

НОВАЯ ПАРАДИГМА

ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

По материалам европейских форумов
по обеспечению качества образования
2006–2011 гг.



NEW PARADIGM

FOR QUALITY ASSURANCE
IN HIGHER EDUCATION

On Materials of the European Quality
Assurance Forums for Higher Education
2006–2011

I

**НОВАЯ ПАРАДИГМА
ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**ПО МАТЕРИАЛАМ ЕВРОПЕЙСКИХ ФОРУМОВ —
ПО ОБЕСПЕЧЕНИЮ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
2006–2011 ГОДЫ**

**NEW PARADIGM FOR QUALITY ASSURANCE
IN HIGHER EDUCATION**

**ON MATERIALS OF THE EUROPEAN QUALITY ASSURANCE
FORUMS FOR HIGHER EDUCATION
2006–2011**

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF THE RUSSIAN FEDERATION

РОССИЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
RUSSIAN STATE UNIVERSITY FOR THE HUMANITIES

**НОВАЯ ПАРАДИГМА
ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**ПО МАТЕРИАЛАМ ЕВРОПЕЙСКИХ ФОРУМОВ —
ПО ОБЕСПЕЧЕНИЮ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
2006–2011 ГОДЫ**

**NEW PARADIGM FOR QUALITY ASSURANCE
IN HIGHER EDUCATION**

**ON MATERIALS OF THE EUROPEAN QUALITY ASSURANCE
FORUMS FOR HIGHER EDUCATION
2006–2011**

*Под научной редакцией
доктора экономических наук, профессора В.В. Минаева
доктора технических наук, профессора Н.А. Селезневой*

*Edited by: Professor, Doctor of Economics, V.V. Minaev
Professor, Doctor of Science in Engineering, N.A. Selezneva*

МОСКВА — 2013

Moscow — 2013

УДК 378:001
ББК 74.04

НОВАЯ ПАРАДИГМА ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ. По материалам Европейских форумов по обеспечению качества высшего образования. 2006–2011 годы / Под науч. ред. д-ра экон. наук, профессора В.В. Минаева и д-ра техн. наук, профессора Н.А. Селезнёвой. – М.: Российский государственный гуманитарный университет, 2013. – 712 с.

ISBN 978-5-7281-1463-5

ISBN 978-5-7281-1537-3 (ч.1)

ISBN 978-5-7281-1538-0 (ч.2.)

В настоящем издании представлены переводы на русский язык 67 публикаций европейских экспертов – представителей академической общественности, студенчества, структур управления высшим образованием, национальных и международных ассоциаций и агентств по обеспечению качества высшего образования, исследователей современных проблем высшей школы в европейском и общемировом контекстах.

Все статьи, составившие содержание прилагаемой книги, представляют собой избранные материалы шести ежегодных Европейских форумов по обеспечению качества высшего образования (2006–2011 гг.). Отбор их осуществляли редакционные коллегии и председатели оргкомитетов каждого форума.

Пользуясь предоставленным правом организаторов форумов распространять избранные материалы в некоммерческих целях, руководствуясь установкой на популяризацию процесса поиска общеевропейской архитектуры качества высшего образования, составители предлагаемой книги в течение ряда лет проводили мониторинг идей, концепций и методологий, обсуждаемых на дискуссионных площадках европейских форумов по обеспечению качества высшего образования.

Составители и научные редакторы всех русскоязычных переводов согласились презентовать собрание всех публикаций форумов в *жанре антологии*, т.е. в виде подборки наиболее значительных, по мнению самих руководящих органов форумов, статей и докладов. В обстоятельном предисловии можно ознакомиться с некоторыми основными проблемно-тематическими линиями форумов в их динамике, противоречивости оценок, интерпретаций и подходов. Но подлинное удовольствие доставит прочтение самих переведённых текстов.

Издание адресовано широкому кругу академической общественности, студенчеству, управленцам и экспертам, занимающимся вопросами надзора за качеством высшего образования и отвечающим за реализацию гарантий государства в области качества высшего образования.

Настоящее издание является некоммерческим.

Во всех случаях делаются ссылки на авторов работ на языке оригинала и сайты их размещения.

ISBN

УДК 378:001
ББК 74.04

- © В.В. Минаев, Предисловие, научная редакция, 2013
- © Н.А. Селезнёва, Предисловие и научная редакция, 2013
- © А.И. Азаров, О.Л. Ворожейкина, Л.Ф. Пирожкова, Е.Н. Карачарова, переводы на русский язык основных оригинальных текстов зарубежных экспертов, размещённых в издании, 2013
- © Российский государственный гуманитарный университет, подготовка и издание, 2013

СОДЕРЖАНИЕ

TABLE OF CONTENTS

| | |
|--|----|
| ПРЕДИСЛОВИЕ | 16 |
| I. ВНЕДРЕНИЕ КУЛЬТУРЫ КАЧЕСТВА В ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ ИЗБРАННЫЕ СТАТЬИ 1-ГО ЕВРОПЕЙСКОГО ФОРУМА ПО ОБЕСПЕЧЕНИЮ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ. 23–25 НОЯБРЯ 2006 Г. МЮНХЕНСКИЙ ТЕХНИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ. ГЕРМАНИЯ Под ред.: <i>Люсьена Боллара, Санья Брус, Бруно Курваля, Ли Харви, Эмми Хелле,</i> <i>Хенрика Тофта Йенсена, Яны Комльенович, Андреаса Орфанидеса и Андре Сурсок</i> <i>Исследования ЕАУ 2007.</i> EMBEDDING QUALITY CULTURE IN HIGHER EDUCATION A SELECTION OF PAPERS FROM THE 1 ST EUROPEAN FORUM FOR QUALITY ASSURANCE. 23–25 NOVEMBER 2006. HOSTED BY THE TECHNISCHE UNIVERSITÄT MÜNCHEN. GERMANY. Edited by: <i>Lucien Bollaert, Sanja Brus, Bruno Curvale, Lee Harvey, Emmi Helle,</i> <i>Henrik Toft Jensen, Janja Komljenovič, Andreas Orphanides and Andree Sursock</i> <i>EUA Case Studies, 2007</i> | 59 |
| – Х.Т. Йенсен ВСТУПИТЕЛЬНОЕ СЛОВО И ВЫРАЖЕНИЕ БЛАГОДАРНОСТИ FOREWORD AND ACKNOWLEDGEMENTS <i>by Henrik Toft Jensen</i> | 59 |
| – К.Д. Вольф ВСТУПИТЕЛЬНОЕ СЛОВО К ФОРУМУ INTRODUCTION TO THE FORUM <i>by Klaus Dieter Wolff</i> | 61 |
| 1.1. ПОДГОТОВКА ОСНОВЫ | 63 |
| – А. Амарал ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ОЦЕНКА КАЧЕСТВА. ОБОСНОВАНИЕ ПРИЧИН НЕОБХОДИМОСТИ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА HIGHER EDUCATION AND QUALITY ASSESSMENT THE MANY RATIONALES FOR QUALITY <i>by Alberto Amaral</i> | 63 |
| – Э. Фромен ОБЕСПЕЧЕНИЕ КАЧЕСТВА И ЦЕЛИ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА И ЛИССАБОНСКОЙ СТРАТЕГИИ QUALITY ASSURANCE AND THE BOLOGNA AND LISBON OBJECTIVES <i>by Eric Froment</i> | 71 |
| – Й. Ньютон ЧТО ТАКОЕ КАЧЕСТВО? WHAT IS QUALITY? <i>by Jethro Newton</i> | 75 |
| 1.2. КУЛЬТУРА КАЧЕСТВА – ПРАКТИКА ВУЗОВ QUALITY CULTURE – INSTITUTIONAL CASES | 86 |
| – О. Веттори, М. Люгер, М. Кнасмюллер РАССМОТРЕНИЕ ДВОЙСТВЕННЫХ СИТУАЦИЙ: К ВОПРОСУ О СТРАТЕГИЯХ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ КАЧЕСТВА В ПРЕПОДАВАНИИ И ОБУЧЕНИИ DEALING WITH AMBIVALENCES – STRATEGIC OPTIONS FOR NURTURING A QUALITY CULTURE IN TEACHING AND LEARNING | |

| | | |
|---|---|-----|
| | <i>by Oliver Vettori, Manfred Lueger and Monika Knassmuller</i> | 86 |
| – | Д. Лиллис УПРАВЛЕНИЕ ПОСРЕДСТВОМ ВОВЛЕЧЕНИЯ – К ВОПРОСУ ОБ ОБЪЕДИНЕННОЙ РАМОЧНОЙ МОДЕЛИ ДЛЯ ПРОЦЕДУР ПЛАНИРОВАНИЯ И ОЦЕНКИ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ STEERING BY ENGAGEMENT – TOWARDS AN INTEGRATED PLANNING AND EVALUATION FRAMEWORK IN HIGHER EDUCATION INSTITUTES <i>by Deirdre Lillis</i> | 96 |
| – | К. Фишер-Блюм ИНСТРУМЕНТЫ ПОВЫШЕНИЯ КУЛЬТУРЫ КАЧЕСТВА В СЕТИ УНИВЕРСИТЕТОВ INSTRUMENTS FOR RAISING QUALITY CULTURE IN A NETWORK OF UNIVERSITIES <i>by Karin Fischer-Bluhm</i> | 105 |
| – | А. Хунгер и И. Скалбергс РАЗВИТИЕ КУЛЬТУРЫ КАЧЕСТВА В МЕЖДУНАРОДНОМ СОТРУДНИЧЕСТВЕ: АКЦЕНТ НА СОВМЕСТНЫЕ ПРОГРАММЫ PROMOTION OF QUALITY CULTURE IN INTERNATIONAL COOPERATION WITH SPECIAL FOCUS ON JOINT PROGRAMMES <i>by Axel Hunger and Ina Skalbergs</i> | 113 |
| 1.3. ВОВЛЕЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ | | |
| | В ПРОЦЕССЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА STUDENT INVOLVEMENT IN QUALITY PROCESSES | 121 |
| – | Э. Гиббс и К. Эштон УЧАСТИЕ СТУДЕНТОВ В ЖИЗНИ УНИВЕРСИТЕТА И ПРОЦЕССЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА – РЕЗУЛЬТАТЫ ТЕМАТИЧЕСКОГО АУДИТА ВОВЛЕЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ В УНИВЕРСИТЕТСКОЕ УПРАВЛЕНИЕ И ПРИНЯТИЕ РЕШЕНИЙ STUDENT INVOLVEMENT IN UNIVERSITY LIFE AND QUALITY PROCESSES – RESULTS OF THEMATIC AUDIT ON STUDENT INVOLVEMENT IN UNIVERSITY GOVERNANCE AND DECISION-MAKING <i>by Andy Gibbs and Christina Ashton</i> | 121 |
| – | С. Брус, Я. Комльенович, Д.М. Сити, Г. Нун и К. Тук УЧАСТИЕ СТУДЕНТОВ В ОБЕСПЕЧЕНИИ КАЧЕСТВА: ДОСТИЖЕНИЯ И ПРОБЛЕМЫ STUDENT PARTICIPATION IN QA: STRENGTHS AND CHALLENGES <i>by Sanja Brus, Janja Komljenović, Daithi Mac Sithigh,</i> <i>Geert Noope and Colin Tuck</i> | 130 |
| 1.4. ПРОЦЕССЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА И ИХ РЕЗУЛЬТАТЫ | | |
| | IMPACT OF QUALITY PROCESSES | 139 |
| – | Б. Стенсакер ПРОЦЕССЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА И ИХ РЕЗУЛЬТАТЫ IMPACT OF QUALITY PROCESSES <i>by Bjorn Stensaker</i> | 139 |
| – | А. Ковалькевич ВОЗДЕЙСТВИЕ КУЛЬТУРЫ КАЧЕСТВА НА КАЧЕСТВО ПРЕПОДАВАНИЯ – НА ПРИМЕРЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ БИЗНЕСА В ПОЛЬШЕ THE IMPACT OF QUALITY CULTURE ON QUALITY OF TEACHING – A CASE OF BUSINESS HIGHER EDUCATION IN POLAND <i>by Anetta Kowalkiewicz</i> | 145 |
| – | А. Прадес и С. Родригес | |

| | |
|---|-----|
| <p>ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ОПРОСОВ ВЫПУСКНИКОВ ДЛЯ ВНУТРЕННЕГО КОНТРОЛЯ КАЧЕСТВА – ЧТО ВУЗЫ МОГУТ УЗНАТЬ ЧЕРЕЗ ОПРОС ВЫПУСКНИКОВ? EMBEDDING GRADUATE SURVEY INDICATORS INTO INTERNAL QUALITY ASSURANCE SYSTEMS – WHAT CAN INSTITUTIONS LEARN FROM GRADUATE SURVEYS? <i>by Anna Prades and Sebastian Rodriguez</i></p> | 155 |
| <p>1.5. ОПРЕДЕЛЕНИЕ ВНУТРЕННИХ И ВНЕШНИХ ПРОЦЕССОВ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА THE ARTICULATION OF INTERNAL AND EXTERNAL QUALITY PROCESSES</p> | 164 |
| <p>– Ф. Хенард ПРАКТИКА И РЕЗУЛЬТАТЫ САМООЦЕНКИ В ПРОЦЕССАХ ОЦЕНКИ ВУЗОВ НАЦИОНАЛЬНОГО КОМИТЕТА ПО ОЦЕНКЕ (CNE) – ИССЛЕДОВАНИЕ, ОСНОВАННОЕ НА 17 ОТЧЕТАХ ОБ ОЦЕНКЕ УЧРЕЖДЕНИЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РЕГИОНА ИЛЬ-ДЕ-ФРАНС PRACTICE AND EFFECTS OF SELF-EVALUATION IN THE INSTITUTIONAL EVALUATION PROCESSES OF CNE – A STUDY BASED ON 17 EVALUATION REPORTS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF ILE-DE-FRANCE <i>by Fabrice Henard</i></p> | 164 |
| <p>ВЫВОДЫ CONCLUSIONS</p> | |
| <p>– Л. Харви КУЛЬТУРА КАЧЕСТВА, ОБЕСПЕЧЕНИЕ КАЧЕСТВА И ОКАЗЫВАЕМЫЙ ЭФФЕКТ. ОБЗОР ДИСКУССИЙ QUALITY CULTURE, QUALITY ASSURANCE AND IMPACT OVERVIEW OF DISCUSSIONS <i>by Lee Harvey</i></p> | 171 |
| <p>II. РЕАЛИЗАЦИЯ И ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА: СТРАТЕГИЯ И ПРАКТИКА. ИЗБРАННЫЕ СТАТЬИ 2-ГО ЕВРОПЕЙСКОГО ФОРУМА ПО ОБЕСПЕЧЕНИЮ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ 15–17 НОЯБРЯ 2007 Г. УНИВЕРСИТЕТ ЛА САПИЕНЦА, РИМ, ИТАЛИЯ Под ред.: <i>Анелы Бесо, Люсьена Боллара, Бруно Курвалья, Хенрика Тофта Йенсена, Ли Харви, Эмми Хелле, Брайана Магира, Анне Миккола и Андре Сурсок</i> Исследования ЕАУ 2008. IMPLEMENTING AND USING QUALITY ASSURANCE: STRATEGY AND PRACTICE <i>A selection of papers from the 2nd European Quality Assurance Forum 15–17 November 2007, Hosted by Sapienza Universitadi Roma, Italy</i> Edited by: <i>Anela Beso, Lucien Bollaert, Bruno Curvale, Henrik Toft Jensen, Lee Harvey, Emmi Helle, Bri- an Maguire, Anne Mikkola and Andree Sursock/</i> EUA Case Studies, 2008.</p> | 187 |
| <p>– Х.Т. Йенсен ВСТУПИТЕЛЬНОЕ СЛОВО И ВЫРАЖЕНИЕ БЛАГОДАРНОСТИ FOREWORD AND ACKNOWLEDGEMENTS <i>Henrik Toft Jensen</i></p> | 187 |
| <p>ВВЕДЕНИЕ INTRODUCTION</p> | 189 |
| <p>– С. Райхерт ОГЛЯДЫВАЯСЬ НАЗАД – ГЛЯДЯ В БУДУЩЕЕ: ОБЕСПЕЧЕНИЕ КАЧЕСТВА И БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС LOOKING BACK – LOOKING FORWARD: QUALITY ASSURANCE AND THE BOLOGNA PROCESS <i>by Sybille Reichert</i></p> | 189 |
| <p>2.1. СТАНДАРТЫ И МОДЕЛИ КАЧЕСТВА: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ РАЗМЫШЛЕНИЯ</p> | |

