> |

3. Хотели бы Вы лично, чтобы занятия проходили с использованием нетрадиционных технологий, таких как: (желаемые подчеркните)

| | да | нет | Уровень важности | | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Официальная статистика | <input type="checkbox"/> |
| Статистика местных и региональных служб занятости | <input type="checkbox"/> |
| Объявления в газетах | <input type="checkbox"/> |
| Интервью на предприятиях | <input type="checkbox"/> |
| Интервью в службах занятости | <input type="checkbox"/> |
| Интервью в профсоюзах | <input type="checkbox"/> |
| Интервью в отраслевых организациях | <input type="checkbox"/> |
| Прочие источники, а именно:..... | | | | | | | | |

4. Анкеты для интервью

Использовались ли при интервьюировании особые анкет да нет

5. Важные компетенции (знания, навыки и качества) выполненные в результате сбора данных

Перечислите, пожалуйста, разные виды компетенций/навыков, которые работодатели считают необходимыми.

Просьба перечислить важнейшие критерии профессиональных компетенций

4.4. Анкета: Преподаватель/руководитель об образовательных технологиях

Борисова Н.В.

Кузов В.Б.

Исследовательский центр проблем качества
подготовки специалистов, Россия

Уважаемый преподаватель/руководитель!

Качество образовательного процесса в значительной степени зависит от того, какими образовательными технологиями владеют преподаватели и насколько их выбор регулируется со стороны руководителя.

Мы просим Вас ответить на наши вопросы. Ваши советы помогут выяснить, насколько проблема образовательных технологий актуальна для учебного заведения, что предстоит сделать для повышения качества использования образовательных технологий.

Все Ваши ответы будут обобщены. *Мы гарантируем конфиденциальность Ваших ответов.*

Благодарим за сотрудничество и желаем успехов.

Анкета: Преподаватель/руководитель об образовательных технологиях

В этой анкете по шкале А нас интересует Ваше мнение о том, насколько это относится к Вам как к организатору учебного процесса, а по шкале Б – насколько важны по Вашему мнению данные характеристики для современного образовательного учреждения.

| Шкала А Насколько это относится к Вам | | | | | Шкала Б Насколько это важно для повышения качества образования | | | |
|--|------------------|----------------------------|-------|--|--|-----------------|--------------------|----------|
| "Да" полно- стью | "Да" частично | Почти не отно- сится | "Нет" | | Важно | Скорее важно | Скорее не важно | Не важно |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| | | | | 1. Существует ли в ОУ декларированная миссия как стратегическая цель существования учебного заведения по отношению к основным потребителям (студент, ОУ, производство, регион, общество и т.д) ? | | | | |
| | | | | 2. Используете ли Вы квалификационную характеристику/модель специалиста, определяющая общие цели подготовки ? | | | | |

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
|---|---|---|---|--|---|---|---|---|
| | | | | 3. Доводите ли Вы до студентов цели их обучения: <input type="checkbox"/> на семестр; <input type="checkbox"/> на год; <input type="checkbox"/> на весь период обучения. | | | | |
| | | | | 4. Узнает ли студент в какой-либо форме о степени реализации в процессе обучения объявленных целей (за семестр, год, весь период обучения) ? | | | | |
| | | | | 5. Измеримо ли достижение объявленных целей обучения по: <input type="checkbox"/> теме <input type="checkbox"/> разделу <input type="checkbox"/> дисциплине <input type="checkbox"/> курсу <input type="checkbox"/> специальности ? | | | | |
| | | | | 6. Объявленные цели занятий соответствуют целям, заявленным в ГОСе, в форме "уметь" ? | | | | |
| | | | | 7. Для оценки степени достижения целей применяются нетрадиционные контрольные процедуры. | | | | |
| | | | | 8. При структурировании содержания учебного материала используются следующие принципы: <input type="checkbox"/> дисциплинарный; <input type="checkbox"/> междисциплинарный; <input type="checkbox"/> проблемный (модульный) <input type="checkbox"/> другой (укажите какой)? | | | | |
| | | | | 9. Студент может выбирать индивидуальный маршрут изучения учебного материала (предмет, специализация) | | | | |
| | | | | 10. Имеется ли информационный фонд по проблемам образовательных технологий в учебном заведении ? | | | | |
| | | | | 11. Имеете ли Вы доступ к получению информации из электронных источников в стенах учебного заведения | | | | |
| | | | | 12. Имеется ли возможность у преподавателя самостоятельно подготовить слайды и другие визуальные материалы в стенах учебного заведения? | | | | |

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
|---|---|---|---|--|---|---|---|---|
| | | | | 13. Располагает ли ОУ средствами представления визуальной информации во время занятий : <input type="checkbox"/> кодоскопы (графопроекторы); <input type="checkbox"/> видеоманитофоны; <input type="checkbox"/> средства представления дисплейной информации на экран <input type="checkbox"/> что-либо другое (укажите) ? | | | | |
| | | | | 14. Имеются ли специальные кабинеты для деловых игр, тренингов ? | | | | |
| | | | | 15. При выборе Вами образовательных технологий Вы Руководствуетесь следующими педагогическими концепциями/теориями (укажите какие): <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | | | | |
| | | | | 16. При использовании образовательных технологий вы обеспечиваете преемственность по: <input type="checkbox"/> Годам обучения; <input type="checkbox"/> Между дисциплинами; <input type="checkbox"/> Между разделами/темами | | | | |
| | | | | 17. В учебном заведении разработан документ (приказ, решение педагогического совета, цикловой комиссии и др) определяющий политику в области образовательных технологий | | | | |
| | | | | 18. Студентов удовлетворяют применяемые Вами образовательные технологии | | | | |
| | | | | 19. Вы имеете специальную подготовку (прошли повышение квалификации)в области разработки и использования образовательных технологий | | | | |
| | | | | 20. Вы обладаете специальной подготовкой (повысили квалификацию)в области игротехнической деятельности | | | | |

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
|---|---|---|---|--|---|---|---|---|
| | | | | 21. Каков общий объем учебного времени в учебном заведении в часах? | | | | |
| | | | | 22. Каков объем в часах проводимых занятий в режиме инновационных технологий? | | | | |
| | | | | 23. Какова доля инновационных технологий в общем объеме учебного времени (пункт 22/ пункт21) в процентах ? | | | | |
| | | | | 24. Каков объем в часах проводимых занятий в режиме информационных технологий? | | | | |
| | | | | 25. Какова доля информационных технологий в общем объеме учебного времени (пункт 24 / пункт 21)? | | | | |
| | | | | 26. Какова доля производственной практики в общем объеме учебного времени? | | | | |
| | | | | 27. Какова доля учебно-исследовательской работы студентов в общем объеме учебного времени? | | | | |
| | | | | 28. Количество преподавателей использующих инновационные технологии к общему числу преподавательского состава? | | | | |
| | | | | 29. Количество преподавателей использующих информационные технологии к общему числу преподавательского состава ? | | | | |
| | | | | 30. Какие важные вопросы, на Ваш взгляд, мы упустили ? | | | | |

4.5. Эксперт-диагностика по проблеме «Качество образовательных технологий»

Борисова Н.В.

Кузов В.Б.

*Исследовательский центр проблем качества
подготовки специалистов, Россия*

Уважаемый эксперт!

Ответы на предлагаемые вопросы дадут возможность составить первое общее впечатление об отношении руководства, преподавателей и обучающихся к образовательным технологиям и их роли в профессиональной подготовке. Сопоставление ответов разных респондентов на одни и те же вопросы позволит повысить степень объективности общей картины. При ответах на некоторые вопросы требуется подтверждение в виде документов, конкретных фамилий и цифр. Некоторые вопросы могут вызвать недоумение или затруднение в логике ответов, что может служить показателем степени проработанности проблемы образовательных технологий и осознанности их использования. Знаком (*) в графах 3, 7, 11 отмечены респонденты, которым надлежит отвечать на вопрос. При необходимости эксперт может получить дополнительную информацию, конкретизирующую ответ.

| № № п/п | Варианты ответов и Респонденты | Администрация | | | | Преподаватель | | | | Студент | | | |
|---------------|---|---------------|----|-----|----------|---------------|----|-----|----------|---------|----|-----|----------|
| | | | да | нет | частично | | да | нет | частично | | да | нет | частично |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 |
| 1. | Определена ли в учебном заведении декларированная миссия как стратегическая цель существования учебного заведения по отношению к основным потребителям (обучающийся, преподаватель, работодатель–производство, регион, общество)? | * | | | | * | | | | * | | | |
| 2. | Используете ли Вы квалификационную характеристику/модель специалиста, определяющую общие цели профессиональной подготовки? | * | | | | * | | | | | | | |
| 3. | Доводятся ли до обучающихся цели их обучения: – на семестр; – на год; – на весь период обучения. | * | | | | * | | | | * | | | |
| 4. | Узнает ли обучающийся в какой-либо форме о степени реализации в процессе обучения объявленных целей: – за семестр; – за год; – за весь период обучения. | * | | | | * | | | | * | | | |

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 |
|-----|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|
| 5. | Соответствуют ли цели занятий целям, заявленным в образовательном стандарте в форме требования «уметь»? | * | | | | * | | | | | | | |
| 6. | Существуют ли критерии измерения объявленных целей обучения: – по теме; – по дисциплине, курсу; – специальности | * | | | | * | | | | * | | | |
| 7. | Всегда ли цели занятий имеют профессиональную направленность? | * | | | | * | | | | * | | | |
| 8. | Всегда ли реализуются объявленные цели занятий? | * | | | | * | | | | * | | | |
| 9. | Имеется ли в учебном заведении документ (приказ, решение совета и др.), определяющий политику в области образовательных технологий? | * | | | | * | | | | | | | |
| 10. | Осуществляется ли специальная подготовка (повышение квалификации) в области разработки и использования образовательных технологий? | * | | | | * | | | | | | | |
| 11. | Может ли кто-либо в учебном заведении дать консультацию или совет по разработке и использованию конкретных технологий? Если да, то назовите фамилию, цикловую комиссию в графах респондента. | * | | | | * | | | | | | | |
| 12. | Собран ли специализированный фонд литературы по проблемам образовательных технологий? | * | | | | * | | | | | | | |
| 13. | Собраны ли специальные кабинеты для деловых игр, тренингов? | * | | | | * | | | | * | | | |
| 14. | Располагает ли учебное заведение средствами представления визуальной информации во время занятий: – кодоскопы; – видеомагнитофоны; – средства представления дисплейной информации на экран; – другое (укажите). | * | | | | * | | | | * | | | |
| 15. | Имеется ли возможность у преподавателя подготовить визуальные материалы для различных технических средств в стенах учебного заведения? | * | | | | * | | | | | | | |
| 16. | Изменяются ли используемые образовательные технологии от первого до последнего курса? | * | | | | * | | | | * | | | |
| 17. | Есть ли соответствие между формами обучения (образовательными технологиями) и формами будущей профессиональной деятельности? | * | | | | * | | | | * | | | |

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 |
|-----|--|---|--------|--------|-----------|---|--------|--------|-----------|----|--|--------|-----------|
| 18. | Система обучения ориентирована в основном, на передачу профессионально значимых знаний. | * | | | | * | | | | * | | | |
| 19. | Система обучения ориентирована, в основном, на формирование профессионально значимых умений, способов деятельности и базовых навыков | * | | | | * | | | | * | | | |
| 20. | Какова доля нетрадиционных занятий в общем объеме учебных часов? (нужное обведите кружком). | * | до 10% | до 50% | свыше 50% | * | до 10% | до 50% | свыше 50% | * | до 10% | до 50% | свыше 50% |
| 21. | Приведите примеры нетрадиционных (инновационных) занятий, используемых преподавателями (ответы фиксируются в соответствующей конкретному респонденту графе). | * | | | | * | | | | * | | | |
| 22. | Если бы Вы стали преподавателем Вашего учебного заведения, то кто из преподавателей стал бы для Вас эталоном (по стилю и технологии работы)? | | | | | | | | | * | | | |
| 23. | Влияют ли используемые образовательные технологии (формы обучения для студентов) на эффективность профессиональной подготовки? | * | | | | * | | | | * | | | |
| 24. | Можно ли сказать, что преподаватели больше передают информацию, чем учат профессии? | * | | | | * | | | | * | | | |
| 25. | Устраивают ли Вас процедуры контроля достижения учебных целей? | | | | | * | | | | * | | | |
| 26. | Используются ли для оценки степени достижения целей обучения нетрадиционные контрольные процедуры? | * | | | | * | | | | * | | | |
| 27. | Сколько преподавателей используют информационные технологии (укажите количество)? | * | | | | * | | | | * | | | |
| 28. | Сколько преподавателей используют инновационные технологии (отличные от традиционных лекций, семинаров, лабораторий) (укажите количество)? | * | | | | * | | | | * | | | |
| 29. | Если бы Ваш друг захотел учиться в Вашем учебном заведении, чтобы Вы ему посоветовали (нужное подчеркните)? | | | | | | | | | * | <ul style="list-style-type: none"> • безусловно поступать; • десять раз подумать; • ни в коем случае. | | |

4.6. Анкета: студент о качестве преподавания

Соловьев В.А.,
Борисова Н.В.,
Кузов В.Б.

Исследовательский центр проблем качества
подготовки специалистов, Россия

Уважаемые студенты!

Данный опрос проводится с целью выявления Вашей личной удовлетворенности учебными процессами: содержанием, приобретением навыков и умений, методами передачи информации, квалификацией профессорско-преподавательского состава, организацией занятий, развивающих Ваш творческий потенциал, лидерские качества, активность.

Анкета носит личностный, оценочный и анонимный характер.

Поэтому просим ответить на вопросы анкеты как можно полнее и искренне.

1. Попробуйте определить, насколько глубоко и на современном уровне Вам представляется профессиональная информация на уроках и практических занятиях (нужное подчеркните)

Лекции

- Вполне устраивает;
- Не вполне устраивает;
- Не устраивает;
- Хотели бы узнать больше нового и более глубоко;
- Передаваемая информация далека от практики.

Практические занятия

- меня вполне устраивает;
- не вполне устраивает;
- не устраивает;
- хотелось бы получить более стабильные навыки и умения;
- не все умения возможно будет применять на практике

2. Могли бы Вы примерно вычислить долю традиционных и нетрадиционных занятий? (обведите кружком)

Традиционные

- 5% 20 %
- 10 % 30 %
- 15 % продолжите

Традиционные

- 5% 20 %
- 10 % 30 %
- 15 % продолжите

3. Хотели бы Вы лично, чтобы занятия проходили с использованием нетрадиционных технологий, таких как: (желаемые подчеркните)

- Анализ и решение конкретных ситуаций;
- Круглый стол;
- Интервью;
- Мозговая атака;
- пресс-конференция;
- деловые и блиц-игры;
- тренинговые процедуры различного типа;
- стажировка с выполнением должностной роли;
- упражнения на развитие творческого мышления;
- исследовательская работа;
- письменные аналитические (мониторинговые) исследования;
- лабораторные работы;
- традиционные, информационно-насыщенные лекции;
- учебно-профессиональная практика;
- семинар;

- активные (нетрадиционные) лекции;
- процедуры активизации творческой деятельности;
- выездные занятия;
- занятия с использованием информационных технологий.

4. Попробуйте объяснить, почему традиционные или нетрадиционные технологии проведения занятий Вам нравятся больше (напишите)

Традиционные технологии

нетрадиционные технологии

5. Всегда ли Вам понятны те цели, которые ставит преподаватель перед началом занятий?

- всегда
- иногда
- нам их не представляют
- допишите недостающее

6. Реализуются ли цели в процессе занятия?

- конечно
- не всегда
- никогда

7. Каким образом с Вашей точки зрения возможно определить качество занятий? Приведите конкретные параметры

8. Устраивают ли Вас процедуры контроля достижения учебных целей (экзамены, зачеты и т. п.)? (подчеркните)

- да
- не очень
- нет

9. Какие бы Вы предпочли способы оценивания занятий, умений и навыков студентов? (подчеркните необходимые пункты)

- собеседование;
 - дискуссия;
 - тесты;
 - анкеты;
 - решение ситуации;
 - решение ситуационных задач;
 - компьютерный контроль;
 - дополните
-
-

10. Возможно, Вы оцениваете содержание, методы и средства, используемые преподавателями. Какими критериями Вы для этого пользуетесь (кроме «нравится – не нравится») (перечислите эти критерии)

11. Если бы Вы стали преподавателем Вашего учебного заведения, опыт, стиль, содержание, технологию какого преподавателя Вы бы поддержали (напишите фамилию)

12. Объясните, почему именно этот преподаватель, является для Вас эталоном?

13. Назовите, пожалуйста, примерный процент времени, отводимого на производственную практику, от общего объема учебных часов по профилирующей дисциплине (обведите кружком)

- 10
- 20
- 30
- 40
- 50
- 60

14. Укажите те организации, где наиболее эффективно проходит производственная практика _____

15. Как организована учебная исследовательская работа студентов и являетесь ли Вы ее участником исследовательской (подчеркните)?

Организация

- Хорошо организована;
- Слабо организовано;
- не организована.

Ваше участие

- разрабатываю конкретную проблему (задачу, проект)
- являюсь коллективным участником;
- не участвую.

16. Проводит ли с Вами консультации и контролирует ли исследования руководитель Вашей учебной исследовательской работы?

Консультация

- Ежемесячно;
- Ежеквартально;
- Редко.