| | |
|--|-----|
| STANDARDS AND QUALITY MODELS: THEORETICAL CONSIDERATIONS | 198 |
| – <i>М. Люгер и О. Веттори</i> СТАНДАРТЫ СТАНОВЯТСЯ «БОЛЕЕ ГИБКИМИ»? РОЛЬ СТАНДАРТОВ КАЧЕСТВА В ПАРТИЦИПАТИВНОЙ КУЛЬТУРЕ КАЧЕСТВА «FLEXIBILISING» STANDARDS? THE ROLE OF QUALITY STANDARDS WITHIN A PARTICIPATIVE QUALITY CULTURE by <i>Manfred Lueger and Oliver Vettori</i> | 198 |
| 2.2. МОДЕЛИ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА В ЕВРОПЕ | |
| QUALITY ASSURANCE MODELS IN EUROPE | 207 |
| 2.2.1. ОБЕСПЕЧЕНИЕ КАЧЕСТВА В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ | |
| QUALITY ASSURANCE IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS | 207 |
| – <i>Э.А. Кодина и Э.Г. Хименес</i> ОЦЕНКА КОМПЕТЕНЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ В ИСПАНИИ: ПРОГРАММА DOCENTIA EVALUATION OF TEACHER COMPETENCE IN SPAIN: THE DOCENTIA PROGRAMME by <i>Esteve Arboix Codina and Eduardo Garcia Jimenez</i> | 207 |
| – <i>Дж. Рами и Дж. Лейлор</i> РАЗНООБРАЗИЕ МЕТОДОВ ОЦЕНИВАНИЯ КАК ФОРМА ОБЕСПЕЧЕНИЯ, КОНТРОЛЯ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ КАЧЕСТВА MULTIPLICITY OF METHODS IN ASSESSMENT AS A FORM OF QUALITY ASSURANCE, QUALITY CONTROL & QUALITY IMPROVEMENT by <i>Justin Rami and John Lalor</i> | 216 |
| 2.2.2. СЕКТОРАЛЬНЫЕ МОДЕЛИ | |
| SECTORAL MODELS | 225 |
| – <i>Р. Томпсон</i> ВВЕДЕНИЕ ОБЩЕБРИТАНСКОЙ СИСТЕМЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ, ОСНОВАННОЙ НА ОЦЕНКЕ РИСКОВ INTRODUCTION OF A UK WIDE, RISK-BASED QUALITY ASSURANCE FRAMEWORK FOR PROFESSIONAL EDUCATION by <i>Roger Thompson</i> | 225 |
| – <i>М. Прчел</i> ОБЕСПЕЧЕНИЕ КАЧЕСТВА И АККРЕДИТАЦИЯ В ЕВРОПЕЙСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ПРИМЕРЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ QUALITY ASSURANCE AND ACCREDITATION IN THE EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA: MUSIC AS A CASE STUDY by <i>Martin Prchal</i> | 233 |
| – <i>Ж. Аугустини, Я. Фрестон, Г. Хайтман и Р.П. Мартин</i> АККРЕДИТАЦИЯ И ОБЕСПЕЧЕНИЕ КАЧЕСТВА В ТЕХНИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ В ЕВРОПЕ: СОЗДАНИЕ ПАНЪЕВРОПЕЙСКОЙ СИСТЕМЫ ACCREDITATION AND QA OF ENGINEERING EDUCATION IN EUROPE: SETTING UP A PAN-EUROPEAN SYSTEM by <i>Giuliano Augusti, Ian Freeston, Gunter Heitmann and Rene-Paul Martin</i> | 241 |
| 2.2.3. НАЦИОНАЛЬНЫЕ МОДЕЛИ | |
| NATIONAL MODELS | 250 |
| – <i>Й. Вутте</i> ИЗМЕНЕНИЕ ПОЛИТИЧЕСКИХ СТРАТЕГИЙ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ ГЕРМАНИИ: НАЦИОНАЛЬНЫЕ ДЕБАТЫ В ЕВРОПЕЙСКОМ КОНТЕКСТЕ THE CHANGING POLITICAL FRAMEWORK OF QUALITY ASSURANCE IN GERMAN HIGHER EDUCATION: NATIONAL DEBATES IN | |

| | |
|--|-----|
| THE EUROPEAN CONTEXT by <i>Johanna Witte</i> | 250 |
| – А. Ханфт и А. Колер КАК ВНЕШНЕЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ КАЧЕСТВА ПОДДЕРЖИВАЕТ ИНСТИТУЦИОНАЛЬНЫЙ МЕНЕДЖМЕНТ КАЧЕСТВА HOW CAN EXTERNAL QUALITY ASSURANCE SUPPORT INSTITUTIONAL QUALITY MANAGEMENT by <i>Anke Hanft and Alexander Kohler</i> | 259 |
| 2.3. ОЦЕНКА МОДЕЛЕЙ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ASSESSMENT OF QUALITY ASSURANCE MODELS | 268 |
| – С. Фернандес, Э. Фернандес и А. Альварес УНИВЕРСИТЕТСКАЯ ИНСТИТУЦИОНАЛЬНАЯ ОЦЕНКА И АКАДЕМИЧЕСКИЕ ДОСТИЖЕНИЯ UNIVERSITY INSTITUTIONAL EVALUATION AND ACADEMIC ACHIEVEMENT by <i>Samuel Fernandez, J. Esteban Fernandez and Alberto Alvarez</i> | 268 |
| – Э. Минелли, Дж. Ребора и М. Турри ПЯТНАДАТИЛЕТНИЙ ОПЫТ ОЦЕНКИ В ИТАЛЬЯНСКИХ УНИВЕРСИТЕТАХ. ФАКТОРЫ ЕЕ КРИЗИСА И ПОЖЕЛАНИЯ ДЛЯ ЕВРОПЫ THE FIFTEEN YEAR EVALUATION EXPERIENCE IN ITALIAN UNIVERSITIES WITH ITS CRISIS FACTORS AND A DESIRE FOR EUROPE by <i>Eliana Minelli, Gianfranco Rebora and Matteo Turri</i> | 279 |
| – А. Амарал и М.Й. Роза ОБЗОР МЕЖДУНАРОДНЫХ ЭКСПЕРТОВ СИСТЕМЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА В ПОРТУГАЛИИ INTERNATIONAL REVIEW OF THE PORTUGUESE QUALITY ASSURANCE SYSTEM by <i>Alberto Amaral and Maria Joao Rosa</i> | 288 |
| ВЫВОДЫ CONCLUSIONS | |
| – Л. Харви ПРИМЕНЕНИЕ ЕВРОПЕЙСКИХ СТАНДАРТОВ И ПРИНЦИПОВ: НЕКОТОРЫЕ ЗАКЛЮЧИТЕЛЬНЫЕ ЗАМЕЧАНИЯ USING THE EUROPEAN STANDARDS AND GUIDELINES: SOME CONCLUDING REMARKS by <i>Lee Harvey</i> | 296 |
| III. ТЕНДЕНЦИИ В ОБЕСПЕЧЕНИИ КАЧЕСТВА ИЗБРАННЫЕ СТАТЬИ 3-ГО ЕВРОПЕЙСКОГО ФОРУМА ПО ОБЕСПЕЧЕНИЮ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ 20–22 НОЯБРЯ 2008 Г., КОРВИНСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ, БУДАПЕШТ, ВЕНГРИЯ Под ред.: <i>Люсьена Боллара, Бруно Карапинха, Бруна Курваля, Ли Харви,</i> <i>Эмми Хелле, Хенрика Тофта Йенсена, Тиа Лоуккола, Брайана Магира,</i> <i>Барбары Михалк, Олава Оу и Андре Сурсок</i> Исследования ЕАУ 2009 TRENDS IN QUALITY ASSURANCE A SELECTION OF PAPERS FROM THE 3 RD EUROPEAN QUALITY ASSURANCE FORUM 20–22 NOVEMBER 2008, hosted by Corvinus University, Budapest, Hungary Edited by: <i>Lucien Bollaert, Bruno Carapinha, Bruno Curvale, Lee Harvey,</i> <i>Emmi Helle, Henrik Toft Jensen, Tia Loukkola, Bryan Maguire, Barbara Michalk,</i> <i>Olav Oye and Andree Sursock</i> EUA CASE STUDIES, 2009 | 310 |
| – Х.Т. Йенсен ВСТУПИТЕЛЬНОЕ СЛОВО И ВЫРАЖЕНИЕ БЛАГОДАРНОСТИ FOREWORD AND ACKNOWLEDGEMENTS by <i>Henrik Toft Jensen</i> | 310 |

| | |
|---|-----|
| ВВЕДЕНИЕ | |
| INTRODUCTION | 313 |
| – <i>Л. Харви</i> | |
| ДЕМОКРАТИЗАЦИЯ КАЧЕСТВА | |
| DEMOCRATISING QUALITY | |
| <i>by Lee Harvey</i> | 313 |
| – <i>Э. Хазелькорн</i> | |
| ГОЛЫЙ КОРОЛЬ? РЕЙТИНГИ И ПЕРЕХОД | |
| ОТ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА К УРОВНЮ МИРОВОГО КЛАССА | |
| THE EMPEROR HAS NO CLOTHES? RANKINGS AND THE SHIFT | |
| FROM QUALITY ASSURANCE TO THE PURSUIT OF WORLD-CLASS EXCELLENCE | |
| <i>by Ellen Hazelkorn</i> | 322 |
| 3.1. ТЕНДЕНЦИИ В ОБЕСПЕЧЕНИИ КАЧЕСТВА | |
| QUALITY ASSURANCE ON THE MOVE | 338 |
| – <i>К. Ходжсон</i> | |
| ТЕНДЕНЦИИ, НАПРАВЛЕННЫЕ | |
| НА СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КАЧЕСТВА: ПРИМЕР | |
| DEVELOPMENTS TO ENCOURAGE QUALITY ENHANCEMENT: A CASE STUDY | |
| <i>by Kath Hodgson</i> | 338 |
| – <i>Х. Лехляйтер</i> | |
| ТЕМАТИЧЕСКИЙ ОБЗОР КАЧЕСТВА КАК ДОПОЛНЕНИЕ | |
| К ПРОВЕРКЕ КАЧЕСТВА НА УРОВНЕ ОТДЕЛЕНИЙ: ИССЛЕДОВАНИЕ | |
| НА ПРИМЕРЕ ИРЛАНДСКОЙ УНИВЕРСИТЕТСКОЙ СИСТЕМЫ | |
| THEMATIC QUALITY REVIEW AS A SUPPLEMENT TO DEPARTMENTAL | |
| QUALITY REVIEWS: A CASE STUDY WITHIN THE IRISH UNIVERSITY SYSTEM | |
| <i>by Heinz Lechleiter</i> | 346 |
| – <i>А. Дэвидсон</i> | |
| БУДУЩИЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА В ШОТЛАНДИИ | |
| FUTURE DIRECTIONS FOR THE SCOTTISH ENHANCEMENT-LED APPROACH TO QUALITY | |
| <i>by Alan Davidson</i> | 357 |
| – <i>М.Х.Х. Нкунья, С. Бьенефельд и К. Хансерт</i> | |
| РАЗРАБОТКА ВНУТРЕННИХ МЕХАНИЗМОВ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА - | |
| К ВОСТОЧНО-АФРИКАНСКОЙ СТРУКТУРЕ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА | |
| DEVELOPING INTERNAL QUALITY ASSURANCE MECHANISMS – TOWARDS | |
| AN EAST AFRICAN QUALITY ASSURANCE FRAMEWORK | |
| <i>by Mayunga H.H. Nkunya, Stefan Bienefeld and Christoph Hansert</i> | 370 |
| 3.2. ИЗМЕРЯЯ ЭФФЕКТИВНОСТЬ, ОБЕСПЕЧИВАЯ КАЧЕСТВО – | |
| ДВЕ СТИМУЛИРУЮЩИЕ ЗАДАЧИ | |
| MEASURING PERFORMANCE, ASSURING QUALITY – | |
| TWO CHALLENGING TASKS | 379 |
| – <i>И.М. Ханкен</i> | |
| ГЛАЗАМИ ДЕЙСТВУЮЩИХ ЛИЦ: НУЖНО ЧУВСТВОВАТЬ ОБЩУЮ | |
| АТМОСФЕРУ УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ, ПРЕЖДЕ ЧЕМ ПРОВОДИТЬ | |
| КАКИЕ-ТО МЕРОПРИЯТИЯ ПО ОБЕСПЕЧЕНИЮ КАЧЕСТВА | |
| THE ACTORS LENSES: ON UNDERSTANDING PREVAILING CONDITIONS | |
| FOR INTRODUCING QUALITY ASSURANCE MEASURES IN AN INSTITUTION | |
| <i>by Ingrid Maria Hanken</i> | 379 |
| – <i>А. Прадес, С. Родригес</i> | |
| ПРЕДЛОЖЕНИЕ МОДЕЛИ ИНДИКАТОРА РЕЗУЛЬТАТОВ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ | |
| ДЛЯ ИСПАНСКОЙ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ | |

| | |
|--|-----|
| A PROPOSAL FOR A PERFORMANCE INDICATOR MODEL FOR THE SPANISH HIGHER EDUCATION SYSTEM by <i>Anna Prades and Sebastian Rodriguez</i> | 387 |
| – Д. Досбергс и Ю. Борзовс ОПРЕДЕЛЕНИЕ КРИТЕРИЕВ ДЛЯ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА УЧЕБНЫХ ПРОГРАММ И СОСТАВЛЕНИЯ РЕЙТИНГОВ CRITERIA IDENTIFICATION FOR STUDY PROGRAMME QUALITY ASSESSMENT AND RANKING by <i>Dainis Dosbergs and Juris Borzovs</i> | 396 |
| 3.3. ВОВЛЕЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ STUDENTS INVOLVEMENT | 407 |
| – К. Шнейдерберг и М.Р. Кун ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ КАК ЭКСПЕРТОВ ВНЕШНЕЙ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА – ШВЕЙЦАРСКИЙ ОПЫТ TRAINING OF STUDENTS AS EXPERTS FOR EXTERNAL QUALITY ASSURANCE – THE SWISS EXPERIENCE by <i>Christian Schnejderberg and Monika Risse Kuhn</i> | 407 |
| ВЫВОДЫ CONCLUSIONS | |
| – М. Йорк ДВА СЛОЖНЫХ ВОПРОСА: РАНЖИРОВАНИЕ И РЕЗУЛЬТАТЫ ОБУЧЕНИЯ TWO COMPLEX ISSUES: RANKINGS AND LEARNING OUTCOMES by <i>Mantz Yorke</i> | 415 |
| 3-Й ЕВРОПЕЙСКИЙ ФОРУМ ПО ОБЕСПЕЧЕНИЮ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ Краткое изложение и выводы THE 3 RD EUROPEAN QUALITY ASSURANCE FORUM. SUMMARY AND CONCLUSIONS | 423 |
| IV. СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КАЧЕСТВА, ПОВЫШЕНИЕ КРЕАТИВНОСТИ: ПРОЦЕССЫ ИЗМЕНЕНИЯ В ЕВРОПЕЙСКИХ ВУЗАХ Избранные статьи 4-го Европейского Форума по обеспечению качества высшего образования 19–21 ноября 2009 г., Копенгагенская Бизнес-школа, Дания Под ред.: <i>Андреа Блаттлера, Люсьена Боллара, Бруно Курвалья, Ли Харви, Эмми Хелле, Хенрика Тофта Йенсена, Тиа Лоуккола, Барбары Михалк и Кристины Бак Нильсен</i> Исследования ЕАУ 2010. CREATIVITY AND DIVERSITY: CHALLENGES FOR QUALITY ASSURANCE BEYOND 2010 A SELECTION OF PAPERS FROM THE 4 TH EUROPEAN QUALITY ASSURANCE FORUM 19–21 NOVEMBER 2009. HOSTED BY COPENHAGEN BUSINESS SCHOOL, DENMARK Edited by : <i>Andrea Blattler, Lucien Bollaert, Bruno Curvale, Lee Harvey, Emmi Helle, Henrik Toft Jensen, Tia Loukkola, Barbara Michalk and Kristine Bak Nielsen</i> EUA Case Studies, 2010 | 433 |
| – Х.Т. Йенсен ВСТУПИТЕЛЬНОЕ СЛОВО И ВЫРАЖЕНИЕ БЛАГОДАРНОСТИ FOREWORD AND ACKNOWLEDGEMENTS by <i>Henrik Toft Jensen</i> | 433 |
| 4.1. Часть 1. 2010 г. Наступил: как далеко мы продвинулись и куда мы идем? PART 1. 2010 IS HERE: HOW FAR HAVE WE COME AND WHERE ARE WE GOING? | 435 |
| – П.Н. Тейшера ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ МЕЖДУ МАССАМИ И РЫНКОМ: ВЗГЛЯД СО СТОРОНЫ И ТЕНДЕНЦИИ В ОБЕСПЕЧЕНИИ КАЧЕСТВА | |