Контроль

- постоянный;
- эпизодический;
- без контроля.

17. При работе над исследованием определенной проблемы Вы пользуетесь литературой? (подчеркните):

- Библиотеки Вашего учебного заведения;
- Интернетом
- Других библиотек;
- это является проблемой

18. Насколько постоянно Ваши преподаватели используют технические средства представления визуальной информации при проведении занятий? (подчеркните)

- Постоянно;
- никогда.
- Иногда;
- затрудняюсь ответить.

19. Помогает ли Вам использование преподавателем технических средств обучения на занятиях ? (подчеркните)

- да, информация лучше воспринимается и запоминается;
- нет, наглядная информация является помехой для восприятия.

20. Если проводятся занятия с использованием современных технологий, то они проходят в специально оборудованных кабинетах, с передвижной мебелью и техническими средствами?

- Конечно
- не всегда
- у нас нет таких кабинетов

21. Если бы Ваш лучший друг захотел учиться в Вашем учебном заведении, на Вашем факультете (отделении), что бы Вы ему посоветовали? (подчеркните)

- Безусловно поступать
- не сомневаться
- Десять раз подумать
- нет

4.7. Вопросник для разработки отчета по самооценке профессиональных учебных заведений

Борисова Н.В.

Кузов В.Б.

*Исследовательский центр проблем качества
подготовки специалистов, Россия*

Настоящий вопросник предназначен для работников профессиональных учебных заведений, занимающихся составлением системы самооценки деятельности своего учреждения

Цель анкеты

Вопросник служит вспомогательным материалом для учебных заведений в составлении отчета по самооценке. Такой отчет даёт возможность оценить результаты работы в рамках проекта, а также обеспечить информацией, важной для успешного его развития. Во многих учебных учреждениях составление отчета по самооценке закладывает основные принципы системы контроля и эффективного управления. Это помогает учреждению как бы со стороны оценить свою работу, составить новые планы, направленные на развитие проекта. К тому же подобный отчет будет выполнять существенную роль в подготовке профессиональных учебных заведений к их возможному повышению профессионального статуса, а также поможет выявить недостатки, требующие целенаправленного устранения.

Разумеется, вопросник нельзя назвать полным методическим материалом. Скорее, он дает возможность для лишь небольшого поля деятельности (например, в области анализа выпускников на рынке труда и т.д.). Тем не менее, многие учебные заведения стремятся осваивать методы систематической оценки качества, предоставляемых ими услуг на рынке образования. Тем самым они начинают процесс, конечная цель которого – улучшение качества профессионального образования.

Все пилотные учебные заведения высказались единогласно по вопросу приоритетности одного из компонентов, требующего самооценки – учебный предмет. При сложившихся обстоятельствах, само понятие качества образовательных услуг обусловлено определенными факторами.

Уровень управления и стратегии развития учебного заведения также стали предметом будущей оценки.

Целесообразность отчета

Проект «Делфи» активно привносит в область профессионального образования современную культуру оценки качества. Подобная система может быть основана на подходах, нашедших свое применение в ряде европейских государств. Основные составляющие этого подхода:

- составление отчета учебным заведением по самооценке,
- посещение учебного заведения комиссией, чья цель - ознакомление с отчетом,
- заключение комиссии, содержащее в себе оценку и рекомендации.

Благодаря подобному подходу, в руках учебного заведения появляется механизм, с помощью которого можно привнести принципиально новые элементы, влияющие на качество услуг. Независимая экспертная комиссия выступает в роли консультативного органа,

дающего объективную оценку отдельным аспектам работы учебного заведения и его методологической дисциплине. Причем сама комиссия рассматривается в данном контексте не как контролирующий орган, а скорее как партнер.

Можно ожидать, что в ближайшие несколько лет многие профессиональные учебные заведения станут придерживаться такой стратегии. Это будет происходить как с помощью международных проектов, так и на основе лучших традиций национальной системы оценки качества.

Составление отчета

При сборе материала для самоотчета данный вопросник послужит практическим руководством. Разумеется, нет необходимости отвечать на весь спектр вопросов, собранных в нем – в конце концов, это представляется далеко не всегда возможным. Здесь вопросы выступают в роли направляющих элементов, способных очертить ту или иную область, которую в той или иной мере следует затронуть в самоотчете.

Вопросник призван воодушевить тех, кто будет работать над отчетом таким образом, чтобы сами вопросы были тщательно обдуманы. Это поможет определить сильные и слабые места, а также разработать методы по устранению тех или иных недостатков. Именно поэтому при определении проблематики необходима открытость, поскольку это единственный способ прийти к оптимальным и эффективным советам в последующей дискуссии.

Как показывает опыт зарубежных коллег, существуют различные способы составления отчета по самооценке. Тем не менее, *весь процесс сосредоточен на обсуждении*, которое регулярно проводится в конкретном учебном заведении, даже после того, как собран материал для отчета. Другой не менее важный момент – постановка целей оценки, определение способов их реализации, разделение сфер деятельности, обязанностей и заданий при окончательном составлении отчета. Для удобства рекомендуется заранее назначить ответственного за окончательный вариант отчета, а также его ассистента, дающего всю необходимую информацию. Более того, целесообразно строго специфицировать эту информацию, когда и по какому вопросу проводить обсуждения по окончательному варианту отчета, насколько студенты будут вовлечены в сам процесс и т.д.

Объем отчета варьируется от 30 до 35 страниц, также не исключены и приложения.

Отчет должен иметь четкие разграничения по каждой отдельной теме, предложенной в вопроснике.

Учебные заведения, оценка которых лежит на экспертной комиссии, могут представить отчет ее членам в переведенном на английский язык варианте. Что же касается остальных организационных моментов, включая заключительный отбор учебных заведений, подлежащих оценке, то со временем будет дана соответствующая дополнительная информация.

Предлагаемые критерии для составления отчета по самооценке

1. ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ

1. Есть ли у учебного заведения ряд основных принципов, являющихся составной частью политики и могут ли эти принципы служить как определяющие назначение учебного заведения или его внутреннюю философию. Кто и как определял эти принципы? Все ли члены коллектива ознакомлены с этим основным подходом? Обсуждалось ли это с ними?

2. Существуют ли у учебного заведения долгосрочные цели (планы на несколько лет)? В какой мере эти долгосрочные цели соприкасаются с назначением учебного заведения?
3. Каковы цели образовательного учреждения на ближайшие два года? В какой степени эти краткосрочные задачи связаны с основной функцией учебного заведения?
4. Каковы учебные дисциплины преподаваемые в учебном заведении? Как отдельные из них отражают назначение самого заведения?
5. Есть ли помимо дневной, другие формы профессионального обучения в рамках учебного заведения?
6. Есть ли необходимость проводить в данной области изменения?

2. НАЧАЛЬНЫЕ ПУНКТЫ И УСЛОВИЯ

1. Как прогнозируется возможный интерес в получении профессионального образования (ПО)? Главные причины.
2. Каково демографическое развитие в данном регионе с точки зрения ПО? Каково развитие потока выпускников из учебных заведений в регионе? Прогнозы.
3. Какова конкуренция, относительно рынка выпускников образовательных учреждений?
4. Существует ли схема образования в регионе? Какое место занимает Ваше учебное заведение в рамках этой схемы?
5. Каково развитие профессии, специальности в практическом ее применении? Происходили ли какие-либо значительные изменения в этой области?
6. Есть ли какое-то развитие или необходимость привнесения перемен в структуру подготавливаемой профессии, специальности?
7. Как все эти факты влияют на учебный процесс в Вашем учреждении ?
8. Ситуация с безработицей. Есть ли угроза безработицы для данной отрасли?

3. ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ПРОФИЛЬ

1. Каков профиль выпускника профессионального учебного заведения?
2. Потенциальные возможности Ваших выпускников на рынке труда. Какие рабочие места могут быть им обеспечены?
3. Как профессиональный профиль обеспечивает сочетание знаний, умений и навыков выпускника?
4. Какими критериями вы пользовались при составлении профессионального профиля? Меняются ли эти критерии и условия?
5. Какой материал вы используете для создания или модернизации профиля, и каков его источник?
6. Какие изменения происходят внутри профессионального профиля?
7. В какой степени социальные партнеры задействованы в подготовке профессионального профиля? Какова их роль в этом процессе?
8. Существуют ли другие партнеры, задействовавшие в создании или обновлении профессионального профиля?
9. Как влияют на профессиональные профили студенты?
10. Насколько окончательно сложился профессиональный профиль в Вашем учебном заведении? Кто влияет на заключительную его форму?
11. Замечали ли вы различия между профилем выпускников Вашего учебного заведения и профилями выпускников учебных заведений более высокого уровня?

12. Насколько равноценен профиль выпускника дневного отделения с аналогичным профилем заочника или вечерника?

4. УЧЕБНЫЙ ПЛАН, ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

А. Учебные планы и программы

1. Каким образом отдельные части профессионального профиля отражены в учебном плане?
2. Как отдельные части профиля сочетаются в рамках учебного плана и в содержании отдельных предметов?
3. Включает ли в себя учебный процесс какие-то элементы или предметы, связанные с профилем косвенно? Назовите их.
4. Кто определяет учебный план на окончательной стадии? Кто может повлиять на развитие плана, в чьи полномочия это входит?
5. Как происходит распределение учебных предметов на те, которые развивают личные качества студента и те, которые развивают его профессиональные навыки? Каковы связи между ними?
6. Как студенты учатся преподнести себя как профессионалов, какие результаты они при этом показывают? Является ли вопрос будущего трудоустройства студентов частью учебной программы (имеется в виду собеседование, составление резюме)?
7. Как учебный план оказывает влияние на независимость будущего работника и на его творческий подход?
8. Содержит ли учебный план индивидуальные дисциплины? Есть ли в программе предметы общеобразовательного характера? Какова цель этого?
9. Если студенты обладают разным уровнем базовых данных, то, как скоро они могут сравняться друг с другом? Существует ли разный подход в работе с той или другой группой студентов? Есть ли необходимость изучать предмет, если студент в достаточном объеме получил его уже в предыдущей школе? Как эти проблемы решаются? Каковы результаты такого подхода, и влияют ли они на последующую мотивацию студента?
10. Все ли предметы обязательны? Существуют ли в программе альтернативные предметы, среди которых студенты могут выбрать понравившийся курс? В каком количестве представлены эти альтернативные курсы, и какова их структура? Может ли студент выбрать только один предмет или же весь блок предметов определенного курса? Как работает эта система? Каковы цели такой программы? Каким образом учебное заведение влияет на выбор студентов? Есть ли среди альтернативных предметов такие, что не вызывают повышенного интереса? Что при этом делает учебное заведение и студенты, чтобы исправить ситуацию?
11. Предусмотрены ли в учебном плане такие аспекты, благодаря которым обучаемый впоследствии приобретает профессиональную лицензию или сертификат? Нужны ли такие лицензии для будущей работы? Существует ли сотрудничество с определенными государственными структурами, ответственными за выдачу лицензий?
12. Возникают ли проблемы во взаимодействии между отдельными учебными предметами? На чем построено такое взаимодействие?
13. Есть ли изменения в учебном плане? Почему? Каковы изменения вы планируете привнести в дальнейшем?

14. Считаете ли вы целесообразным создать еще одну учебную программу. С какой целью?
15. Каковы основные различия между дневной и другими формами обучения.
16. Какова численность учебных групп? Часто ли группы распадаются на более мелкие или, наоборот, происходит их слияние? Почему это происходит? Каковы последствия? Влияет ли количество учащихся в группах на выбор альтернативных предметов?
17. Какие, по-вашему, нужны изменения в данной области?

В. Организация, методы и формы работы

1. Как построен учебный год (семестры, триместры, четверти, их продолжительность и структура)? Что определяет эту структуру. Происходят ли изменения в организации? Есть ли проблемы в данной области?
2. Какие существуют формы обучения? Какова доля лекций, семинаров, практических занятий в общем учебном расписании? Каково соотношение теоретических и практических занятий? Что дает основание говорить, что Ваше обучение рассчитано на практическое применение?
3. Какое количество времени в неделю отводится под учебные часы? Сколько часов в неделю учащиеся посвящают учебному процессу? Сколько часов у них уходит на самоподготовку? Каковы возможности преподавателей-консультантов? Были ли или будут проведены какие-то изменения в этом направлении? Если да, то какие, и что вызвало их появление? Существует ли реальная альтернатива возможному уменьшению количества учебных часов?
4. Каковы методы преподавания? Нужны ли, по Вашему, изменения? Существуют ли методы, которые могли бы улучшить работу, однако их введение не считается возможным. Какие причины этому?
5. Обязаны ли студенты работать над целым рядом комплексных задач (то есть обеспечивать сочетание знаний из нескольких учебных предметов и т. д.)? Как это влияет на развитие и эффективность требуемых от студента знаний и умений? В какой форме, и до какой степени это включено в учебный процесс?
6. Как построена производственная практика на предприятиях? Отдельно от практических занятий? Стимулируется ли такой подход самим учебным заведением? Есть ли примеры уже оплачиваемой работы студентов, и как это влияет на учебный процесс? В какой мере это существует? Какое место в этом занимает образовательное учреждение?

С. Практическое обучение

1. Назовите формы практического обучения. Какова продолжительность этих практических занятий. Его место в общем расписании.
2. Какие задачи преследует практическое обучение? В каких местах оно должно осуществляться? Результаты. Есть ли интерес в практическом обучении студентов (в части, касающейся заинтересованных фирм и компаний)?
3. Какой спрос во время практики наблюдается со стороны предприятий? Какова их роль? Насколько студенты соответствуют требованиям?
4. Как обеспечивается практическое обучение? Предлагает ли учебное заведение учащимся список возможных предприятий, или же студенты сами ищут подобные места? Есть ли уверенность, что существует адекватное количество

возможностей для производственного обучения? Как учебное заведение относится к инициативе учащегося в самостоятельном поиске места будущей профессиональной стажировки? Какие здесь существуют критерии?

5. Как производственная практика влияет на последующее отношение студентов к обучению. Бывают ли случаи, что студент не возвращается к учебному процессу, а остается на производстве? Какой процент учащихся, проходивших производственную подготовку и устроившихся впоследствии на работу?
6. Как отслеживается возможный прогресс, полученный в процессе производственной практики? Кто отвечает за это? Каким образом построена аттестация студентов, прошедших курс практического обучения?
7. Какие основные проблемы встречаются в области практического обучения?

D. Аттестация

1. Когда и каким образом происходит оценивание знаний учащихся. Откуда взяты критерии оценок? Есть ли изменения в этой области?
2. Какой подход существует в оценке студентов (строгий отбор при поступлении, после первого курса, по окончании учебы)?
3. Какие существуют формы проверки знаний учащихся (тесты, устные экзамены)? Какую роль играют индивидуальные методы в общей оценке учащихся? Каково их взаимодействие? Какова роль перманентной оценки учащихся в течение всего учебного года? Учитывается ли посещаемость студентов при оценке. Как проходит зачетный /экзаменационный период: каждый предмет в отдельности, или же это более комплексный зачет?
4. Кто принимает экзамены у студентов: преподаватель данного предмета или же кто-то еще (комиссия и т.д.) Присутствует ли в учебном заведении общая, единая форма проведения экзаменов? Кто разрабатывает методику проведения экзаменов, зачетов?
5. Существует ли различие в требованиях к сдаче экзаменов по отдельно взятому предмету (в зависимости от его значимости в рамках учебного плана)? Как студентам сообщается о форме их будущей оценки и времени ее проведения? Существуют ли неясности в этой области?
6. Соответствуют ли результаты экзаменов задачам, поставленным на экзаменационный период и на каждый отдельный предмет? В какой степени результаты, полученные во время экзаменов, влияют на последующее обучение студентов?
7. Какова продолжительность экзаменационного периода? Существуют ли возможности пересдачи? Какие последствия ожидают студента при не сдаче экзамена? Где и когда учащиеся могут получить информацию о результатах экзамена? Могут ли учащиеся подать апелляцию по результатам экзамена?
8. Как происходит оценка практических занятий? Какие при этом существуют критерии?
9. Как проходит заключительный экзамен? Кто выносит оценку? Критерии. Взаимотношение этих критериев и общей подготовленности выпускника.
10. Нужны ли здесь, по Вашему, изменения?

E. Процедура поступления

1. Информация, собранная вами за последние несколько лет, в отношении количества абитуриентов и принятых студентов. Имеется в виду количество поданных заявок, количество студентов, сдающих вступительные экзамены, количество зачисленных студентов, количество реально обучавшихся на первом году обучения, уровень знаний вышеперечисленных абитуриентов, их оценки

в общеобразовательной школе, возраст, и т.д. Что включает в себя эта информация? Можно ли заметить изменения в этой области? Ожидаются ли еще изменения?