| | |
|---|-----|
| HIGHER EDUCATION BETWEEN THE MASSES AND THE MARKET: AN OUTSIDERS REFLECTIONS ABOUT TRENDS IN QUALITY ASSURANCE <i>by Pedro Nuno Teixeira</i> | 435 |
| – А. Раухваргерс БОЛОНЬЯ 2009: ОБЗОР РЕЗУЛЬТАТОВ ПО ОБЕСПЕЧЕНИЮ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ 2009 BOLOGNA STOCKTAKING FINDINGS ON HIGHER EDUCATION QUALITY ASSURANCE <i>by Andrejs Rauhvargers</i> | 444 |
| – Дж. Хаакстад ВНЕШНИЙ КОНТРОЛЬ КАЧЕСТВА НА ЕВРОПЕЙСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: КУДА ИДЕМ? РАЗМЫШЛЕНИЯ О ФУНКЦИЯХ, ЛЕГИТИМНОСТИ И ОГРАНИЧЕНИЯХ EXTERNAL QUALITY ASSURANCE IN THE EHEA: QUO VADIS? REFLECTIONS ON FUNCTIONS, LEGITIMACY AND LIMITATIONS <i>by Jon Haakstad</i> | 453 |
| – Й. Фальк ПОКАЗАТЕЛИ, ПО КОТОРЫМ МЫ ЖИВЕМ? ПО ПОВОДУ ДИЛЛЕМЫ КАЧЕСТВО-КОЛИЧЕСТВО INDICATORS WE LIVE BY? ON THE QUANTITY-QUALITY DILEMMA <i>by Johan Falk</i> | 462 |
| – Б. Стенсакер ИННОВАЦИЯ, ОБУЧЕНИЕ И ОБЕСПЕЧЕНИЕ КАЧЕСТВА: НЕВОЗМОЖНАЯ МИССИЯ? INNOVATION, LEARNING AND QUALITY ASSURANCE: MISSION IMPOSSIBLE? <i>by Bjorn Stensaker</i> | 470 |
| 4.2. ЧАСТЬ 2. НА ПЕРЕКРЕСТКЕ ВНУТРЕННЕГО И ВНЕШНЕГО КОНТРОЛЯ КАЧЕСТВА: ЧТО СЛУЧИЛОСЬ С РАЗНООБРАЗИЕМ И КРЕАТИВНОСТЬЮ? PART 2. IN THE CROSSROADS OF INTERNAL AND EXTERNAL QUALITY ASSURANCE: WHAT BECOMES OF DIVERSITY AND CREATIVITY? | 476 |
| – Э. Кнурс при участии И. Ферахтерт и Я. Сегалья ВНЕШНЕЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ КАЧЕСТВА И АККРЕДИТАЦИЯ: ОСТАЕТСЯ ЛИ ВОЗМОЖНОСТЬ ДЛЯ НЕСТАНДАРТНЫХ РЕШЕНИЙ? EXTERNAL QUALITY ASSURANCE AND ACCREDITATION: IS THERE STILL ROOM TO THINK OUTSIDE THE BOX? <i>by Evelyn Knoors, with contributions of Ilse Verachtert and Ian Segal</i> | 476 |
| – Б. Рок АББРЕВИАТУРНАЯ СМЕСЬ: ИНСТИТУЦИОНАЛЬНОЕ РАЗНООБРАЗИЕ И РАЗВИТИЕ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА В ИРЛАНДИИ ACRONYM SOUP: INSTITUTIONAL DIVERSITY AND THE DEVELOPMENT OF QUALITY ASSURANCE IN IRELAND <i>by Bartley Rock</i> | 484 |
| – Л. Мессас и М. Прчел ПОЧЕМУ УВАЖЕНИЕ МНОГООБРАЗИЯ И КРЕАТИВНОСТИ ЯВЛЯЕТСЯ СУЩЕСТВЕННО ВАЖНЫМ В ПРОЦЕССАХ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА И АККРЕДИТАЦИИ: НАБЛЮДЕНИЯ И ОПЫТ В ОБЛАСТИ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ WHY RESPECTING DIVERSITY AND CREATIVITY IS ESSENTIAL IN QUALITY ASSURANCE AND ACCREDITATION PROCESSES: OBSERVATIONS AND EXPERIENCES FROM THE FIELD OF MUSIC <i>by Linda Messas and Martin Prchal</i> | 494 |
| – П. Лоурти ОБЕСПЕЧЕНИЕ КАЧЕСТВА ДОЛЖНО БЫТЬ ПРИВЕДЕНО В СООТВЕТСТВИИ С МИССИЕЙ УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ | |

| | |
|---|-----|
| QUALITY ASSURANCE ALIGNMENT by <i>Pedro Lourtie</i> | 502 |
| – Х. Лехляйтер ОБЕСПЕЧЕНИЕ КАЧЕСТВА И ВНУТРЕННЕЕ ИНСТИТУЦИОНАЛЬНОЕ РАЗНООБРАЗИЕ QUALITY ASSURANCE AND INTERNAL INSTITUTIONAL DIVERSITY by <i>Heinz Lechleiter</i> | 508 |
| – А.К. Кравен ОБЕСПЕЧЕНИЕ КАЧЕСТВА ГЛАЗАМИ АДМИНИСТРАТОРА ПОДРАЗДЕЛЕНИЯ QUALITY ASSURANCE: A DEPARTMENTAL ADMINISTRATORS VIEW by <i>Anne K. Craven</i> | 516 |
| V. ВЫСТРАИВАНИЕ МОСТОВ: ОСМЫСЛЕНИЕ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА В ЕВРОПЕЙСКОМ, СТРАНОВОМ И ИНСТИТУЦИОНАЛЬНОМ КОНТЕКСТАХ ИЗБРАННЫЕ СТАТЬИ 5-ГО ЕВРОПЕЙСКОГО ФОРУМА ПО ОБЕСПЕЧЕНИЮ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ 18–20 НОЯБРЯ 2010 Г., УНИВЕРСИТЕТ КЛОДА БЕРНАРА ЛИОН 1, ФРАНЦИЯ Под ред.: <i>Андреа Баттлера, Люсьена Боллара, Фионы Крозье, Йозефа Грифолла, Анне Хиланд, Тиа Лоуккола, Барбары Михалк, Аллана Пелл и Бьёрна Стенсакера</i> Исследования ЕАУ 2011. BUILDING BRIDGES: MAKING SENSE OF QUALITY ASSURANCE IN EUROPEAN, NATIONAL AND INSTITUTIONAL CONTEXTS A SELECTION OF PAPERS FROM THE 5 TH EUROPEAN QUALITY ASSURANCE FORUM 18–20 NOVEMBER 2010. HOSTED BY UNIVERSITY CLAUDE BERNARD LYON 1, FRANCE Edited by: <i>Andrea Blattler, Lucien Bollaert, Fiona Crozier, Josep Grifoll, Aine Hyland, Tia Loukkola, Barbara Michalk, Allan Päll and Bjorn Stensaker</i> EUA Case Studies, 2011 | 531 |
| – Ф. Крозье ВСТУПИТЕЛЬНОЕ СЛОВО И ВЫРАЖЕНИЕ БЛАГОДАРНОСТИ FOREWORD AND ACKNOWLEDGEMENTS by <i>Fiona Crozier</i> | 531 |
| EQAF – ДОЛГИЙ ПУТЬ К КАЧЕСТВУ (доклад с Форума) РУКОВОДЯЩИЙ КОМИТЕТ EQAF 2010: <i>Андреа Блэттлер, Люсьен Боллэр, Фиона Крозье, Йозеф Грифолл, Айне Хайланд, Тья Лоуккола, Барбара Михальк, Алан Пёль и Бьорн Стенсакер</i> EQAF – A REPORT FROM A CONTINUING JOURNEY INTO QUALITY by <i>EQAF 2010 Steering Committee: Andrea Blättler, Lucien Bollaert, Fiona Crozier, Josep Grifoll, Aine Hyland, Tia Loukkola, Barbara Michalk, Allan Päll, and Bjørn Stensaker</i> | 534 |
| 5.1. Часть 1. ЕВРОПЕЙСКАЯ СТРУКТУРА ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ТРАНСФОРМИРОВАЛАСЬ В НАЦИОНАЛЬНЫЕ СИСТЕМЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА Part 1: EUROPEAN QUALITY ASSURANCE FRAMEWORK TRANSFORMED TO NATIONAL QUALITY ASSURANCE SYSTEMS | 544 |
| – П. Вильямс Одна флотилия, много кораблей, одно и то же назначение? ONE FLEET, MANY SHIPS, SAME DESTINATION? by <i>Peter Williams</i> | 544 |
| – А. Сурсок ПЯТНАДЦАТЬ ЛЕТ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА В ЕВРОПЕ: ИЗВЛЕЧЕННЫЕ УРОКИ | |

| | |
|---|-----|
| FIFTEEN YEARS OF QUALITY ASSURANCE IN EUROPE: LESSONS LEARNT by <i>Andree Sursock</i> | 552 |
| – Ф.М.Э. Мон, Ф.М.Г. Паломарес, М.К.П. Валкарсель 2005–2010: 5 ЛЕТ СТУДЕНЧЕСКОГО УЧАСТИЯ В ОБЕСПЕЧЕНИИ КАЧЕСТВА В ИСПАНИИ 2005–2010: 5 YEARS OF STUDENT PARTICIPATION IN QUALITY ASSURANCE IN SPAIN by <i>Francesc Marc Esteve Mon, Fernando Miguel Galan Palomares</i> and <i>Maria Cristina, Pastor Valcarcel</i> | 561 |
| – Дж. Хаакстад НОВАЯ ПАРАДИГМА ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА NEW PARADIGM FOR QUALITY ASSURANCE by <i>Jon Haakstad</i> | 571 |
| 5.2. Часть 2. ИНСТИТУЦИОНАЛЬНАЯ РЕАЛЬНОСТЬ В РАЗРАБОТКЕ КУЛЬТУР КАЧЕСТВА Part: 2. INSTITUTIONAL REALITY IN DEVELOPING QUALITY CULTURES | 581 |
| – Д. Берингс, Ж. Бертен, В. Хулпьяу и П. Ферешн КУЛЬТУРА КАЧЕСТВА В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ: ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ QUALITY CULTURE IN HIGHER EDUCATION: FROM THEORY TO PRACTICE by <i>Dries Berings, Zjef Beerten, Veerle Hulpiaw and Piet Verhesschen</i> | 581 |
| – О. Веттори и М. Люгер НИКАКИХ КРАТЧАЙШИХ ПУТЕЙ В ОБЕСПЕЧЕНИИ КАЧЕСТВА – ТЕЗИСЫ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ПОРОЖДЕНИЯ СМЫСЛА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ NO SHORT CUTS IN QUALITY ASSURANCE – THESES FROM A SENSE-MAKING PERSPECTIVE by <i>Oliver Vettori and Manfred Lueger</i> | 595 |
| – К. Ходжсон МОЖЕМ ЛИ МЫ СДЕЛАТЬ БЮРОКРАТИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС МОНИТОРИНГА КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ И ПРЕПОДАВАНИЯ В УНИВЕРСИТЕТЕ БОЛЕЕ ПРИЕМЛЕМЫМ? CAN WE MAKE THE BUREAUCRACY OF MONITORING THE QUALITY OF A UNIVERSITYS LEARNING AND TEACHING MORE ACCEPTABLE? by <i>Kath Hodgson</i> | 605 |
| – К. Штральман ПАРТНЕРЫ ИЛИ ПРОТИВНИКИ? ПРИВЛЕЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ К УПРАВЛЕНИЮ И ОБЕСПЕЧЕНИЮ КАЧЕСТВА В ЛУНДСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ PARTNERS OR COUNTERPARTS? STUDENT INVOLVEMENT IN MANAGEMENT AND QUALITY ASSURANCE AT LUND UNIVERSITY by <i>Christian Strahlman</i> | 616 |
| VI. КАЧЕСТВО И ДОВЕРИЕ: В ОСНОВЕ ВСЕГО, ЧТО МЫ ДЕЛАЕМ ИЗБРАННЫЕ СТАТЬИ 6-ГО ЕВРОПЕЙСКОГО ФОРУМА ПО ОБЕСПЕЧЕНИЮ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ 17–19 НОЯБРЯ 2011, УНИВЕРСИТЕТ АНТВЕРПЕНА И УНИВЕРСИТЕТСКИЙ КОЛЛЕДЖ ARTESIS, АНТВЕРПЕН, БЕЛЬГИЯ Под ред.: Люсьена Боллара, Фионы Крозье, Йозефа Грифолла, Айне Хиланд, Тиа Луккола, Барбары Михалк, Аллана Пелл, Фернандо Мигеля, Галана Паломареса и Бьерна Стенсакера ИССЛЕДОВАНИЕ ЕАУ 2011 QUALITY AND TRUST: AT THE HEART OF WHAT WE DO A SELECTION OF PAPERS FROM THE 6 TH EUROPEAN QUALITY ASSURANCE FORUM 17–19 November 2011 | |

HOSTED BY THE UNIVERSITY OF ANTWERP AND ARTESIS UNIVERSITY
COLLEGE ANTWERP, BELGIUM

Edited by: Lucien Bollaert, Fiona Crozier, Josep Grifoll, Aine Hiland, Tia Loukkola,
Barbara Michalk, Allan Päll, Fernando Miguel Galan Palomares and Bjorn Stensaker

EUA case studies 2012.624

– **Ф. Крозье**

ВСТУПИТЕЛЬНОЕ СЛОВО И ВЫРАЖЕНИЕ БЛАГОДАРНОСТИ

FOREWORD AND ACKNOWLEDGEMENTS

By Fiona Crozier624

6.1. ПОДГОТОВКА ОСНОВЫ

SETTING THE STAGE626

– **М. Сингх**

**ЕВРОПЕЙСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ КАЧЕСТВА В ГЛОБАЛЬНОЙ ПЕРСПЕКТИВЕ:
«МЯГКАЯ СИЛА» В ДЕЙСТВИИ?**

EUROPEAN QUALITY ASSURANCE IN A GLOBAL PERSPECTIVE:

SOFT POWER AT WORK?

By Mala Singh626

– **Т.Э. Йоргенсен**

**ОСУЩЕСТВЛЕНИЕ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА
В ДОКТОРСКОМ ОБРАЗОВАНИИ:**

КРАТКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА

IMPLEMENTING QUALITY ASSURANCE IN DOCTORAL EDUCATION – A SNAPSHOT

By Thomas Ekman Jørgensen638

– **А. Бернхард**

ОБЕСПЕЧЕНИЕ КАЧЕСТВА В СРАВНЕНИИ:

**АВСТРИЯ, ГЕРМАНИЯ, ФИНЛЯНДИЯ, СОЕДИНЕННОЕ КОРОЛЕВСТВО,
СОЕДИНЕННЫЕ ШТАТЫ АМЕРИКИ И КАНАДА**

QUALITY ASSURANCE IN COMPARISON: AUSTRIA, GERMANY, FINLAND, UNITED KINGDOM,
THE UNITED STATES OF AMERICA AND CANADA

By Andrea Bernhard646

6.2. КАЧЕСТВО И ДОВЕРИЕ

QUALITY AND TRUST655

– **М. Кой**

**ПОСТАВИТЬ КАЧЕСТВО В ЦЕНТР ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПО ОБЕСПЕЧЕНИЮ КАЧЕСТВА... А ГДЕ ЦЕНТР?**

PUTTING QUALITY AT THE CENTRE OF QUALITY ASSURANCE – WHERE IS THE CENTRE?