2. Почему абитуриенты заинтересованы в поступлении в Ваше учебное заведение?
3. Процедура принятия будущих студентов происходит в Вашем учебном заведении? Почему?
4. Существуют ли определенные сроки для поступления или же есть их альтернатива. Если да, то где и когда абитуриенты могут еще пройти вступительный этап?
5. Как такое решение взаимодействует с такими факторами как спрос и конкуренция?
6. Критерии отбора студентов.
7. Есть ли разница в критериях отбора студентов, имеющих разный уровень образования. Какие пути решения предлагаются в этом случае?
8. Ваше учебное заведение отбирает только определенных абитуриентов?
9. Отличаются ли вступительные экзамены для студентов-дневников, от студентов, выбравших другую форму получения образования?
10. Формы зачисления. Какую роль играют отдельные составляющие этой системы в окончательном решении?
11. Существует ли связь между критериями отбора и философией Вашего учебного заведения/ факультета?
12. В какой степени эти критерии соответствуют требованиям, поставленным в дальнейшем перед студентами?
13. Кто определяет эти критерии?
14. В какой мере выбранные цели вступительной процедуры оказываются целесообразными с точки зрения последующего обучения?
15. Каким образом происходит информирование абитуриентов о результатах вступительных экзаменов?
16. Нужны ли изменения в этой области?

Ж. *Окончание учебного заведения*

(Учитывая, что в рамках проекта ДЕЛФИ пока нет выпускников, этот раздел не имеет подробной разработки.)

1. В какой степени учащиеся подготовлены на момент окончания учебного заведения? Из каких составляющих состоит процедура выпускных экзаменов? Цели, поставленные на выпускные экзамены. Кто устанавливает критерий оценок? Кто проводит экзаменационную часть? Ознакомлены ли студенты заранее с критериями оценок, и в какой мере? В случае, если выпускные экзамены проводятся комиссией, то кто входит состав этой экзаменационной комиссии? Есть ли среди ее членов представитель предприятий?
2. Включают ли в себя выпускные экзамены и процедуру защиты дипломной работы? Кто разрабатывает эту часть? Какова ее цель? Как проводится защита, кем она оценивается?

6. СТУДЕНТЫ И ИХ РЕЗУЛЬТАТЫ

А. *Результаты обучения*

1. Какое количество студентов ПУЗ насчитывается на факультетах и отделениях? Какой уровень образования они уже имеют, есть ли у них уже опыт работы? Их возраст. Какое соотношение количества учащихся в системе ПОО Вашего регио-

- на к количеству обучаемых в старших классах школы? Какое здесь наблюдается развитие?
2. Что побуждает студента поступать в профессиональное учебное заведение. Меняется ли эта мотивация в процессе обучения?
 3. Информация об успеваемости. Имеется в виду переход студента на следующий курс, повторное обучение, академический отпуск. Можно ли провести параллель между неудачей студента на текущих экзаменах и его уровнем общеобразовательной подготовки? На чем основана эта связь?
 4. Есть ли разница в процентном соотношении между успеваемостью учащихся на первом году обучения и их же показателями второго года обучения? В какой мере эта разница связана с предназначением учебного заведения?
 5. Какие моменты в процессе обучения вызывают наибольшее затруднение у студентов? В особенности это касается групп студентов с разным уровнем образовательной подготовки. Что является предметом возникших трудностей. Какие шаги предпринимает учебное заведение для решения проблемы?
 6. Какое количество студентов бросают учебу после определенного курса или семестра? Причины. Имеет ли Ваше учебное заведение сведения о дальнейшей судьбе таких студентов? Делают ли они свой выбор в пользу высших учебных заведений? Продолжают ли они обучаться ранее выбранной профессии?
 7. Каков процент студентов и абитуриентов, одновременно подавших документы для поступления в вузы? Сколько из них прошли вступительные экзамены там? Какой процент учащихся подали документы на поступление в ВУЗ, после того как они закончили один курс или семестр в Вашем учебном заведении? Чем они руководствовались при этом? Почему другие отказались делать то же самое? На каких факультетах это происходило?
 8. Принципиальные проблемы, с которыми сталкивается студент. Существуют ли какие-то альтернативы для учащихся в отношении изучаемых предметов? Специфицируйте общие решения по данной проблеме. Какой части они касаются?
 9. Какие результаты показывают студенты, перешедшие из высших учебных заведений, их отношение к ПУЗ. Как проявляют себя студенты, однажды уже имевшие опыт работы?

В. Консультация учащихся

1. *Обеспечивает ли Ваше учебное заведение учащихся консультативными услугами? Если да, то по каким вопросам проходит консультация? Назовите наиболее встречающиеся проблемы в этой связи? Как интенсивно приходится пользоваться консультативными услугами?*
2. Меняются ли проблемы студентов в зависимости от курса обучения?
3. Какие советы дает Ваше учреждение своим учащимся, когда те стоят перед выбором учебных возможностей (и есть ли у них таковой выбор)? На чем основаны подобные рекомендации? Кто дает их?
4. Как студенты получают информацию о их будущем трудоустройстве?
5. Какую помощь оказывает учебное заведение, при решении других проблем учащихся? На ком лежит эта обязанность? Насколько это важно?
6. Можете ли вы привести положительные или отрицательные примеры, возникших при консультации учащихся?
7. Предполагается ли та или иная форма консультаций для абитуриентов? На сколько она задействована?

7. ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКИЙ СОСТАВ: ПРОБЛЕМЫ, ВОПРОСЫ

1. Назовите количество преподавателей в Вашем учебном заведении, ответственных за разработку учебных планов. Каков их удельный вес в общем числе всех штатных преподавателей?
2. Какие требования предъявляются к преподавателю? Насколько он соответствует заданному профилю? Каков возраст преподавателей, их квалификация и практический опыт?
3. Как проходит отбор преподавателей в учебное заведение? Кто проводит тот отбор? Критерии отбора. Насколько реально развитие Вашего учебного заведения, если смотреть с позиции персонала? Достаточно вам того количества преподавателей, чтобы вовремя была произведена замена в той или иной дисциплине? Каковы Ваши планы относительно совершенствования кадровой политики?
4. Какова мотиваций преподавателей, работающих в сфере профессионального образования? Меняется ли она с течением лет? Как эта мотивация поддерживается, присутствует ли элемент стимуляции?
5. Как распределены обязанности среди преподавателей, чья группа занимается разработкой и внедрением программ профессионального обучения? Есть ли проблемы в данной области? Сравнимо ли распределение обязанностей внутри проектной группы с официальным разделением обязанностей внутри управленческой структуры учебного заведения?
6. Как происходит повышение квалификации преподавательского состава? Насколько активно в этом процессе задействовано само учебное заведение? На каких курсах повышения квалификации, семинарах или тренингах присутствовали преподаватели за последние три года? Какова роль международных контактов в этой области? Как определяется необходимость повышения квалификационного уровня? Достаточно ли мнения преподавателя относительно слабых мест в его квалификации?
7. Какие требования устанавливает учебное заведение к преподавателям, если брать во внимание контакты с будущими работодателями? В какой степени в этом процессе задействовано учебное заведение и выполняет ли он посредническую роль?
8. Каково процентное соотношение кадровых преподавателей и преподавателей, работающих по контракту? Насколько различен спрос на тех, кто работает на полную ставку и преподавателей внештатных? Насколько они соответствуют поставленным требованиям? Какое оптимальное соотношение штатных и внештатных сотрудников? Аргументируйте ответ.
9. Насколько изменилось (уменьшилось) количество преподавателей за последние три года? Чем объясняются эти изменения? Какие меры предпринимаются учебным заведением для решения этой проблемы? Продолжают ли преподаватели, ушедшие из образовательного учреждения работать в этой же области, но будучи внештатными сотрудниками? Как текучесть кадров влияет на учебный процесс?
10. Существует ли материальное поощрение преподавателей. Насколько материальное вознаграждение преподавателя профтехучилища или техникума сравнимо с заработной платой преподавателя средней школы? Есть ли тому объективные причины? Случалось ли, что в некоторых регионах финансовое вознаграждение преподавателей становилось проблемой? Какие меры предпринимались для решения этих проблем?
11. В какой мере преподавательский состав определяет ход учебного процесса? Насколько политика преподавателей совпадает с выбранной стратегией учебного заведения? Не ограничивают ли реальные возможности преподавательского состава стратегию учебного заведения? Существует ли так называемый план развития персонала? Его основные принципы, источник, возможные препятствия реализации этого плана.

12. Насколько члены коллектива, не являющиеся преподавателями, задействованы в жизнь профессионального учебного учреждения? Какова их роль? Какие им предъявляются требования? В какой мере они им соответствуют? Есть ли необходимость в повышении квалификации таких сотрудников?
13. Какие существуют идеи будущего развития кадровой политики, особенно учитывая возможность государственной аккредитации. Есть ли намерения, относительно слияния с другим учебным заведением или, наоборот, сохранения автономности? На сколько эти планы обсуждаются в преподавательских кругах?

8. МАТЕРИАЛЬНЫЕ УСЛОВИЯ

А. Возможности

1. Имеет ли Ваше учебное заведение достаточно производственных и земельных для возможного расширения? Нет ли перспективы сокращения кадров? Если расширение будет иметь место, то произойдет ли это из-за большого числа желающих обучаться у вас, либо расширение обусловлено введением нового факультета или отделения?
2. Используется ли один и тот же учебный корпус для реализации образовательных программ начального и среднего профобразования? Как к этому относятся сами студенты? Есть ли поддержка социальных партнеров в этой связи?
3. Насколько остро стоит проблема с учебными корпусами? Какие существуют возможности ее решения, особенно если это рассматривать в связи с подачей учебным заведением запроса на аккредитацию как профессионального учебного заведения повышенного (более высокого) уровня?

В. Техническое оборудование, компьютеры, лаборатории

1. Как остра необходимость покупки технического оборудования для учебного заведения? Какие здесь имеются слабые места. Есть ли в планах учебного заведения улучшение материально-технической базы? Что мешает воплощению этих планов? Насколько улучшение материальной и технической стороны приоритетно для дальнейшего развития учебного заведения? Чему больше отдается предпочтение? Какова необходимость приобретения дополнительного технического инвентаря? Чьи требования и пожелания учитываются в первую очередь: преподавателей, реализующих образовательные программы среднего или начального профобразования? Кто принимает решение? Есть ли другие пути решения этой проблемы (использование оборудованием на предприятиях, в других учебных учреждениях, аренда оборудования и. т. д.)
2. Насколько необходимы технические средства в процессе преподавания? В какой мере они используются на уроках? Какие проблемы возникают в связи с этим? Насколько используются в учебном процессе информационные технологии?
3. Существует ли порядок пользования техническим оборудованием? Кто имеет право в первую очередь пользоваться оборудованием: преподаватели, реализующие образовательные программы среднего или начального профобразования? Аргументируйте ответ. Кто принимает такое решение? Есть ли другие, более эффективные методы использования технической базы?
4. Учитывая вышеуказанную схему использования оборудования, как это отражается на учащих и преподавателях?
5. Имеют ли студенты, будучи не на занятиях, возможность пользоваться компьютерами? Является ли такой подход частью программы самообразования студента? Какие существуют проблемы в этой связи? Почему?

С. Учебный материал

1. Какой учебный материал используется в процессе обучения? Пользуетесь ли учебниками, рассчитанными на среднюю школу или на высшие учебные заведения? Почему? Кто определяет выбор учебного материала?
2. Выходят ли методические издания, разработанные преподавателями и мастерами учебного заведения, и как они используются? Что это за материал и как он соответствует образовательной программе? Насколько преподаватели мотивированы на создание собственного учебного материала? Насколько он эффективен при использовании? Существуют ли идеи в области сотрудничества с другими учебными заведениями? Если да, то, как это происходит?
3. Используете ли вы зарубежную литературу? Для чего? Есть ли проблемы в ее использовании?
4. Доступна ли Ваша библиотека для всех? Содержит ли она все необходимые материалы для учебного процесса. В какой степени библиотека и ее фонд удовлетворяют растущую потребность в самообразовании студентов? Есть ли другие ресурсы, которые можно использовать? Является ли библиотечный материал приоритетным аспектом в дальнейшем развитии учебного заведения.
5. Есть ли у студентов стимул ходить в библиотеку? Является ли использование книг и учебного пособия частью процесса образования?
6. Как сама библиотека поддерживает свою базу? Насколько недостаток того или иного материала снижает мотивацию обучающихся, прибегать к помощи библиотеки?
7. Есть ли у вас читальный зал? Насколько его обстановка отвечает условиям для успешных занятий студентов? Есть ли необходимость внести изменения?
8. Существуют ли возможности для студентов посещать другие библиотеки, где студенты могут найти нужный им материал? Как используются такие возможности?
9. Какие существуют наиболее серьезные проблемы в этой области?
10. Какие, по Вашему мнению, здесь необходимы изменения?

Д. Социальные условия для студентов

1. Как Ваше учебное заведение решает вопрос с размещением студентов в общежитиях, если те нуждаются в предоставлении такового. Помогает ли учебное заведение в поиске квартир для временного проживания? Если да, то какие это дает результаты? Влияет ли данный факт на поток студентов, желающих обучаться в Вашем учебном заведении?
2. Проживают ли студенты в общежитиях вместе со студентами других учебных заведений или иными лицами? Распространяется ли на них один и тот же порядок проживания? Каковы результаты?
3. Предполагают ли помещения, где проживают студенты, места для занятий и самоподготовки? Есть ли там читальный зал, если это общежитие?
4. Как организуется досуг студентов? Что предпринимает руководство учебного заведения, чтобы занять студентов?

9. УПРАВЛЕНИЕ И СТРАТЕГИЯ

А. Структура управления

1. Как построена система управления профессиональным учебным учреждением? Как распределены обязанности? Каково развитие структуры управления в рамках развития самого учреждения? Есть ли планы на дальнейшее разви-

тие, включая возможные изменения в учебном процессе, или возможное слияние с другим учебным заведением? Кто определяет эту структуру и как? На чем она основана?

2. Можно ли охарактеризовать Вашу систему управления как централизованную или децентрализованную? На чем основана такая характеристика? Сколько человек входит в управление?
3. Основные требования для тех, кто находится в системе управления профессиональных учебных заведений разных уровней. Каковы их полномочия? Каковы компетенции различных уровней управленческой системы (стратегия учебного заведения, операционное управление, финансовые вопросы, кадровые вопросы, учебные дисциплины и учебные планы, организация учебного процесса, вопросы студенческой жизни и т.д.)? Какова цель всего этого? Существует ли у вас определенный опыт в данной области? Вам удастся придерживаться подобному разделению полномочий и устанавливать задачи и цели для каждого уровня?
4. Существует ли взаимодействие управления и остальных сотрудников Вашего учебного заведения, на чем оно построено?

В. *Консультативные органы*

1. Существуют ли на базе учебного учреждения консультативные органы? Каково их назначение? Какими полномочиями они обладают и насколько их работа эффективна? Кто входит в состав таких органов? По каким критериям происходит назначение и отбор участников консультативного органа? С какими областями учебной жизни им приходится сталкиваться (стратегия, управление, профессиональный профиль и т. д.) Как происходит их деятельность в реальности? Необходимы ли, по Вашему мнению, перемены в данной области?
2. Какое количество консультативных органов внутри Вашего учреждения? Их назначение. Права и полномочия. Как осуществляется их функционирование? Кто входит в состав консультативных органов? С какими областями они чаще всего соприкасаются? Как происходит их фактическая деятельность? Требуется ли изменения?
3. Отдельно от консультативных органов, присутствуют ли на базе Вашего учреждения какие-то другие структуры? Каково их назначение и обязанности?

С. *Деятельность фонда*

1. Каковы цели фонда учебного заведения (если такой существует), ориентированного на профобразование? Как его деятельность формально или неформально связана с деятельностью профессионального учебного учреждения? Есть ли у вас какой-то опыт работы с фондом? Нужны ли в этой области перемены?
2. Кто входит в состав Совета директоров фонда? Присутствуют ли там кто-то из персонала учебного заведения? Существует ли связь между советом директоров и консультативным (или другим) органом учебного учреждения? Какие критерии при формировании членов совета директоров фонда.
3. Есть ли в составе фонда представители студенчества? Если да, то, какими правами обладают студенты? В какой мере представлена деятельность представителей студенчества в рамках фонда? Как происходит информирование студентов о деятельности фонда?
4. Насколько независима деятельность фонда от учебного учреждения? Может ли деятельность фонда влиять на развитие профессионального учебного учреждения? Нужны ли изменения в данном направлении?

D. Студенты

1. Заметно ли влияние студентов на управление учебным заведением? Учитываются ли права студентов? В каких областях студенты могут оказывать влияние на решение вопросов, зафиксировано ли это в распорядке? Есть ли конкретные результаты такого процесса? Как и какие меры принимаются в Вашем учебном заведении?
2. Как происходит делегирование студентов, кем они назначаются?

E. Финансовые вопросы

1. Какова система расходов в учебном заведении? Насколько она согласуется с перечнем приоритетных затрат? Существуют ли разногласия в проведении финансовой политики?
2. Есть ли права на более низких уровнях управления распоряжаться частично бюджетом. Есть ли у вас примеры из опыта?
3. Существует ли структура годового дохода учебного учреждения? Нужны ли в данной области изменения?
4. Как сейчас обстоит дело со спонсорами? Что предпринимает Ваше учебное заведение для привлечения спонсоров? В чьи обязанности входит данная деятельность, и каковы права и полномочия этого лица? Каковы шансы в будущем увеличить количество спонсоров?
5. Насколько студенты вовлечены в финансирование учебного заведения? Велико ли количество студентов, обучающихся на коммерческой основе? Не служит ли факт оплаты обучения дополнительным стимулом для студента? Имеет ли место в Вашем учебном заведении факт, так называемых, финансовых «скидок» для студентов, показывающих отличные результаты? Бывало ли такое, что студент прекращал свое обучение, будучи не в состоянии оплачивать расходы на учебу? Какие изменения наблюдаются в настоящий момент в данной области? Как происходит информирование студентов о предстоящей оплате?
6. Какие в настоящий момент существуют в Вашем учреждении финансовые мероприятия? Появились ли новые возможности? Намеревается ли Ваше учебное заведение увеличить набор учащихся? Как обстоит дело с такими финансовыми проектами, как введение коммерческих отделений, групп или проведения мероприятий, доход от которых может пойти на частичную или полную выплату премий для работников учебного заведения? Кто отвечает за этот процесс? Кто входит в состав такого органа? Есть ли здесь связь с учебным процессом? Каким видится вам финансовая активность заведения: негативной или, наоборот, приносящей пользу? Либо этот вопрос все еще вызывает у вас сомнения?