By Marion Coy655

– **Дж. Хаакстад**

**ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О КАЧЕСТВЕ: ИНДИКАТОРЫ КАЧЕСТВА
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Норвежского агентства по обеспечению
качества образования: 2010 и 2011**

PERCEPTIONS OF QUALITY: NOKUTS QUALITY BAROMETERS FOR
HIGHER EDUCATION – 2010 AND 2011

By Jon Haakstad660

– **П. Ипсилантис, Н. Батис, Д. Кантас, И. Пападопулос, П. Тривеллас**

**ОПЫТ, ПРИОБРЕТЕННЫЙ В ХОДЕ ПРОЦЕССОВ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ
В ГРЕЧЕСКОМ ВУЗЕ: КУЛЬТУРНЫЕ, ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ
И ПАРТНЕРСКИЕ ВОПРОСЫ**

EXPERIENCES GAINED FROM THE IMPLEMENTATION
OF QUALITY MANAGEMENT PROCESSES

| | |
|--|-----|
| AT A GREEK HIGHER EDUCATION INSTITUTION: CULTURAL, ORGANISATIONAL AND STAKEHOLDER ISSUES <i>By P. Ipsilantis, N. Batis, D. Kantas, I. Papadopoulos, P. Trivellas</i> | 671 |
| – Я. Скотт и Ю. Мартин ЧТОБЫ ПОНЯТЬ И УСПЕШНО ИСПОЛЬЗОВАТЬ КОНКРЕТНЫЙ РЕЗУЛЬТАТ ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ – ДОЛЖНЫ ЛИ МЫ СНАЧАЛА РАЗРУШИТЬ ЕГО? TO UNDERSTAND AND SUCCESSFULLY UTILISE THE LEARNING OUTCOME IN HIGHER EDUCATION, MUST WE FIRST DESTROY IT? <i>By Ian Scott and Julian Martin</i> | 684 |
| – С. Берган ВЫСТРАИВАНИЕ ДОВЕРИЯ BUILDING TRUST <i>By Sjur Bergan</i> | 692 |
| 6.3. ЗАКЛЮЧИТЕЛЬНЫЕ ЗАМЕЧАНИЯ CONCLUDING REMARKS | |
| – Х. Лехляйтер ОБСУЖДЕНИЕ ПОНЯТИЙ «КАЧЕСТВА» И «ДОВЕРИЯ»: АНАЛИЗ ВКЛАДА ФОРУМА (EQAf) 2011 DISCUSSING QUALITY AND TRUST: AN ANALYSIS OF THE EQAF 2011 CONTRIBUTIONS <i>By Heinz Lechleiter</i> | 700 |

ПРЕДИСЛОВИЕ

Каким бы образом ни интерпретировали сущность и цели Болонского процесса, следует, однако, усматривать его *главную цель – качество высшего образования*. Именно в этом аспекте необходимо понимать один из основных тезисов Бухарестского коммюнике, подписанного 27 апреля 2012 года министрами, ответственными за высшее образование 47 стран, принявших решение о вхождении в Европейское пространство высшего образования.

Высшее образование является важной частью решения наших сегодняшних проблем. Сильная и ответственная за свою деятельность система высшего образования составляет основу процветающего общества знания. Высшее образование должно играть центральную роль в наших усилиях по преодолению кризиса – сейчас в большей степени, чем когда бы то ни было [1].

В этой связи многосторонняя проблема обеспечения *качественного* высшего образования, согласно названному Коммюнике, включает в себя:

- во-первых, рассмотрение доступа к высшему образованию как необходимого условия социального прогресса и экономического развития (заметим, что, по нашему мнению, в условиях российской высшей школы чрезвычайный рост её количественных показателей за последние два десятилетия обернулся по многим параметрам ухудшением, а нередко и резким ухудшением её качественных характеристик, в то время как на международном уровне речь идёт о необходимости принятия мер в национальных системах высшего образования для *расширения доступа к качественному высшему образованию* в его национальных системах);
- во-вторых, повышение показателей завершенности образовательных программ и гарантий своевременного их окончания в соответствующих вузах;
- в-третьих, совершенствование социального измерения высшего образования, т.е. сокращение неравенства и обеспечение студентов надлежащими поддержкой, руководством и консультированием, а также гибкими образовательными траекториями и альтернативными путями получения высшего образования, включая признание предшествующего обучения;
- в-четвертых, реализацию принципа студентоцентрированного обучения, с одной стороны, ставящего студентов в позицию активных участников собственного образовательного процесса (что совсем не равнозначно их позиционированию как потребителей образовательных услуг) и, с другой стороны, требующего инновационных методов преподавания, которыми располагают богатейшие международные практики, берущие на вооружение достижения современной дидактики высшего образования¹;

¹ См., например, *Байденко В.И., Максимов Н.И., Селезнева Н.А.* Проектирование и реализация компетентностно-ориентированных образовательных программ высшего образования: европейский опыт. – М.: ФГБОУ ВПО «МГТУ им. А.Н. Косыгина», 2012. –153 с.

Байденко В.И., Гузаиров М.Б., Селезнёва Н.А. Актуальные вопросы современной дидактики высшего образования: европейский ракурс. – М, Уфа: УГАТУ, 2012.

- в-пятых, понимание высшего образования как образовательного процесса, «...в котором наряду с дисциплинарными знаниями и навыками студенты приобретают интеллектуальную независимость и уверенность в себе. В ходе академического обучения и исследовательской работы у студентов должна сформироваться способность адекватно оценивать ситуацию и обосновывать свои действия, исходя из критического осмысления...Чтобы соответствовать растущим запросам общества и рынка труда, сегодняшним выпускникам необходимо сочетать универсальные (те, что в России, с подачи Минобрнауки, называются *общекультурными* – *В.М., Н.С.*), мультидисциплинарные и инновационные навыки и компетенции с современным предметно-специализированным знанием» [1].

В том, что касается *обеспечения качества*, включая так называемое трансграничное образование (отдельные зарубежные и российские авторы¹ не в первый раз касаются высоких рисков, вытекающих из Генерального соглашения по торговле услугами (General Agreement on Trade Services – GATS), включающих высшее образование).

В настоящей книге публикуются избранные статьи и доклады шести ежегодных европейских форумов по обеспечению качества высшего образования (2006–2011 гг.)², идею проведения которых предложила Европейская ассоциация университетов (EUA) в 2003 году так называемой “Группе Е4”, включающей в себя наряду с Европейской ассоциацией университетов Европейскую ассоциацию по обеспечению качества высшего образования (ENQA), Европейский союз студентов (ESU) и Европейскую ассоциацию высших учебных заведений (EURASHE).

В Коммюнике конференции министров, ответственных за высшее образование, (Берлин, 19 сентября 2003 года)³ говорится, что «...качество образования признается центральной задачей создания Европейского пространства высшего образования. Министры принимают на себя обязательства поддерживать дальнейшее развитие системы обеспечения качества на институциональном, национальном и европейском уровнях. Они подчеркивают необходимость разработки взаимоприемлемых критериев и методологий обеспечения качества образования. Министры также согласны с тем, что, в соответствии с принципом институциональной автономии, основная ответственность за обеспечение качества в сфере высшего образования лежит на самом высшем учебном заведении. Это условие создает основу для реальной подотчётности данной академической системы в рамках национальной структуры обеспечения качества» [2, с. 401].

Географию и проблемно-тематическую направленность форумов можно в концентрированном виде описать следующим образом.

¹ Байденко В.И., Андриис Барблан, Брок-Утне Биргит, Вербицкая Л.А., Герман Верри, Гленн Р. Джонс, Джеффри Олдермен, Питер Скотт, Мария Храбинска и др.

² Очередной Седьмой Европейский форум по обеспечению качества высшего образования проводился 22-24 ноября 2012 г. в Таллинском университете в Эстонии.

³ На данной Конференции была удовлетворена просьба Российской Федерации о её присоединении к Болонскому процессу.

Первый Европейский форум по обеспечению качества высшего образования – 1EQAF – состоялся 23–25 ноября 2006 года на базе Мюнхенского технического университета, Германия (Председатель Оргкомитета форума Х.Т. Йенсен).

В Форуме приняли участие 120 экспертов из многих европейских стран, первыми начавших реализацию целей и задач Болонской декларации.

На Форуме был сделан упор на международные аспекты обеспечения качества, а сам Форум прошёл под девизом «Внедрение культуры качества в высшее образование».

Как свидетельствует Х.Т. Йенсен: «Выбор этой темы был обусловлен желанием сформулировать собственный научный подход к обеспечению качества, который бы стал основной направляющей развитие высшего учебного заведения. Каждое учебное заведение должно нести ответственность за обеспечение качества... Проблема качества рассматривалась на концентрированном уровне, обсуждалась с точки зрения истории и оценивалась через призму политических перспектив» (1EQAF, Х.Т. Йенсен).

Второй Европейский форум по обеспечению качества высшего образования - 2EQAF – под председательством уже упомянутого выше Х.Т. Йенсена был проведен 15–17 ноября 2007 года в Университете Ла Сапиенца, Рим, Италия.

Форум собрал более 500 представителей академического сообщества, учреждений обеспечения качества и студенчества. Уже Второй Форум сделал очевидным, что подобное мероприятие является *основной ареной* для обсуждения проблем качества высшего образования в Европе. Его *главная тема* была посвящена реализации и использованию обеспечения качества (стратегии и практики).

В материалах Второго Форума (в отличие от предшествующего ему) упор делался на конкретные примеры и рекомендации, а именно: как высшие учебные заведения, студенты и занимающиеся проблематикой качества учреждения могли бы повысить продуктивность своей работы в сфере *обеспечения качества* (2EQAF, Х.Т. Йенсен).

Третий Европейский форум по обеспечению качества высшего образования – 3EQAF – проходил 20–22 ноября 2008 года в Корвинском университете, Будапешт, Венгрия и привлёк 500 участников из 55 стран, включая 11 из-за предельных с Европой государств (агентства по обеспечению качества, студенты, представители вузов, правительственных и межправительственных организаций, а также исследователи в области высшего образования).

Форум был посвящен анализу тенденций в обеспечении качества высшего образования. Соответственно представлялось актуальным, во-первых, обсудить, как вузы и агентства отвечают новым формам отчётности, в какой мере отражают центрированность учебных целей на результатах образования как одной из новых парадигм высшей школы, а также рейтингам; во-вторых, установить оказывают ли эти нововведения позитивное воздействие на уровни качества высшего образования и их непреднамеренные последствия.

Мы хотели бы подчеркнуть три важнейших вывода, сделанных на данном Форуме в части рейтингов:

1. «Выборочное голосование, проведенное на Форуме, показало, что большинство участников не поддерживает рейтинги, которые, по их мнению, оказывают ошибочное воздействие на институциональное поведение. Пока рейтинги будут использоваться как бенчмаркинг, они могут спровоцировать вузы на замену своих стратегических целей и манипулирование показателями эффективности для улучшения своего положения...» (ZEQAF, Х.Т. Йенсен).
2. «Высшее образование рассматривается как центр общества знаний. От вузов требуется обучать разные категории студентов и в то же время обладать способностью к наращиванию знаний и развитию экономики. В некоторых странах, однако, рейтинг превратился в основу политики финансирования, что ведет к перекосу в сторону наукоёмких и высококотируемых университетов (в условиях России это группа федеральных и национальных исследовательских университетов – В.М., Н.С.). Подобная стратегия может привести к *краткосрочным преимуществам* (курсив наш – В.М., Н.С.) в глобальной экономической гонке и *негативному результату на более длительном временном отрезке* (курсив наш – В.М., Н.С.), если это не будет происходить одновременно с охватом вузов, имеющих иные миссии и профили, такие как преподавание, обучение непривилегированных слоёв студентов, образование в течение жизни и др.» (ZEQAF, Х.Т. Йенсен).
3. «Основная рекомендация заключается в том, чтобы продвигаться вперёд без учёта рейтингов и с переосмыслением существующего разнообразия вузов. Другими словами, вместо политики, сфокусированной на развитии высококонкурентных университетов, основной целью должно стать развитие высококонкурентной национальной системы высшего образования с продуманным разнообразием вузов и равенством в праве на удовлетворение различных социальных потребностей... Форум отверг существующее мнение, что рейтинги являются формой обеспечения качества и признал, что их существование является симптомом информационного провала, который должен быть скомпенсирован силами высших учебных заведений и агентств по качеству» (ZEQAF, Х.Т. Йенсен). (Обстоятельный анализ рейтингов как механизма оценки эффективности можно найти в статье Э. Хазелькорн «Голый король? Рейтинги и переход от обеспечения качества к уровню мирового класса») (ZEQAF).

Четвертый Европейский форум по обеспечению качества высшего образования – 4EQAF – собрался 19–21 ноября 2009 года в Копенгагенской бизнес-школе, Дания. Среди 500 экспертов из 54 стран, включая 18 неевропейских, можно было встретить преподавателей, управленцев, отвечающих за внутреннее обеспечение качества, студентов, авторитетных исследователей в области развития качества в высшем образовании.

Х.Т. Йенсен – глава Организационного комитета – отмечал, что основными задачами Форума 2009 года были: «Достижение понимания того, как процедуры и практики вузов и агентств по обеспечению качества учитывают многообразие институциональных миссий и профилей; исследование того, каким образом внутренние и внешние процессы обеспечения качества могут стимулировать или сдерживать потенциал креативности и способность к инновациям в высшем образовании» (4EQAF, Х.Т. Йенсен).

Словом, Четвёртый Форум рассматривал многочисленные примеры применяемых практик обеспечения качества с точки зрения их влияния на творческие и инновационные преобразования как внутри вузов, так и страновых систем высшего образования. Не случайно, Четвёртый Форум избрал доминирующей проблемой совершенствование качества и повышение креативности в аспекте процессов изменения в европейских вузах.

Принимающей стороной *Пятого Европейского форума* по обеспечению качества высшего образования – 5EQAf – (18–20 ноября 2010 года) являлся Университет Клода Бернара Лион 1, Франция.

Среди 450 авторитетных исследователей и практиков проблем качества высшего образования, представляющих почти 50 стран, можно было встретить имена признанных академических авторитетов, заметную когорту администраторов нового типа, отвечающих за построение систем внутреннего обеспечения качества, высокопоставленных чиновников национальных органов власти и межправительственных организаций и др.

Как считает Председатель Оргкомитета Пятого Форума Фиона Крозье: «Основной целью Форума было изучить, в какой мере инструменты обеспечения качества и процессы, реализуемые на институциональном уровне, соотносятся с политическими дискуссиями и решениями в европейском и национальном контекстах и взаимодействуют с институциональными структурами обеспечения качества и культурой качества в аспекте их поддержки. Проблематика Форума носила в известном смысле философско-образовательную направленность, и генерирующей его стала идея выстраивания мостов с точки зрения осмысления обеспечения качества в европейском, страновом и институциональном контекстах» (5EQAf, Ф. Крозье).

Фиона Крозье, являясь Председателем Оргкомитета *Шестого Европейского форума* по обеспечению качества высшего образования (6EQAf), проходившего 17–19 ноября 2011 года в Университете Антверпена и Университетском колледже Artesis Антверпена, Бельгия, отмечала, что своё участие в данном Форуме эксперты оплачивали за счёт своих средств.

Мероприятие собрало более 400 человек. Это обстоятельство подтверждает мнение организаторов о том, что ежегодные европейские форумы по обеспечению качества высшего образования утвердили за собой роль основной дискуссионной площадки для всех заинтересованных сторон в области *европейского обеспечения качества высшего образования* (6EQAf, Ф. Крозье).

На Форуме активно обсуждались две актуальные темы. Во-первых, как совершенствовать обеспечение качества, чтобы лучше отвечать возрастающим ожиданиям в отношении процессов обеспечения качества; во-вторых, насколько реалистичны сами эти ожидания.

По существу, впервые было заявлено, что основной целью как внутренних, так и внешних процессов управления качеством *остаются процессы его обеспечения и со-*

вершенствования (курсив наш – *В.М., Н.С.*), содействующие формированию доверия. Этим и определяется тематический вектор Шестого Форума: «Качество и доверие: в основе всего, что мы делаем».

Таким образом, можно утверждать, что идея ежегодных форумов по обеспечению качества выросла из того очевидного факта, что диалог в части обеспечения качества осуществлялся только на национальном, а не на европейском уровне. Именно поэтому представлялось важным создать ежегодное общеевропейское мероприятие, которое будет вызывать интерес у многочисленных экспертов в целях обсуждения вопросов качества и его гарантий в контексте меняющегося ландшафта высшего образования, изучать европейские и международные тенденции в обеспечении качества и улучшать связь между культурой качества и внешней отчётностью.