F. Стратегия, маркетинг

1. Существует ли некая стратегия для дальнейшего развития Вашего учебного заведения? Каковы ее основные аспекты?
2. Кто определяет стратегию? Иди же это результат коллективного обсуждения? Кто определяет окончательный вариант стратегического плана? Присутствует ли здесь влияние внешних факторов?
3. Отчего вы отталкивались, когда принимали планы на дальнейшее развитие? Насколько Ваш расчет оказался верен? Были ли разногласия при обсуждении и принятии стратегического плана?
4. Что предопределило выбор той или иной стратегии, которая является действующей в Вашем учебном заведении? Данные, которыми вы руководство-

вались при выборе, основаны на исследованиях внутри Вашего учебного заведения? Есть ли данные, которые вам были бы необходимы, но они, к сожалению, отсутствуют? К каким областям их можно отнести? Каково главное препятствие в получение этих данных?

5. Какие основные стратегические аспекты определены для дальнейшего развития учебного заведения? Как вам удается выполнять отдельные поставленные цели? Какие изменения происходят в процессе работы? Есть ли случаи, когда не были достигнуты поставленные цели? Если да, то, что явилось причиной этому?
6. Существуют ли планы развития учебного заведения, в части, касающейся учебных дисциплин, их качества или количества? Соответствуют ли эти планы с реальным положением и ситуацией внутри учебного заведения?
7. Является ли аккредитация Вашего образовательного учреждения как учебного заведения более высокого уровня одним из главных стратегических пунктов в Вашей политике? Какой при этом учитывается временной отрезок?
8. Какие шаги предпринимаются вами для того, чтобы Ваше учебное заведение оставалось привлекательным для потенциальных студентов? Насколько эти меры совпадают с результатами внутренних исследований в заведении?
9. Как обстоит дело с информацией о Вашем учебном заведении? Предусмотрено ли стратегией какие-то особые методы информирования населения? Есть ли среди них достаточно эффективные способы информирования?
10. Какие планы в этой области?

10. СИСТЕМА КОНТРОЛЯ КАЧЕСТВА

1. Существует ли в Вашем учебном заведении система контроля качества? Намерено ли руководство внедрить подобную систему? Как долго продолжается дискуссия по вопросу применения такой системы на практике? Заложены ли необходимые основы для применения такой системы? В чем это проявляется?

А. Внутренние аспекты

1. Все ли сотрудники Вашего учреждения осведомлены о принципах контроля качества предоставляемых услуг? Стало ли это результатом дискуссий или же данный вопрос решен единолично?
2. Как проходит работа над проектом: коллективно или же благодаря деятельности отдельных лиц? Как сотрудничество внутри команды, работающей над проектом, отражено в системе оценки качества?
3. Какие при этом вы используете методы и формы работы? Кто проводит оценку, кто задействован в процессе и насколько?
4. Как оценивается при этом подготовительная работа и деятельность преподавательского состава в рамках проекта? Кто является их «главным экзаменатором», и каковы результаты такой оценки? Какие при этом используются критерии? Ознакомлены ли в необходимой мере преподаватели с этими критериями?
5. Как преподаватели или отдельные факультеты (отделения) получают информацию об оценке качества их работы и их коллег? Проходит ли по этому поводу специальное собрание? Задают ли преподавателям лично вопрос об оценке их собственной деятельности и их коллег? Каковы результаты подобных опросов? Ведут ли они к существенным изменениям? Проблемы, возникающие в процессе.

6. Какое участие принимают студенты в оценке качества преподавания? Каким образом собирается информация от студентов? Что конкретно оценивают студенты? Как используются результаты? Насколько регулярно проходит опрос среди студентов? Информированы ли студенты о результатах, которые были построены на основании их мнений? Насколько активно студенты проявляют заинтересованность в процессе оценки качества преподавания?
7. Как распространяется информация о результатах оценки? В какой мере происходит информирование относительно результатов для тех, кто был задействован в данном процессе? Какое мнение сложилось у преподавателей в отношении успешности и целесообразности такого проекта? Меняет ли это их мотивацию и отношение к работе? Есть ли возможная связь между улучшением качества преподавания и своевременном информировании о результатах оценки?

В. Внешние факторы

1. В какой мере учебное заведение взаимодействует на информационном уровне с предприятиями в данном проекте? Каковы цели подобного сотрудничества? Что является в этом случае предметом оценки? Почему? Какую роль выполняют при этом внешние консультанты? Какие критерии предъявляет к ним учебное заведение?
2. Каковы результаты практического обучения? Ведет ли это к каким-то изменениям? Почему? Были ли высказаны комментарии в части, касающейся профессиональной подготовки студентов на предприятиях.
3. Проходят ли студенты оценку со стороны независимых экспертов, во время учебного процесса или по окончании учебного заведения? Используете ли вы данные результаты для дальнейшего анализа сильных и слабых сторон учебного процесса? Ведет ли это к изменениям?
4. Как осуществляется связь между учебным заведением и его выпускниками? Поставлена ли она на систематическую основу? Высказывали ли студенты их точку зрения на проект? Планирует ли Ваше учебное заведение продолжать собирать информацию о карьерных возможностях для студентов? Какие шаги предпринимаются в этой области? Существуют ли планы? Каким образом вы стараетесь стимулировать выпускников продолжить общение с учебным заведением?

11. ВЫВОДЫ

1. Какие сильные аспекты этого проекта вы можете отметить?
2. Какие проблемы считаются наиболее главными? Как вы будете стараться их решить?
3. Какие изменения во всех аспектах работы учебного заведения вы планируете предпринять?

12. ДАННЫЕ ОБ ОТЧЕТЕ

1. Составитель отчета.
2. При каких обстоятельствах происходило обсуждение отчета?
3. Могут ли студенты высказать свое мнение по отношению данного отчета?
4. Каким материалом пользовались при составлении отчета?

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Оценка качества профессионального образования в рамках проекта ДЕЛФИ рассматривалась в широком контексте. В Докладе 5 его авторы и редакторы стремились отразить ее концептуально-методологические, аналитические, организационные и инструментально-методические аспекты в трех измерениях: глобальном (по преимуществу европейском); российском и проектном (оценка в рамках проекта и отдельных промежуточных результатов одного из компонентов проекта). Представлялось также оправданным «вписать» два плана оценки качества профессионального образования: опыт массовой практики (скорее на языке «тенденций», особенностей) и инновационную работу по совершенствованию оценки и анализа качества профессионального образования.

Роль оценки качества настолько возрастает на современном этапе модернизации образования, что можно, по-видимому, говорить о выраженной общесистемной и общепрофессиональной тенденции к усилению роли качества образования как центрального, ядерного критерия и образовательной политики, и системы образования, и образовательного процесса. И при этом качества, измеряемого не только российскими его стандартами, но все в возрастающей мере его международными критериями.

Задача Доклада 5, как определили ее себе его составители, состояла в возможном стимулировании процесса совершенствования оценки.

Настоящий Доклад 5 – последний из объявленных пяти публикаций, очерчивающих с разных сторон многообразную деятельность пилотных учебных заведений, представителей Минобразования России и региональных органов управления образованием, российских и зарубежных менеджеров и экспертов, направленную на реализацию целей и задач Компонента 3 проекта ДЕЛФИ.

Проект близится к завершению. Но идеи и подходы, на которых основывался проект, начинают свою жизнь в охваченной им сфере в практике реформирования (модернизации) профессионального образования.

Не как идеи, привнесенные с Запада, но как идеи, созвучные высшим ценностям российского образования, его педагогической и методологической культуре, современным потребностям. И не как «скопированные» чужестранные подходы, но как отыскиваемые в непростой и противоречивой работе *российские ответы* на реалии времени.

Все доклады посвящались, как нам представляется, наиболее существенным проблемам и направлениям реформирования профессионального образования: совершенствованию государственных образовательных стандартов, интеграции профессионального образования с экономикой в новых условиях, формированию современных типов диалога (социального диалога) образования, государства, общества, экономической и социальной областей, развитию новых подходов к финансированию профессионального образования и оценке его качества.