Можно сказать, что на форумах было уделено внимание многим проблемам и современным тенденциям в развитии систем внутреннего и внешнего обеспечения качества высшего образования, в том числе:

- формированию систем управления качеством;
- современным подходам к пониманию качества высшего образования, его показателей, критериев, процедур, а также стандартов оценивания и разнообразных моделей качества;
- глобальным и национальным рейтингам как нарастающим рыночным механизмам регулирования высшего образования;
- новой парадигме качества высшего образования;
- совершенствованию систем обеспечения качества в Европе;
- поиску жизнеспособного нестандартного подхода к целям обеспечения качества, его организации, методологии и контекстам;
- методам организации и построения внешнего обеспечения качества и методологическим проблемам последнего;
- новым требованиям к методологии аккредитации;
- становлению современной дидактики высшего образования, в ключе парадигмального сдвига «от преподавания к обучению» (Й. Вильдт);
- студентам как субъектам систем внутреннего обеспечения качества;
- прогрессивным практикам оценивания преподавателей в ключе инновационных подходов;
- Европейским стандартам и принципам обеспечения качества (ESG);
- соотношению, взаимодействию и взаимовлиянию аккредитации, инноваций и креативности и т.д.

Остановимся на отдельных и, как мы полагаем, актуальных для российской высшей школы темах, поднятых в ходе состоявшихся дискуссий на форумах.

Разумеется, мы отдаем себе отчёт в том, что никакое заимствование «под кальку» не является продуктивным, но, будучи страной, вошедшей в Европейское пространство высшего образования, мы не можем позволить себе игнорирование набирающих силу тенденций трансформации европейского высшего образования (как впрочем, и процессов происходящей в мире «академической революции»).

Речь идёт не о механическом переносе «болонского» (европейского) опыта вне конкретного российского контекста, который, в частности, влияет на масштаб проводимых образовательных реформ, их характер и направленность, связанных с целями Болонского процесса. Но очевидно и другое: следует конструктивно и *контекстуально* встраивать отечественную высшую школу в «европейскую архитектуру качества» (речь о ней пойдёт ниже).

НОВАЯ ПАРАДИГМА КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

На Первом Форуме Й. Ньютон задается вопросом: что такое качество? и стремится осмыслить вопрос о происхождении качества в высшем образовании, рассматривает его концептуальные и понятийные проблемы. Он пишет: «Прослеживая развитие концепции качества в течение 90-х годов, мы отмечаем смещение акцента с «формальных» значений до «ситуационных» значений, которые были обнаружены в исследованиях того, как преподаватели вузов справлялись с проблемами систем и методов качества, и как они реагировали на них» (IEQAF, Й. Ньютон).

Автор предпринимает попытку демистифицировать качество путём интерпретации полученных выводов в части политики качества и управления качеством. Профессор Университета Честера (Великобритания) спрашивает: «Откуда появилось понятие “качество”? Как это выразил в 1995 году Т. Фройенстин (Vroeijenstijn), понятие «качества» не ново: оно всегда являлось частью академической традиции. Это и внешний мир, который теперь подчеркивает потребность во внимании к качеству. Это и отношения между высшим образованием и обществом, которое коренным образом изменилось. Понятие “качество” включает в себя глубокие изменения в контексте высшего образования: рост (массификация) и разнообразие (диверсификация); преобразование в масштабности и природе высшего образования; снижение единицы ресурса; сдвиг от элитной к массовой системе высшего образования; смена методологий финансирования; требование большей эффективности; всё ещё не решенные проблемы изменяющегося студенческого профиля» [там же].

Автор, рассматривая концептуальные и семантические проблемы, приводит выражение Р. Скотта (1994 г.): «Никакое авторское определение качества высшего образования невозможно по причине нехватки теорий о качестве в литературе, относящейся к высшему образованию».

Весьма интересные мысли Й. Ньютон высказывает по поводу различий между качеством и стандартами. Он, например, пишет:

«Во-первых, важно прояснить, что, тогда как качество имеет отношение к процессам (скажем, качество образовательного процесса, с которым на практике сталкиваются студенты), стандарты относятся к результатам или достижениям. Связь между ними может быть выражена в терминах вклада образовательного процесса (качество в достижении определенного стандарта высшего образования).

Во-вторых, в образовании стандарты касаются трёх областей деятельности:

- *академические стандарты* измеряют способность отвечать определенному уровню академических достижений;
- *стандарты обслуживания* оценивают фактически предоставленное обслуживание;
- *качественные стандарты* могут быть определены как нормы или ожидаемые результаты, выраженные в формальных утверждениях о желательной практике» (IEQAF, Й. Ньютон).

Исследователя интересуют вопросы категоризации качества и связи с процессами гарантии качества: проблемы ответственности и требования к усовершенствованиям (результаты для вузов и аккредитационных агентств – это соглашение между ними?).

Автор приводит оригинальное суждение Бьерна Стенсакера (B. Stensakera): «Гарантия качества – не просто последняя мода, но замечательно успешная причуда управления, успех которой поддержан одобрением правительства, потому что обеспечивает средства достижения ответственности. Ответственность требует тщательной внешней проверки образовательных учреждений и публикуемых результатов, в то время как повышение качества требует, чтобы это входило в процесс его непрерывного усовершенствования на институциональном уровне и на уровне академической дисциплины» (IEQAF, Й. Ньютон).

К.Фишер-Блюм (Германия) на Первом Форуме за основу берет «динамичное мультиперспективное и мультиразмерное определение качества. То есть качество включает продолжающийся процесс его улучшения, определяется с позиций разных участников и по отношению к различным функциям (миссиям, профилям – *В.М., Н.С.*) университетов (исследование, преподавание)» (IEQAF, К.Фишер-Блюм).

Марион Кой (Ирландия) на Шестом Форуме касается проблемы определения качества с другой точки зрения. Он пишет: «Если мы пытаемся найти сущность качества, нужно посмотреть, как этот термин чаще всего используется, понимается и применяется в *контексте высшего образования* (курсив наш – *В.М., Н.С.*). Есть два преобладающих подхода, и часто трудно установить, какая точка зрения используется в дискуссиях по обеспечению качества. Одни под «качеством» понимают отличительную особенность, свойство или атрибут объекта. Другие используют этот термин для обозначения относительного превосходства объекта. Вузы, признавая первый смысл, часто демонстрируют в своем поведении отчетливую приверженность как раз к последнему. По-

этому мы слышим правильные речи относительно важности разнообразия – и получаем свидетельства о склонности учебных заведений подражать той модели, которая проявила себя успешной» (БЕQAF, М. Кой).

На этом же Форуме Андреа Бернард (Австрия) высказывает следующее мнение: «Хотя понятие качества играет решающую роль в области высшего образования, не существует общезначимого (универсально действующего) и общепринятого определения этого термина. С точки зрения эвристических и вполне прагматических представлений Гарвея и Грина (1993), качество можно рассматривать по-разному: как выдающееся мастерство (высокий уровень развития); как процесс превращения или трансформации; как пригодность для конкретной цели; как соотношение «цена-качество»; как совершенство (высшая степень, безупречность)» (БЕQAF, А. Бернард).

Надо отметить, что на стадии современной трансформации высшего образования само понимание качества лежит в основе формирования работающих систем обеспечения качества. Не случайно Тремблей (2008) рекомендует отдельные практические меры: во-первых, следует не допускать фрагментации организационных структур обеспечения качества; во-вторых, избегать чрезмерных издержек и затрат на их содержание и в целом на создание институциональных систем обеспечения качества; в-третьих, систематически улучшать качество информационной базы; в-четвертых, совершенствовать распространение информации.

Можно также упомянуть подходы к оценке взаимосвязи понимания сущности качества высшего образования с разнообразием определений и процедур обеспечения качества (4EQAF, Х. Лехляйтер), с возникновением новых парадигм обеспечения качества, где результаты образования выступают главным показателем качества высшего образования (5EQAF, Дж. Хаакштад).

Сьюр Берган высказывается в том плане, «что нет смысла говорить о качестве, не рассматривая цели, относительно которых качество оценивается. Хотя умонастроения в современной Европе могут привести к мысли, что единственная цель высшего образования – внести свой вклад в экономическое развитие, на самом деле это лишь одна из нескольких его основных целей.

Совет Европы выявил четыре основные цели (2007):

- подготовка к стабильному и надежному трудоустройству;
- подготовка к жизни, т.е. формирование активных граждан демократического общества;
- развитие личности;
- разработка и поддержка – через преподавание, обучение и ведение научных исследований – широкой современной базы знаний.

Эти цели равно важны, и они дополняют друг друга, а не противопоставлены одна другой: многие из качеств и компетенций, которые помогают выпускнику трудоустро-

иться, также способствуют его становлению активным гражданином и содействуют дальнейшему личностному развитию» (BEQAF, С. Берган).

Заслуживает внимания статья Джона Хаакштада, опубликованная в избранных материалах Шестого Европейского форума по обеспечению качества (2011 г.) «Представление о качестве», в которой приводятся результаты интересного исследования, проведенного Норвежским агентством по обеспечению качества относительно индикаторов качества высшего образования. Первая часть исследования содержала семь вопросов, связанных с недавними реформами в секторе высшего образования, большинство из которых являются частью национального пакета «реформы качества 2012 года». Одной из главных целей упомянутой реформы было стимулирование повышения качества за счет создания более динамичного сектора под воздействием стратегий расширения автономности и конкурентоспособности вузов.

Автор свидетельствует о том, что преподавателей спрашивали, считают ли они, что следующие изменения имели или должны иметь благотворное влияние на общее качество высшего образования:

1. Введение *обязательной системы внутреннего контроля качества* в учреждениях, начиная с 2004 года.
2. Склонность многих университетов, активно стимулируемая министерствами с 2009 года, стремиться к *слиянию или соглашению о сотрудничестве* в целях формирования отраслевых сообществ и увеличения стратегических возможностей.
3. Новая возможность для вузов идентифицировать себя на более высокие категории посредством *институциональной аккредитации...*
4. Принятие новой *национальной структуры квалификаций* к 2009 году.

Им также было предложено ответить, согласны ли они со следующими утверждениями:

5. «Оценка учебных курсов студентами (обязательная с 2004 года) дает наиболее надежные показатели качества образования».
6. «Государство должно более активно управлять определением параметров и структурированием ландшафта высшего образования».
7. «Норвежское высшее образование слишком слабо ориентировано на удовлетворение реальных профессиональных потребностей».

Ответы обнаруживают широко распространенный скептицизм среди преподавателей вузов по поводу результатов этих нововведений. Явное большинство *несогласно* с тем, что институциональная аккредитация или институциональные слияния высших учебных заведений будут действовать как стимуляторы улучшения качества, тем самым дистанцируясь от руководителей вузов, которые активно ищут слияний и стратегического партнерства. Но, что ещё более интересно (можно сказать, интригующе), так это отсутствие веры преподавателей в эффективность системы внутреннего обеспечения качества.

Наконец, наблюдалось ещё более удивительное несогласие с утверждением, что оценка курсов студентами является лучшим источником информации относительно качества образования. Эти ответы из анкет очевидно демонстрируют скептицизм (или «консерватизм») преподавательского состава по отношению к текущей динамике событий в норвежском высшем образовании.

Новые реформы, увеличивая автономию вузов, также создают большую дестабилизацию и непредсказуемость. На фоне нигилистического отношения преподавателей к этим изменениям может выглядеть слегка парадоксальным то, что подавляющее большинство отвергает утверждение о том, что государство должно управлять сектором высшего образования более жестко (BEQAF, Дж. Хаакштад).

Меняющийся мир высшего образования, вызовы глобализации качеству высшего образования всё больше становятся предметом анализа многими экспертами и за пределами европейских форумов. Президент Латиноамериканской сети по аккредитации в области качества высшего образования (RIACES) Мария Хосе Лемэтр [3] отмечает следующие современные тенденции и проблемы высшего образования. Автор убежден, что «высшее образование переживает важные с социальной точки зрения изменения. Из относительно инкапсулированного (защищенного от внешних воздействий), заключенного в университетах, сосредоточенного на теоретических и концептуальных проблемах преподавания и обучения в сфере общественных, естественных и гуманитарных наук, из связанных с научными изысканиями и вообще с «ученостью», оно (высшее образование) в большинстве стран превратилось в феномен, ставший центром внимания самых разных слоев населения. Оно предлагается различными провайдерами большому и неоднородному студенческому контингенту в широком диапазоне функций преподавания, исследований, консультаций и услуг.

В статье приводятся результаты анализа более чем 20 стран, осуществленного ОЭСР (2008 год)¹, в части выявления ряда основных тенденций в высшем образовании.

Многие из них, в том числе интенсивное распространение систем высшего образования, диверсификация предоставляемых им услуг и возрастающая неоднородность студенческого контингента требуют более расширительного толкования традиционного видения высшего образования. А именно – его более широкой интерпретации как *третичного образования*. И этой более широкой интерпретацией можно адекватно отразить растущее многообразие институтов и образовательных программ (не следует, однако, путать третичное образование с послесредним – post-secondary) .

Автор выделяет тенденции в данном контексте:

- экспансия систем третичного образования («интересным моментом является то, что число зачисленных на обучение... растет медленнее в этнически неод-

¹ ОЭСР – Организация экономического сотрудничества и развития.

нородных странах, предположительно, конкуренция между группами различного статуса ведет к недопредставленности отдельных групп») [3].

- диверсификация услуг высшего образования, которая представляет собой многоликое явление: возникновение новых типов вузов, рост образовательных предложений со стороны высших учебных заведений, широкое распространение частных провайдеров, формирование новых способов предоставления образовательных услуг («рост неуниверситетского сектора признан одним из наиболее важных структурных изменений последнего времени. Отчасти он возникает как инновационный ответ на всё более разнообразные потребности рынка труда, но также является результатом региональных стратегий увеличения доступа к третичному образованию или способом дать образование большему количеству студентов с меньшими расходами путем введения коротких программ») [3].

Не надо сбрасывать со счетов также и такие технологические инновации, как дистанционное обучение, онлайн-подача учебных курсов с участием преподавателя, интерактивные обсуждения, реализацию программ для лиц с частичной занятостью, модуляризацию учебных планов, непрерывное образование и всевозможные образовательные программы, не дающие степени;

- увеличение неоднородности контингента студентов («большая часть этих студентов – первое поколение в семье, получающее третичное образование, а отсутствие социальных возможностей для их поддержки создает новые проблемы учебным заведениям. Эти студенты имеют совсем другие учебные запросы и потребности, что требует новых педагогических и учебных подходов (это тоже актуализирует для профессорско-преподавательских составов и управленческих органов необходимость освоения современной дидактики высшего образования – *В.М., Н.С.*), а также обеспечение иной учебной среды, которая должна учитывать различные виды на будущее, открывающиеся для подобных студентов с их опытом образования») [3];
- новые механизмы финансирования («растущий спрос на государственное финансирование из множества секторов...ведет к необходимости установить приоритеты...и уменьшить объёмы, которые правительства должны выделять на высшее образование... Потребность в новых источниках финансирования означает значительное увеличение доли ресурсов, поступающих из частных структур, в первую очередь, за счет увеличения платы за обучение, а также за счет коммерциализации научных исследований, средств обслуживания или персонала») [3];
- возрастающее внимание к отчетности и качеству работы («конечно, заинтересованность в качестве (как и в самом обеспечении качества) со стороны органов государственной власти, руководителей вузов или самих учебных заведений ни в коем случае не является чем-то новым, но традиционно оно (качество) было востребовано самой системой высшего образования. Что здесь нового – так это актуальность качества высшего образования для общественности и обострившаяся необходимость для вузов искать новых партнеров и развивать связи с социальной и производственной средами, быть способными распознать и найти ответы, которые имеют непосредственное отношение к общественной потребности») [3];

- новые формы институционального управления «...руководители вузов всё больше рассматриваются как менеджеры или предприниматели. В то время как менеджеризм резко критикуется, в некоторых контекстах представляется неизбежным разрабатывать схемы управления, которые повышают способность учебного заведения учитывать потребности внутренних и внешних заинтересованных лиц, создавать новые партнерства и находить новые источники дохода, чтобы повысить престиж вуза и быть способным конкурировать во все усложняющемся секторальном контексте» [3];
- глобальная сеть, мобильность и сотрудничество (растущая интернационализация третичного образования: мобильность преподавателей, студентов и специалистов; интернационализация образовательных программ в областях инжиниринга, бизнеса, управления, информационных технологий и биотехнологий; мобильность самого образования как транснационального или трансграничного третичного образования).

Вот что говорит автор, отмечая некоторые проблемы современного высшего образования:

«Во-первых, наблюдается увеличение массы студентов с более слабой академической подготовкой, нуждающихся в таких знаниях и навыках, которые никогда не входили в содержание образовательных программ университетов.