На этих «пульсирующих» точках сфокусировалась деятельность проекта.

Сейчас, когда в России представлена позиция Правительства относительно модернизации образования в известном документе, материалы пяти докладов, вобравших в себя опыт и эрудицию десятков экспертов, могли бы стать убедительным комментарием по многим из предлагаемых путей и механизмов модернизации.

Деньги, разумеется, для образования необходимы и немалые деньги. Дело государства обеспечить гарантии доступности образования и гарантии его качества. Но модернизация образования – это не только технологические, финансово-экономические, организационно-управленческие и структурные аспекты. Модернизация профессионального образования – это приведение его в соответствие с требованиями времени, придание ему опережающего характера в напряженной динамике перемен. Это способ повышения социальной защиты граждан страны и наращивание потенциала ее конкурентоспособности.

Начальное и среднее профессиональное образование должно выходить из зоны непрестижного образования. По всем параметрам: способности обеспечить достойную жизнь его обладателям; служить широкой и достаточной основой для продолжения образования в различных формах и на разных уровнях в соответствии с возникающими потребностями, основой полноценной человеческой жизни, наполненной ценностями демократии, национальной идентификации и межкультурного общения.

Авторы и эксперты надеются, что участники проекта и шире – работники систем начального и среднего профессионального образования могут найти в опубликованных материалах дополнительную поддержку в своей инновационной и реформаторской деятельности. Во всяком случае, результаты проекта в их методическом и прикладном аспектах позволяют надеяться на подобное *саморазвитие, самодвижение идей и подходов* проекта в той их части, в какой они органически сочленяются с российскими традициями и запросами. Но речь должна идти о преимущественно комплексном использовании предложенных результатов, так как, во-первых, эти результаты представляют собой итог системно организованного проекта, и, во-вторых, – введение одного элемента, например, анализа рынков труда и выявления востребованных навыков и умений, влечет за собой вопросы, ответы на которые (нередко, ответы в виде изложения зарубежного опыта или апробированных в ходе проекта методик) находятся в соседнем «сегменте» результатов.

Завершена публикация докладов. Но «двери проекта» на этом не закрываются. Продолжение имеет то, что конструктивно жизнеспособно. Профессионализм российских коллег не составляет сомнения в том, что предварительные результаты, «запечатленные» в работе 22 учебных заведений ПОО (из более чем 6,5 тысяч) оставят свой позитивный след в огромной реформаторской работе, осуществляемой в российских системах начального и среднего профессионального образования.

Но могло бы быть и продолжение собственно проекта ДЕЛФИ (компонент 3).

Возможными аргументами в пользу его продолжения могли быть следующие:

- Развитие, углубление и расширение результатов первого пилотного «прогона».
- Реализация целей и задач компонента 3 на протяжении всего цикла образовательного процесса (3–4 года). Мониторинг, оценка, включая вхождение в мир труда выпускников пилотных групп, их адаптацию. Это – фаза «отсроченных» результатов проекта, обретение им критической массы саморазвития, самодвижения.
- Расширение географии проекта: Кавказский регион, Восточная Сибирь, Север (не менее 5–7 субъектов Российской Федерации).

- Включение в качестве пилотных таких профилей, как юридическое среднее профессиональное образование, экономическое среднее профессиональное образование, подготовка государственных (муниципальных) служащих среднего звена (ориентация: самостоятельный профиль или в качестве расширения других профилей за счет соответствующего наращивания образовательных программ. Последнее очень важно для многопрофильной подготовки для малого и среднего бизнеса).
- Освоение новых подходов для разработки перечней (классификаторов) профессий и специальностей, методологий их обновления и прогнозирования. Особая актуальность связана со вступлением российской экономики в этап стабилизации, устойчивого эволюционного развития, усиления социальных характеристик государства и политики.
- Отработка на федеральном, отраслевом и региональном уровнях моделей интеграции начального и среднего профессионального образования. Реструктуризация (федеральная, отраслевая, региональная) сети образовательных учреждений в условиях реализации правительственной программы модернизации образования (например, создания университетских комплексов и т.д.).
- Освоение новых механизмов финансирования ПОО в ситуации возможного введения ГИФО, государственных заказов на подготовку специалистов.
- Реорганизация системы управления средним профессиональным образованием (федеральный и ведомственно-отраслевой уровни).
- Новые организационные, методологические, технологические формы образования взрослых.
- Оценка качества ПОО в контексте международных критериев и показателей.
- Развитие дистанционного обучения в системе ПОО.
- Активизация становления внутрифирменного образования в контексте современных парадигм.
- Реформирование профессионально-педагогического (среднего и высшего) профессионального образования и системы переподготовки преподавателей и мастеров производственного обучения.
- Разработка инструментальных технологий, обеспечивающих поддержку ускоренного освоения педагогическими работниками системы ПОО соответствующих нововведений (в том числе появившихся в рамках реализации проекта).
- Освоение культуры модульного обучения с необходимым методическим сопровождением обучающихся.
- Совершенствование систем сертификации, введение новых процедур, механизмов, обеспечивающих внутрироссийское и международное признание квалификаций и дипломов.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Анализ качества образования и тестирования //Материалы конференции (22 марта 2001 года, г. Москва). – М.: Изд-во МЭСИ, 2001. – 280 с.
2. Ворожейкина А.И. Оценка качества высшего образования. Рекомендации по внешней оценке качества в вузах. – М.: Изд-во МНЭПУ, 2000. – 180 с.
3. Высшее образование в Европе. ЮНЕСКО. Европейский центр по высшему образованию. Т. XVIII. №3. 1993. – М.: ЛОГОС, 1993. – 192 с.
4. Высшее образование в Европе. ЮНЕСКО. ЮНЕСКО. Европейский центр по высшему образованию. Т. XX. №1–2. 1995. – М.: ЛОГОС, 1996. – 232 с.
5. Изучение социального заказа к содержанию базовых курсов средней школы и к уровню подготовки выпускников. Материалы к семинару. – М.: Изд-во НПО «Образование от А до Я». – 200 с.
6. Качество образования. Достижения. Проблемы. Материалы IV Международной научно-методической конференции/Под общ. ред. А.С. Вострикова. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2001. – 422 с.
7. Келс Г.Р. Процесс самооценки//Пер. с англ. в сокр. О. Бухиной. – М.: Московский общественный научный фонд; ООО «Издательский центр научных и учебных программ», 1999. – 152 с.
8. Материалы I–IX симпозиумов «Квалиметрия человека и образования: методология и практика» – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1992–2000 гг.
9. Матрос Д.М., Полев Д.М. Мельникова Н.Н. Управление качеством образования на основе новых информационных технологий и образовательного мониторинга. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 96 с.
10. Новое качество высшего образования в современной России. Концептуально-программный подход//Труды Исследовательского центра/Под науч. ред. д-ра техн. наук Н.А. Селезневой и д-ра экон. наук А.И. Субетто. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1995 – 199 с.
11. Новые возможности в управлении качеством образования. Сб. докл. Ч. 1//Сер. материалов Всероссийской школы-семинара «Информационные технологии в управлении качеством образования и развитии образовательного пространства/Под общ. ред. д-ра техн. наук, проф. Н.А. Селезневой и д-ра техн. наук, проф. И.И. Дзегеленка. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2000. – 210 с.

12. Общество обсуждает стратегию модернизации образования (Материалы СМИ). – М.: ЗАО «Журнал эксперт», 2000. – 128 с.
13. Панасюк В.П. Системное управление качеством в школе/Под ред. А.И. Субетто. Изд. 2-е. – СПб.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2000. – 239 с.
14. Проектирование, обеспечение и контроль качества образования и образовательных услуг: Матер. Второй Всеросс. конфер. по обеспечению и управлению качеством образовательных услуг: Сб. статей. – Тольятти: Изд-во Фонда «Развитие через образование», 1999. – 264 с.
15. Системы качества в образовании: Сб. переводов с англ. яз. Вып. 1. Ч. I /Под общ. ред. Ю.П. Адлера. – М.: МИСиС, 2001. – 433 с.
16. Системы качества в образовании: Сб. переводов с англ. яз. Вып. 1. Ч. II /Под общ. ред. Ю.П. Адлера. – М.: МИСиС, 2000. – 144 с.
17. Субетто А.И. Введение в нормологию и стандартологию образования. – СПб., М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, КГУ им. Н.А. Некрасова, Крестьянский государственный университет им. Кирилла и Мефодия, 2001. – 182 с.
18. Требования к построению системы государственных образовательных стандартов и тестирования. – М.: Изд-во НПО «Образование от А до Я», 2000. – 240 с.
19. Handbuch der Evaluationsstandards. Die Standards des "Joint Committee on Standards for Educational Evaluation". 2 durchges Aufl. Wolfgang Beywi (Hrsg)/Opladen:Lesbe+Budrich, 2000.