Во-вторых, актуализировалась необходимость освоения институционального менеджмента, поиска источников финансирования в сочетании с приемлемой степенью институциональной автономии, требованием отчетности, т.е. соответствия определенным внешним параметрам и влиянием глобализации. М.Х. Лемэтр замечает в этой связи, что «...все эти аспекты требуют сильного управленческого потенциала, а во многих случаях – пересмотра общей практики и процедур» [3].

В-третьих, явно заявляет о себе проблема развития профессорско-преподавательского состава в направлении освоения им новых функций и выработки новых педагогических стратегий преподавания и обучения посредством повышения своей компетенции в сфере современной дидактики высшего образования, чтобы отвечать запросам разнообразного студенческого контингента. «В то время как хорошо подготовленные, элитные студенты, давно отработали способы, при помощи которых их запросы транслируются лицам, принимающим внутривузовские решения, приходит новая популяция студентов с более слабой подготовкой и иными запросами, которые они даже не всегда могут выразить в форме требований» [3].

Это предполагает прежде всего:

- переосмысление организации преподавания и обучения;
- изменение структуры образовательных программ с целью включения в них учебных курсов, которые учитывают различные потребности (программы короткого цикла; модульные структуры учебных программ; обучение, направляемое на удовлетворение потребностей рынка труда; предложение традиционных образовательных программ «в новой упаковке»);

- адаптацию к новым учебным требованиям, по крайней мере, в двух аспектах. С одной стороны, зачисление в вузы выпускников школ, неспособных дать соответствующий уровень общего образования, и происходящих из семей с невысоким культурным уровнем или нетрадиционной культурой. С другой стороны, «изменение на рынке труда и в карьерных маршрутах специалистов подчеркивают важность разработки учебного плана с учетом реальных компетенций, которые должны быть освоены студентами за время обучения. В то же время важно, чтобы образовательная программа и учебный план предусматривали бóльшую готовность, возможность переосмыслить карьерные маршруты и продолжать обучение на протяжении всей жизни, а также выработку общих и переносимых (общекультурных – *В.М., Н.С.*) навыков и компетенций. Эти требования едва ли являются совместимыми, и поэтому нужны немалые усилия, чтобы сбалансировать их, определив их относительный вес в образовательной программе и учебном плане.

Приведем ещё в краткой тезисной форме ряд суждений автора.

1. Стандарты и критерии качества должны признавать разные типы вузов, а не воспроизводить традиционную точку зрения на высшее образование. Следует помнить, что существуют и другие показатели качества, которые могут использоваться более эффективно в других планах учебных заведений (например, критерии комплектования академического персонала).
2. Нельзя одни и те же стандарты качества и процедуры его обеспечения применять к весьма различным образовательным программам и различающимся своими профилями и миссиями вузам.
3. Целесообразно использовать операциональное (рабочее) определение качества, «...сосредоточенного на двух основных аспектах: *внешнее соответствие* (т.е. приспособление образовательных программ к стандартам и критериям, определяемым дисциплинарным или профессиональным сообществом в данном контексте) и связанную с ним *внутреннюю согласованность* (т.е. способ, каким образом образовательная программа адаптирует эти внешние критерии и требованиям к приоритетам и принципам, вытекающим из формулировки институциональной миссии. Внешнее соответствие подходит более к общему определению «заточенности» под цель, воплощаясь затем в институциональную цель и переводится на язык качества как *соответствие цели или пригодность для конкретной цели*. Сочетание того и другого позволяет обеспечить как удовлетворение внешним требованиям, так и необходимую конкретизацию, определяемую особенностями вуза, предлагающего ту или иную образовательную программу.
4. Стандарты должны быть направлены на ожидаемые результаты, а не на предписываемые действия или формальное соответствие показателям качества. Известно, что в российской высшей школе в настоящее время идет освоение новых так называемых федеральных государственных образовательных стандартов. Мы полагали бы оправданным привести довольно пространную цитату из статьи М.Х. Лемэтр: «Способ определения стандартов также может становиться помехой качеству и влиять на реакцию вузов. Когда стандарты носят прескриптивный (общий, обязательный) характер, они навязывают некий предпочтительный способ делать вещи, который не порождает у вуза чувства причастности. Прескриптивные или общие для всех стандарты не могут в

достаточной мере учитывать существенные различия между высшими учебными заведениями, касающиеся таких аспектов, как целевая аудитория, институциональные принципы или дисциплинарные подходы, делая, таким образом, невозможным для вузов развитие в соответствии с заявленными ими целями. Ещё одним моментом риска является чрезмерная формализация или приверженность количественным параметрам, применяемым в рамках всей системы».

Автор делает, по нашему мнению, чрезвычайно важный вывод: «Высшее образование меняется, и процессы обеспечения качества, а также органы по обеспечению качества должны меняться вместе с ним – иначе они станут непригодными. Если агентства и органы контроля и надзора не будут уделять достаточного внимания знакам времени, они изживут себя».

Во многих избранных статьях и публикациях европейских форумов обеспечения качества высшего образования можно найти осмысление проблемы качества высшего образования, его показателей, критериев, процедур оценивания, стандартов и моделей. См., например, статью К.Фишер-Блюма «Инструменты повышения культуры качества в сети университетов», где он говорит о применении оценочных процедур, которые прозрачны в отношении целей, методов и использования критериев оценивания и которые основаны на принципах честности, независимости и полезности (IEQAF, К.Фишер-Блум). Здесь же отмечается целесообразность учета целей, поставленных преподавательским персоналом самостоятельно, а также европейского уровня требований.

В докладе О. Веттори, М. Люгера и М. Кнассмюллер (Университет управления экономикой и бизнесом, Австрия, Вена) «Культура качества – практика институтов» (примеры из практики), содержится мысль о том, что сейчас меняется восприятие феномена качества и отношение к нему. Они замечают: «...В течение последних десятилетий качество быстро становится таким “умным словечком” в сфере высшего образования – повсюду говорят о его огромном общественном значении, разрабатывается множество стратегий и подходов, посвященных управлению качеством и обеспечению его» (IEQAF, О. Веттори, М. Люгер и М. Кнассмюллер).

При всем сходстве разрабатываемых институциональных и национальных амбициозных стратегий и концепций улучшения образовательного процесса и качества обучения между ними есть определенные различия.

Качество как многогранная и связанная с перспективой конструкция органичным образом интегрирована с культурой данной организации. «Поэтому, – как полагают исследователи, – понятие качества должно быть рамочным, допускающим специфическое восприятие его отдельными образовательными учреждениями» (IEQAF, О. Веттори, М. Люгер и М. Кнассмюллер).

Д. Рами и Дж. Лейлор (Дублинский университет, Ирландия) держат в поле зрения разнообразие методов оценивания как форму обеспечения, контроля и совершенствования качества, в том числе останавливают своё внимание на следующих вопросах:

- обеспечение качества в преподавании и обучении;
- национальный и локальный контексты обеспечения качества;
- некоторые требования в отношении оценивания, в том числе такие как: а) все образовательные программы будут включать как формативные, так и суммативные приемы оценивания, проверяющие как понимание, так и знания; б) все больший акцент будет ставиться на оценку компетенций высшего уровня – синтез, анализ и применение; с) стили оценивания будут прежде всего определяться исследовательским характером университета (2EQAf, Д. Рами и Дж. Лейлор);
- многообразие методов оценивания, которое является своеобразной формой триангуляции (последнее означает использование сочетания методов оценки в исследовании). Примером триангуляции может служить оценка, инкорпорирующая опросы, исследования, интервью и наблюдения. Заметим, что методологическая триангуляция может быть использована для ряда целей, а именно: сбора разных типов информации (скажем качественной и количественной, первичной и вторичной); для сравнения наблюдений двух или более оценщиков, использующих один и тот же метод (согласны ли они в том, что видели одни и те же вещи одним и тем же способом); проверки того, что данные, собранные одним способом являются, как надежными, так и валидными (с использованием некоторых видов наблюдательного метода); верификации того, что какие-либо собранные данные являются точными.

М. Люгер и О. Веттори (Венский университет экономики и управления бизнесом) обсуждают весьма важный вопрос о более гибких стандартах и роли стандартов качества в партисипативной культуре качества. Они придерживаются мнения, что «стандарты, как и качество, могут определяться множеством способов и для разных целей» (1EQAf, М. Люгер, О. Веттори).

В своей статье они предпринимают попытку глубже исследовать проблему: как избежать контрпродуктивных эффектов и как разобраться в стандартах качества в рамках партисипативной культуры качества.

Они убеждены, что понятие стандартов определить довольно трудно и что интерпретация стандартов варьирует от страны к стране в связи с лингвистическими особенностями и различными контекстами применения. «Стандарты, – отмечают авторы, – могут стать стандартами качества, если действующие лица и учреждения приходят к соглашению связать их с качеством. И всё же, поскольку качество само по себе является спорным конструктом, имеющим различные измерения и различные смыслы... важно понимать, на какие именно смыслы «качества» данные стандарты опираются или нацелены. Качество преподавания, например, часто связывается со стандартами студенческой удовлетворенности или со стандартами компетенции. В каждом из этих случаев последствия создания, изменения или привлечения соответствующего стандарта существенно различаются.

В принципе все стандарты имеют нормативную функцию, обеспечивают ли они соответствующие шкалы измерения, регулируют ли действия, устанавливают ли ограничения или облегчают сравнения... С одной стороны, стандарты могут рассматривать-

ся как фиксированные параметры, которые не дают возможности сильно отклоняться от выбранного пути, в то время как, с другой стороны, они могут использоваться как адаптируемые понятия, чутко реагирующие на изменения обстановки (например, в случае стандартов ограничения сверху/снизу или стандартов с широким диапазоном приемлемости)» (2EQAf, М. Люгер, О. Веттори).

Авторы вообще спрашивают: стандарты в высшем образовании – это контроль качества или контроль развития? Среди полезных функций стандартов они усматривают следующие: облегчение управляемости; предоставление возможности сравнивать и оценивать; соответствие требованиям отчетности; повышение уровня информированности и расширение возможностей промоутеров качества.

Наконец, анализируя стандарты качества и централизации/децентрализации, они приходят к различению трех типов стандартов:

- стандарты как минимальные пороговые требования, но при этом цитируют Гарвея (2007), что «подход к качеству с точки зрения пороговых стандартов подразумевает, что качество улучшается, если поднять порог»;
- стандарты как общие (более широкие) цели;
- стандарты как описание хорошей практики.

Обозревая проблему качества высшего образования и само понятие «качество» в материалах европейских форумов, можно найти множество оригинальных суждений, в том числе касающихся моделей и индикаторов деятельности вузов (3EQAf, А. Прадес, С. Родригес), сравнения разных моделей показателей (3EQAf, А. Прадес, С. Родригес), определения критериев для оценки образовательных программ (3EQAf, Д. Досбергс, Ю. Борзовс и др.).

А. Амарал (Университет Порту, Португалия) уже на Первом Форуме привел обоснование причин необходимости обеспечения качества. Он считает, что «за последние несколько десятилетий существенно изменились условия функционирования высшего образования, что продиктовано рядом причин, таких как становление различных механизмов в роли инструментов государственной политики, возникновение новой политики государственного управления; расширение глобализации и возрастание вмешательства Евросоюза в высшее образование (1EQAf, А. Амарал).

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ СИСТЕМ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЕВРОПЕ

Современные тенденции создания систем обеспечения качества в Европейском пространстве высшего образования привели к формированию так называемой «европейской архитектуры качества» (ЕАК). Можно отметить следующие вехи её становления и сущностные аспекты (заметим, что наиболее интенсивно она складывалась в годы реализации болонских реформ, начиная с 1999 года) [4].

Во-первых, это связано с Берлинским Коммюнике (2003), в котором была признана первостепенная роль высших учебных заведений в сфере контроля качества и предложена учреждениям по обеспечению качества, студентам и вузам – через их представительные ассоциации, объединенные в «Группу Е4» (ENQA, ESU, EUA и EURASHE) – разработать и согласовать стандарты, процедуры и методические рекомендации по обеспечению качества образования и исследовать возможность создания приемлемой системы внешней экспертизы для учреждений по обеспечению качества.

Во-вторых, Бергенское Коммюнике (2005) приняло документ, включающий три набора стандартов и руководящих принципов для обеспечения качества (ESG): один из них адресован высшим учебным заведениям, а два других – учреждениям по обеспечению качества.

В-третьих, Лондонское Коммюнике (2007) одобрило представленное «Группой Е4» предложение о создании Европейского регистра агентств по обеспечению качества (EQAR). Оно было создано в марте 2008 года, и ему было поручено вести в интернете список надежных учреждений, которые прошли оценку на основе Европейских стандартов и принципов (ESG).

В-четвертых, «недавно утвердившаяся европейская система обеспечения качества ориентирована на обеспечение качества присуждаемых степеней и не затрагивает научно-исследовательскую деятельность или иные функции высших учебных заведений. Система базируется на *четырёх основных принципах*:

- ведущая роль вузов в управлении и контроле своего качества;
- участие студентов во внешних и внутренних процессах обеспечения качества;
- политическая независимость учреждений по обеспечению качества;
- многообразие национальных процедур обеспечения качества.

Особое внимание к обеспечению качества привело к быстрому развитию учреждений качества во всех странах Европы и росту числа европейских оценочных инструментов для отдельных дисциплин¹ (например, химия, инженерия, изобразительное искусство и музыка). Эти инструменты дополнили собой первопроходческие оценочные программы, разработанные Европейской ассоциацией учреждений ветеринарного образования, программу оценки вузов EUA и систему совершенствования качества Европейского фонда развития менеджмента (EFMD – EQUIS)» [4, с. 88–89].

В-пятых, во многих странах Болонского процесса наблюдается более широкий контекст реформирования и реализуются, по крайней мере, три национальные стратегии, затрагивающие такие фундаментальные вопросы как управление, финансирование, автономия, обеспечение качества и научные исследования (различные внутренние тенденции качества напрямую связаны, скажем, с Европейскими стандартами и принципа-

¹ С точки зрения российской высшей школы речь идет о соответствующих направлениях и специальностях.

ми (ESG); нередко вузы более чутко реагируют на предъявленные к ним требования внешнего обеспечения качества, которые далеко не всегда основываются на ESG).

В-шестых, в европейских странах очевидно развертывание на этапе болонских преобразований различных аккредитационных процессов (в этом плане Россия значительно опередила подавляющее большинство стран в Западной Европе, равно как и в создании различного рода предметных ассоциаций в виде учебно-методических объединений и научно-методических советов как государственно-общественных органов управления высшим образованием. Нелишне напомнить, что анализ оценочных *проблем качества высшего образования* по преимуществу на философско-методологическом уровне как *объекта собственно научного исследования* начался гораздо раньше в СССР – с создания в 1986 году Исследовательского центра проблем качества подготовки специалистов.

Следует иметь в виду, что в Европе, как бы это ни показалось странным, существуют две стратегии высшего образования и качества высшего образования. Это отмечает Эрик Фроман (в прошлом Президент Университета Люмьер-Лион 2, Франция и Президент Европейской ассоциации университетов (EUA)) [IEQAF, Э. Фроман]. Различия между ними он усматривает с точки зрения их отправных точек, способов принятия решений, их целей и основной философии.

Болонский процесс фокусируется на адаптации высшего образования к потребностям европейского общества в целом и может быть охарактеризован как открытый процесс, который касается сотрудничества, многообразия, гибкости, ориентиров, креативности.

Лиссабонская стратегия, напротив, исходит из экономической необходимости европейского общества знания и рассматривает укрепление систем высшего образования как средство достижения этой цели. Она побуждается в большей степени требованиями экономики и затрагивает такие вопросы, как конкуренция, выдающиеся исследования, высочайший уровень, рейтинг, технология, инновации. Главная цель ее – создать несколько высококлассных исследовательских учреждений и не беспокоиться об улучшении всех систем высшего образования и исследования.

«В то же время одной из целей Лиссабонской стратегии выступает улучшение уровней квалификации рабочей силы. Поэтому приоритет отдается профессиональной подготовке» (IEQAF, Э. Фроман) (согласитесь, что в российской образовательной политике заметна половинчатая эклектика обоих процессов. С одной стороны, очевидно декларируемые линии на создание когорты федеральных и национальных исследовательских университетов. С другой стороны, нельзя не видеть серьезных количественных и качественных потерь в секторе профессионального образования – в образовательных учреждениях начального и среднего профессионального образования. Более того, по нашему мнению, российская высшая школа в известном смысле довольно фрагментарно

и вяло участвует в болонских преобразованиях, включая создание систем внутреннего и внешнего обеспечения качества как гарантии высококачественного образования. Дело нередко ограничивается диктатом административных решений без обращения к широким слоям общества и академической общественности. Нельзя не вспомнить, глядя на отдельные решения Минобрнауки и Гособнадзора, ряд вопросов, поставленных профессором Копенгагенской школы бизнеса Ли Харви: «Является ли обеспечение качества процессом, стимулирующим более демократичный подход к процессам обучения и исследований в высшей школе? Или обеспечение качества – недемократическая доктрина, которая нуждается в демократизации..? Является ли оно процессом, который контролируется электоратом? Чувствует ли «народ» (в данном случае – вузовский), что может участвовать в этом процессе? Делегируется ли обеспечение качества какому-либо другому органу (внутреннему или внешнему по отношению к вузу)? Обеспечена ли терпимость, справедливость, чувство защищенности прав? Существуют ли какие-либо выборы? Не действует ли какая-либо сила из-за кулис?» (ZEQAF Л. Харви).

Эрик Фроман задается вопросом о том, что означает их (стратегий) параллельное существование для обеспечения качества? И отвечает: «Если объединить эти два процесса слишком близко, возникает риск получить совершенно другое Европейское пространство высшего образования».

В заключение он пишет: «Все, что происходит на европейском уровне с высшими учебными заведениями и обеспечением качества, тесно связано с тем, что имеет или будет иметь место на трех других уровнях: глобальном, национальном и вузовском. Во-первых, глобализация обосновывает и подтверждает все аргументы, лежащие в основе Лиссабонской стратегии. Создание глобальных рейтингов вузов придает особое значение этому глобальному горизонту. Однако мы должны понимать, что глобализация может уменьшить привлекательность Европейского пространства высшего образования и ослабить ее воздействие. В этих условиях Регистр агентств по обеспечению качества, работающих в Европе... будет способствовать продвижению особого европейского бренда и поможет сделать Европейское пространство высшего образования реальностью, вопреки давлению глобализации.

Во-вторых, национальные органы должны обеспечить согласованность в реализации обоих процессов, не смешивая их. Тем не менее, каждая страна найдет свое собственное сочетание, что может привести к смешиванию с механизмом обеспечения качества.

Если высшие учебные заведения автономны, то они должны сами справляться с этой ситуацией и формировать свое будущее самостоятельно или с помощью национальных и европейских ассоциаций. Так, они призваны определить, какому из двух процессов отдать предпочтение и всеми силами поддерживать культуру качества (IEQAF, Э. Фроман).

Мы снова прибегнем к публикации, не связанной с Европейскими форумами по обеспечению качества высшего образования, и остановим свое внимание на статье Дина Нойбауэра «Десять вызовов глобализации качеству высшего образования». Автор предлагает десять утверждений о роли глобализации в современном высшем образовании и необходимости ее учета в более широком подходе к обеспечению качества.

Утверждение 1: Демографические изменения влияют на способность государств решать одну из важнейших проблем – доступности высшего образования и его «пусковой способности».

Утверждение 2: «Изменения в структуре производства и потребления делают роль высшего образования в решении вопроса регулирования занятости неопределенной – в какого рода работниках нуждается общество?» [5].

Автор считает возможным высказать мысль о том, что привести высшее образование в соответствие с потребностями рынков труда вряд ли предоставляется возможным в период глобализации. Он склонен думать, что высшее образование обладает более медленным ритмом изменений и откликается на социально-экономические запросы достаточно вяло. Дин Нойбауэр замечает: «Национальные деятели то поощряют высшее образование быть более гибким, то ругают его за то, что оно к этому не способно. Дело же в том, что экономисты, формулирующие требования к государственной политике, сами точно не знают, что потребуются постоянно меняющимся и возникающим рынкам. Ситуация еще больше усложняется неизвестными, входящими в уравнение, описывающие способность капитала двигаться в направлении менее дорогих или более адекватных рынков труда.

По некоторым оценкам, в США люди до достижения ими тридцати лет меняют работу в среднем тринадцать раз. Такая экстраординарная изменчивость и неопределенность потребности в сфере занятости создает равно экстраординарные трудности для высшего образования, стремящегося готовить рабочую силу, соответствующую национальным потребностям, в наиболее благоприятных обстоятельствах, а они редко бывают таковыми для высшего образования с его консервативными традициями и стремлением неторопливо взвешивать любое решение. Хотя высшее образование и прикладывает значительные усилия, чтобы соответствовать требованиям экономики, посредством реализации программ переквалификации, профессиональных курсов и т.д. Вероятно, именно этот фактор вводит в игру новые институты, которые изначально ориентированы на обучение профессии и куда более проворны с точки зрения обеспечения гибкой образовательной среды» [5].

Утверждение 3: Взаимодействующие движущие силы и факторы отрицательно сказываются на потенциальных возможностях национальной политики в сферах финансов, миграций, государственных доходов и образования (воздействие на высшее образование миграции, урбанизации, культурных сдвигов и финансов).

Утверждение 4: Многие процессы глобального характера (климатические изменения, загрязнение окружающей среды и т.д.) ставят новые задачи перед высшим обра-

зованием. Прежде всего, возникает потребность в новых компетенциях. Сама сфера высшего образования в глобальном масштабе представляет собой планетарный обмен, включая такие его компоненты, как обмен студентами и преподавателями, международные встречи профессионалов-экспертов, распространение профессиональных журналов, создание национальных и наднациональных научно-образовательных фондов, интернет. Валютой этого обмена выступают прежде всего, идеи, «...но обязательно в том смысле, что вся совокупность идей формирует общие рамки и содержание научных исследований, преподавания и управления высшим образованием... Глобализация способна одновременно действовать в направлении формирования сил конвергенции (в стилях, языке, бизнес-практиках, аттитюдах и т.д.) и дивергенции (в открытии ценности и неповторимости локального, создании новых структур партикулярности, креативных способов обнаружения возможности дифференциации, возникающей из элементов, порождаемых глобальными факторами)» [5].

Кстати сказать, на изменение и проектирование содержания образовательных программ влияют и другие процессы: способы теоретического осмысления, изучение макроэкономики, стремительное распространение информационных технологий, многообразные урбанистические и культурологические исследования, возникновение многочисленных направлений социологии, анализ моды и поведения потребителей. Все эти и многие другие проявления глобализации оказывают воздействие практически на все аспекты учебных программ и учебных планов. Будем помнить, что не некая сумма уже устоявшихся заранее знаний и практик, но то, что должно оперативно и, более того, в опережающих режимах находить отражение в современном высшем образовании.

Утверждение 5: «Продвижение неолиберализмом рыночных решений и автономии привело к расширению рынка частного высшего образования, зачастую в ситуациях недостаточного регулирования, таким образом влияя на качество. Нельзя не видеть, что активная рыночная риторика и поспешная практика коммерциализации высшего образования нивелируют важнейшую идею о нем как общественном благе и превращают высшие учебные заведения в товары неолиберального рынка, что приводит их к подверженности приливам и отливам рыночной конъюнктуры (нередко за счет игнорирования общегосударственной образовательной политики).

Утверждение 6: «Влияние глобализации на динамику знания создало информационную сингулярность, тем самым подрывая традиционные источники знания и стандарты, что сказывается на методах обучения и зоне ответственности студентов» [5].

В связи с этим Д. Нойбауэр рассуждает: «Возникает огромное количество новых вопросов, не в последнюю очередь касающихся актуальности (попросту правильности) того, что содержится в каналах знания, предоставляемого в рамках высшего образования. Это, в свою очередь, ставит важный вопрос: «что мы ищем?», пытаюсь оценить вузы с точки зрения качества и/или их вклада в общество, внутри которого они существуют. Далее, один из аспектов информационной сингулярности состоит в том, что само ее существование ради-

кально меняет студентов, получающих высшее образование. Все чаще говорят и приводят доказательства, что это поколение, как и три предшествующих, отличается от тех, к которым мы привыкли. И мы все больше приходим к выводу, что одна из особенностей, которыми эти студенты отличаются, заключается в способе их познания – их, родившихся и выросших в обществах цифровой реальности (где знания «оцифровываются»).

Не в последнюю очередь, лишь небольшая доля «поколения Y» получает знания путем чтения книг (Weller, 2005). Вероятно, преподавать и вести исследования можно по-разному. Можно предположить, что в условиях старения преподавательского состава, преподавание учебной программы, методы исследования и т.д. остаются вполне традиционными... Обзор университета Калифорнии (UCLA) показывает, что 80% преподавательского состава не пользуются новыми инструментами цифрового поколения в преподавании и исследованиях, и студенты идут впереди них в этой области. Короче говоря, доминирующая парадигма в высшем образовании остается весьма доминирующей (Hawkins, 2009)».

Утверждение 7: Коммерциализация образования и девальвация понимания высшего образования как общественного блага ведут к тому, что оно становится доступным только тем, у кого есть средства.

Утверждение 8: Нестабильность и изменение экономической среды порождают нестабильность на рынках труда, тем самым усиливая рассогласования между ними и высшим образованием.

В статье говорится: «...Ни один вопрос не был столь важным с точки зрения государственной образовательной политики, как тот, что вузы не в состоянии удовлетворять социальную потребность в работниках определенных категорий в складывающихся экономических условиях».

Все это порождает быстрые изменения экономических сигналов и их противоречивый характер по всей стране. Стремительно усиливаются темпы обновления требований к работе. Высшее образование в силу своей природы не может реагировать на эти изменения в режиме кратких циклов. Повсеместно наблюдается «...постоянное отставание таких реакций по причине как более медленных темпов изменений в сфере высшего образования, так и ускорения темпов глобализации» [5].

Утверждение 9: Появление глобальной конкурентоспособности порождает международные рейтинги высших учреждений, которые сплошь и рядом «замусорены» субъективным видением критериев, слабой методологической обоснованностью, рыночной направленностью и крайне малой выборкой вузов из общемирового их количества.

Утверждение 10: Происходит разрушение традиционной для высшего образования миссии сохранения культурного наследия: повсеместно в мире можно констатировать проблему происходящего отказа со стороны высших учебных заведений, от выполнения

задач в преумножении культуры. Нельзя не заметить относительного послабления в гуманитарных науках и литературе за счет безудержной профессионализации высшего образования, его растущей зависимости от внешнего финансирования. Не последнюю роль в этих противоречивых процессах выполняет превращение английского языка в фактический язык глобализации. Автор заканчивает свою публикацию следующей мыслью: «С этой точки зрения краткое перечисление некоторых важнейших характеристик глобализации предстает в некотором смысле поучительным. Поучительным, поскольку их исследования открывают для нас определенные силы/факторы, воздействующие на высшее образование, и мы начинаем понимать его по-новому, последствия чего трудно переоценить. История является особенно поучительной, поскольку попытки высшего образования «подвести итог» своей деятельности, особенно в контексте представлений о «качестве», его измерении, его «степенях» и «высоком уровне» (excellence), непосредственно связаны с этими силами/факторами, действующими мощно и едва ощутимо, меняя сами смыслы вещей, которые мы хотим исследовать и измерить» [5].

Вернемся, однако, к проблематике и концепциям, находившимся в центре внимания участников европейских форумов по обеспечению качества высшего образования.

Джон Хаакштад (5EQUAF) (Норвежское агентство по обеспечению качества в образовании) предпринял попытку обосновать *новую парадигму обеспечения качества*. Ее возникновение связано с тем, что в рамках Болонского процесса принята новая система квалификации высшего образования, в центре которой стоят *результаты обучения*. Это порождает новые способы оценивания высшего образования, что в свою очередь с неизбежностью порождает вопрос: «Каких изменений можно или даже нужно ожидать в обеспечении качества, учитывая новую ориентацию?» Утверждается, что должны быть затронуты как структура компетенций, так и технологические процессы, а также соотношения между прямым/непосредственным и косвенным/опосредованным подходами, в результате чего возникает новая «иерархия» показателей качества».

Как мы полагаем, автор весьма своевременно отмечает тенденцию, как он выражается, *поворота обеспечения качества к дидактическим интересам*. Стало быть, возрастает роль преподавателя и овладение им современными методами и концептами дидактики высшей школы, а это, по мнению Джона Хаакштада, может изменить соотношение между программным и институциональным уровнями аккредитации, а также между внутренним и внешним обеспечением качества. Выступая на Шестом Европейском форуме по обеспечению качества высшего образования, автор углубляет свою мысль в этом аспекте. В статье «Представления о качестве» предлагаются результаты опроса преподавателей и студентов в 2010 и 2011 годах. Исследование показало, что 22–33% опрошенных преподавателей отметили важность своих дидактических и академических компетенций. Подавляющее большинство респондентов из числа преподавателей настаивают на том, что «...улучшение и усиление больше всего требуются

именно в таких факторах, которые лежат вне непосредственного влияния преподавателей: нужны лучше подготовленные и более усердные студенты, нужно больше ресурсов. Может создаться впечатление, что преподаватели самодовольны и снимают с себя ответственность, перекладывая ее на других. Это определенно не означает их большой обеспокоенности дидактическими вопросами» (6EQAf, Дж. Хаакштад). Здесь уместно заметить, что и среди российского преподавательского состава наблюдается известный «академический нигилизм» как у преподавателей старшего поколения (возрастной фактор и известная усталость от многочисленных и противоречивых реформ в высшей школе), так и среди молодых научно-технических работников (по причинам, во-первых, недостаточной дидактической культуры в том или ином вузе, во-вторых, крайне поверхностного представления о современных достижениях конструктивистской дидактики и когнитивной психологии) [6,7].

Новая структура квалификаций высшего образования с ее акцентом на *результатах обучения студентов* (L.O. Learning Outcomes), как пишет Джон Хаакштад (5EQAf), должна «...так или иначе повлиять на существующие механизмы мониторинга и управления высшим образованием, включая обеспечение качества. Достижение цели обучения, что всегда было предполагаемым конечным пультом реализации образовательных программ, становится также важнейшим показателем качества.

Там, где раньше определенные результаты обучения считались (более или менее) чем-то само собой разумеющимся, если были налицо правильные вводимые факторы (Input), теперь эти результаты рассматриваются как важнейшая переменная (crucial variable), определяющая качество или успех программы. Разве это не означает сдвига парадигмы?» (5EQAf, Дж. Хаакштад).

Автор в дальнейшем ставит проблемы: как учебные заведения могут отслеживать и управлять формированием результатов? как оценить вклад, который предоставление образовательных услуг действительно вносит в обучение студентов в терминах «добавленной стоимости»? не означает ли это, что понятие образовательного процесса и «вводимых факторов» становится теперь менее важным, поскольку акцент ставится на результатах обучения, каким бы путем они ни были получены?

Автор рассуждает следующим образом: «С одной стороны, имеющий место сдвиг внимания неоспорим и общепризнан. Конечно, именно результаты обучения имеют особое значение: поэтому мы и получаем образование! С другой стороны, однако, здесь скрываются важные эпистемологические противоречия. Ранние попытки поиска результатов в терминах «добавленной стоимости» были инспирированы сложностью понятия «качество образования» и скептическим взглядом на традиционное обеспечение качества: текущая методология обеспечения качества рассматривалась как редуционистская, поверхностная и бюрократическая по отношению к многогранной и бесконечно меняющейся ситуации преподавания. Если смотреть с этой точки зрения, серьезная

озабоченность результатами обучения подразумевает открытый, широкий, не чуждый исследованиям подход» (5EQAF, Дж. Хаакштад).

Приведем из данной статьи ещё два свидетельства, которые, по нашему убеждению, имеют общий характер:

Во-первых, заявление Европейского консорциума по аккредитации (ECA) по поводу дальнейшего развития обеспечения качества в Болонском процессе. В нем говорится, что «сбор данных и выработка показателей эффективности должны осуществляться в строгом соответствии с принципами транспарентности, легкой читаемости и подотчетности европейского образования, тем самым делая возможным измерение и сравнение сильных сторон учебных заведений. Это будет представлять собой совершенно новую задачу. С этой целью должны быть разработаны совместимые инструменты как для внешнего институционального оценивания, так и для внутренних систем обеспечения качества.

Во-вторых, сегодня предпринимаются серьезные попытки в части исследования возможности запуска механизма оценки или измерения результатов обучения при получении высшего образования. Этому посвящен проект OECD под названием ANELO (Assessment of Higher Education Learning Outcomes), признающий методологические затруднения во всех случаях, когда приходится учитывать национальные культуры и традиции: «В настоящее время в академических, политических и научных кругах наблюдается значительный интерес к измерению результатов обучения при получении высшего образования. Однако есть неуверенность и сомнение некоторых действующих лиц относительно того, является ли научным и осуществимым с операциональной точки зрения измерение результатов обучения в учебных заведениях очень разных типов и в странах с различными культурами и языками.

Основным критерием оценки успешности такой экспертизы на осуществимость выступает предоставление доказательств того, что различные предлагаемые инструменты могут быть применимы в отличающихся друг от друга институциональных, культурных и лингвистических обстоятельствах с соответствующими адаптациями и обеспечить валидное, надежное и беспристрастное измерение результатов обучения студентов, а также косвенное измерение качества» (5EQAF, Дж. Хаакштад).

Не следует думать, что на форумах принимались некоторые итоговые документы, хотя бы и имевшие даже статус рекомендаций. Форумы – это дискуссионные европейские площадки, где могли быть высказаны совершенно противоположные мнения. Так, на Шестом Форуме, Ян Скотт и Юлиан Мартин даже в самом названии своей публикации высказывают убеждения, что использование результатов обучения в высшем образовании по существу разрушает его («Для того, чтобы понять и успешно использовать результаты обучения в высшем образовании, должны ли мы сначала разрушить его?»). Оба представителя Университета Вустер (Великобритания) назы-

вают результаты обучения «ложным идолом». Они полагают, что в связи с принятием структуры квалификаций Европейского пространства высшего образования необходимо «...поднять на более высокий уровень критические размышления по поводу того, что становится главенствующим в сфере высшего образования...» (BEQAF, Я. Скотт, Ю. Мартин).

В статье можно прочитать: «Введения понятия “результаты обучения” в системе высшего образования в Великобритании следует рассматривать как дальнейшее развитие построенного на результатах обучения внутри профессионального сектора... В профессиональном секторе результаты обучения, основанные на компетенциях, используются, чтобы подвести фундамент для оценки навыков, необходимых для работы. Когда это понятие устоялось, оно стало связываться с любыми представлениями об отчетности любых видов обучения, и его принятие поэтому было достаточно простым делом... Результаты обучения являются соблазнительно простым понятием, кажется, что можно точно сказать, что это такое».

Авторы задаются вопросом: «Так ли это на самом деле?.. Распространение понятия «результаты обучения» является ответом на потребность государства рассматривать университеты как легко поддающиеся контролю/отчетности, а также является составляющей усиливающейся коммерциализации образования и его глобализации». Ян Скотт и Юлиан Мартин находят, что результаты обучения социально сконструированы разнообразными сообществами. Тем не менее, общего мнения относительно этих конструкций не существует. Более того, авторы в принципе отвергают возможность расширения практики *студентоцентрированного обучения* при использовании результатов обучения и, сверх того, находят их контрпродуктивными по отношению к студентоцентрированному характеру образовательного процесса. «Можно утверждать, – полагают авторы, – что программы подготовки людей к профессиональной практике имеют заранее определенные результаты обучения... Однако нет никаких доказательств того, что профессиональные квалификации, которые инкорпорированы в высшее образование, стали более четко определяемыми».

В заключение коллеги из Великобритании высказываются ещё более категорично: «Как только мы начинаем верить, что обучение может быть точно определено и уложено по пунктам и что эти формулировки должны создать основу для разработки, развития, определения и оценки учебных курсов, мы отрываемся от обязательного процесса и результатов реального познания/обучения. И именно это отсутствие аутентичности «...ведет к насмешкам, которым «культура результатов обучения» подвергается со стороны многих преподавателей. Как студенты научились манипулировать оценками, так и преподаватели научились отражать «что требуется» и отправляться в бар потягивать капучино» (BEQAF, Я. Скотт, Ю. Мартин).

Разумеется, для общего этического и психологического «климата» форумов характерной является неамбициозная атмосфера дискуссий, когда ни один из участников не берет на себя роль единственного обладателя «истины в последней инстанции».

В обстановке оживленных диспутов ведутся обсуждения взаимоотношений и взаимодействия между европейскими и национальными подходами и реалиями институционального уровня и уровня агентств. Интерес к обеспечению качества со стороны участников форумов не только не иссякает, но изобилует примерами новых идей и выявлением новых проблем, намечающихся уже на горизонте.

Президент ENQA Ахим Хопбах отмечает, что европейские форумы «...не только выстраивают мосты между различными темами дискуссий: это единственный европейский форум, где встречаются студенты, персонал вузов (как преподаватели, так и представители подразделений обеспечения качества), равно как и агентств по обеспечению качества... Уровень общего понимания обеспечения качества Европейского пространства высшего образования и сотрудничества между различными вовлеченными в процесс деятелями возрастает... Короче говоря, метафора «моста» может быть применима к самим европейским форумам по обеспечению качества (обратим внимание, что основная идея Пятого Европейского форума очень точно отражена в его направленности: «Выстраивание мостов: осмысление обеспечения качества в европейском, национальном и институциональном контекстах» – *В.М., Н.С.*).

В европейской высшей школе придают особое значение росту привлекательности для всего мира именно европейских университетов.

Отечественным коллегам, студентам и управленцам важно отдавать себе отчет в том, что обеспечение качества осуществляется сейчас в контексте Болонского процесса и «...его (обеспечения качества – *В.М., Н.С.*) парадигма меняется от ориентации на вводимые ресурсы к ориентации на получаемые результаты. Это означает, что разработка обеспечения качества на всех уровнях (программном, институциональном, страновом и международном) призвана реализоваться таким же образом, что и Болонский процесс в целом, т.е. основываться на действиях, по которым у более широкого сообщества достигнут некий консенсус и к которым лица, принимающие решения, добровольно привержены» (5EQAF, Ахим Хопбах).

В европейской системе обеспечения качества высшего образования нужно различать внутреннее и внешнее обеспечение качества. Собственно эта идея закладывается в «Стандарты и принципы обеспечения качества в Европейском пространстве высшего образования» (ESG).

Несомненно, что этот документ (ESG) имеет в виду весьма широкие *демократические* традиции, соответствующие им законодательные нормы и процессы выработки политических решений, относящихся к высшей школе. Например, устанавливаются стандарты и принципы для *внутренней оценки качества*:

- учебные заведения должны разработать формальные механизмы для утверждения, периодического пересмотра и мониторинга образовательных программ и сертификации;
- «студенты должны оцениваться с использованием опубликованных критериев, правил и процедур, которые неуклонно соблюдаются;
- учебные заведения должны разработать способы и критерии оценки компетенций преподавателей, обучающихся студентов. Данные критерии должны быть доступны организациям (агентствам), осуществляющим внешнюю оценку, и прокомментированы в отчетах»;
- учебные заведения должны обеспечить ресурсы, необходимые для обучения студентов, адекватные и предусмотренные для каждой прилагаемой образовательной программы¹.

Относительно *внешней* гарантии качества предусматриваются, например, такие:

- «Цели и задачи процессов обеспечения качества должны быть определены всеми ответственными сторонами (в том числе, учебными заведениями) до того, как будут разработаны сами процессы и опубликованы с описанием процедур, подлежащих исследованию».
- «Любые официальные решения, принимаемые на основе результатов внешней оценки качества, должны базироваться на явных опубликованных критериях, применяемых постоянно».

Относительно различного рода аккредитационных агентств в ESG даются следующие рекомендации:

- «Агентства должны быть независимыми, т.е. нести автономную ответственность за свои действия, а также выводы, заключения и рекомендации, содержащиеся в отчетах, на которые не могут влиять третьи стороны, будь то учебное заведение, министерство или другие заинтересованные лица».
- «Агентства должны разрабатывать процедуры самоотчетности».

В том, что касается оценки студентов, в цитируемом документе говорится: «Оценка студентов является одним из наиболее важных элементов в высшем образовании. Результаты оценки оказывают большое влияние на будущую карьеру студентов».

Таким образом, необходимо, чтобы оценочный процесс всегда производился профессионально, с учетом существующих современных обширных знаний со стороны преподавателей в области тестирования и проведения экзаменов. Оценка также представляет важную для вузов информацию об эффективности поддержки преподавания и обучения.

¹ Полный текст русского перевода «Стандартов и принципов обеспечения качества высшего образования для Европейского пространства высшего образования (ESG) опубликован в книге «Болонский процесс: 2007–2009 годы. Между Лондоном и Левеном/Лувен-ла-Невом/ Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. – С. 232–272.

Выше мы уже отмечали, что ESG входят важнейшим компонентом в *европейскую архитектуру качества*. Признано, что основы европейского измерения обеспечения качества составляют: ответственность со стороны вуза за качество, предоставляемого им образования; ESG; EQAF; EQAR¹ (Европейский регистр по обеспечению качества).

При всей важности ESG есть различные точки зрения относительно их значимости и степени обязательности для национальных систем высшего образования. Например, Мала Сингх (профессор международной политики высшего образования в Открытом университете Соединенного Королевства) говорит о том, что ему свойственно восприятие Европейских стандартов и принципов в идеализированном виде, как формы «мягкой власти» в обеспечении качества. Он делится своим мнением: «Конечно, нельзя отрицать, что в европейском высшем образовании нередки случаи использования ESG скорее как некоей разновидности аккредитации, а в последнее время ситуация дополнительно обострилась в связи с действием EQAR». Автор предлагает считать, что «мягкая власть» в обеспечении качества отражает ценности и подходы, опирающиеся на ESG как на источники. Он пишет: «Это включает приверженность коллегиальности, уважение к разнообразию методов и процедур обеспечения качества, сильный акцент на улучшении и повышении качества, признание институциональной ответственности и академической автономии, внимание не только к результатам обучения, но и к вводимому содержанию [Inputs] и к самому образовательному процессу, а также готовность к диалогу с заинтересованными сторонами и консенсусу. Напротив, «жесткая власть», с моей точки зрения, подает сигналы возврата к более централизованным и более принудительным формам государственного регулирования (когда правительство держит вузы «на коротком поводке»)...

Андреас Раухваргерс (Генеральный секретарь Латвийского совета директоров, Латвия) в своей публикации в материалах Четвертого Европейского форума «Болонья 2009 год: обзор результатов по обеспечению качества высшего образования» предпринимает попытку дать оценку национальных систем обеспечения качества с учетом Европейских стандартов и принципов. Он отвечает, что модели внутреннего обеспечения качества в вузах весьма разнообразны. В отдельных странах требования, адресованные к высшим учебным заведениям в части создания систем внутреннего обеспечения качества, прописаны в национальных законах, правилах или кодексах практики. (Хотя многие государства ограничивают внутреннее обеспечение качества, так сказать, «зоной» подготовки отчетов самооценки для внешней проверки. В других странах вузы формируют систему управления деятельностью в части обеспечения качества, а не ориенти-

¹ См. в книге Болонский процесс: 2007–2009 годы. Между Лондоном и Левеном/ Лувен-ла-Невом /Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора *В.И. Байденко*. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. – С. 228–231.

рованную на совершенствование и основанную на результатах обучения *институциональную культуру качества* (к этому мы вернемся ниже).

А. Раухваргерс констатирует: «В то время как качество преподавания как таковое упоминается часто, понятия «обучение» и «результаты обучения» обычно не фигурируют в описании систем внутреннего обеспечения качества... В отдельных странах с бинарными системами высшего образования бытует мнение, что создание систем внутреннего обеспечения качества может потребоваться лишь для прикладного сектора высшего образования, но не для традиционных (классических) университетов. Еще одна группа страновых образовательных систем подчеркивает, что университеты свободны выбирать, какую именно модель внутреннего обеспечения качества им создать. Немногие страны отметили, что система внутреннего обеспечения качества в их вузах зиждется на требованиях стандартов ИСО и принципах Европейского фонда управления качеством (EFQM)¹.

Автор также вынужден признать, что только некоторые европейские вузы проектируют свои образовательные программы в терминах результатов обучения. Повсеместно подчеркивается необходимость серьезной методологической помощи в том, что касается дидактической сущности результатов обучения и их формулировки. (Читателям можно порекомендовать две теоретико-методические работы, опубликованные в книге: «Болонский процесс: результаты обучения и компетентностный подход (книга – приложение 1)» / Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009 – 536 с.

Речь идет о следующих публикациях:

- С. Адам (эксперт по Болонскому процессу, Великобритания). «Результаты обучения: состояние дел в Европе. Новое в применении результатов обучения в контексте Болонского процесса»; с. 298–325.
- Д. Кеннеди, Э. Хайленд, Н. Райан. «Написание и применение результатов обучения: практическое руководство», с. 476–502.

Нередко высказывается мнение, что *культуру результатов обучения* целесообразно развивать в секторе прикладного профессионального высшего образования. Многие убеждены в живучести сильных традиций создавать образовательные программы, центрированные на их содержании. Можно слышать и такое мнение, что высшие учебные заведения, проектируя свои образовательные программы, связывали их с результатами обучения, не имеющими отношения к Дублинским дескрипторам и квалификационным рамкам (полезную информацию о новых структурах квалификации и Дублинских дескрипторах можно найти в книге: «Болонский процесс: европейские и национальные структуры квалификаций (книга-приложение 2)» / Под науч. ред. д-ра

¹ EFQM – глобальная некоммерческая организация, охватывающая более 500 членов из 55 стран, представителей 50 отраслей промышленности, со штаб-квартирой в Брюсселе. Задачей организации является развитие деловых отношений и сотрудничества в целях экономического роста. Ею создана сеть для инновационных организаций и бизнес-лидеров для обмена знаниями и лучшей практикой.

пед. наук, профессора В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009, – 220 с.).

Внешнее обеспечение качества возлагается на различные агентства, которые во всех «болонских» странах должны проходить оценку согласно ESG. С одной стороны, следует стремиться обеспечить единообразие на всем пространстве высшего образования Европы, с другой – отобразить национальное положение дел и национальную специфику.

Касательно национального прочтения ESG можно найти оригинальные и актуальные суждения в основном докладе Пятого Европейского форума по обеспечению качества (2010 год), сделанном Петером Вильямсом «Одна флотилия, много кораблей, одно и то же назначение?» (заметим, что П. Вильямс возглавил группу экспертов, разработавших ESG).

Попробуем проиллюстрировать это с помощью довольно длинной цитаты из его доклада: «С самого начала с ESG обращались как с каменными скрижалями, заповедями Моисея, представленными списком. ESG быстро стали галочкой для отчета... и стали рассматриваться повсеместно как ответ на решение задачи европейского измерения в обеспечении качества, а не как основа для ведения диалога и осуществления дискурса. Некоторые страны закрепили ESG в их законодательстве о высшем образовании, требуя от своих университетов и агентств по аккредитации или обеспечению качества согласиться с ними под угрозой лишения аккредитации. Организации, такие как ENQA и EQAR, восприняли «Стандарты и принципы...» как критерии для членства и присоединения...

С одной стороны, конечно, эта готовность принять ESG должна приветствоваться. С другой стороны, никоим образом не желая отрицать полезность ESG, я действительно считаю, что существует опасность их механического принятия, принятия «оптом», поддержки и некритического отношения. На самом деле тут есть ряд опасностей или, лучше сказать, проблем. Одна из них состоит в том, что, хотя это европейские стандарты и принципы, они должны применяться внутри национальных или региональных юрисдикций и адаптироваться к национальным культурам и практикам при реальном использовании. Их супранациональный (наднациональный) авторитет является, таким образом, сомнительным или, по меньшей мере, находится под вопросом. Это ясно видно на двух взаимосвязанных факторах: проблеме локальной интерпретации и проблеме языка.

Прочтение ESG возможно только изнутри конкретного культурного контекста... Каждая страна будет вкладывать в ESG тот смысл, который ей ближе, и в результате представления разных стран будут сильно расходиться» (SEQAF, П. Вильямс).

Бухарестским коммюнике, подписанным министрами, ответственными за высшее образование в 47 странах Европейского пространства высшего образования (27 апреля

2012 год), было принято решение о переработке ESG, в том числе изменении их состава, с тем чтобы сделать их более понятными, применимыми и полезными.

Уже на Первом Форуме (2006 год) были рассмотрены вопросы относительно обоснования причин необходимости обеспечения качества (Альберто Амарал), выявления сущности внутренних и внешних процессов обеспечения качества (Хенард Фабрик).

На Втором форуме (2007) подвергнута анализу проблема встраивания обеспечения качества в развитие высших учебных заведений (Сибилла Райхерт). Ею, в частности, было высказано свое понимание связи между внутренним и внешним обеспечением качества в форме следующих тезисов:

«...Внешний контроль должен быть более лёгким, если внутренние процессы обеспечения качества подтверждают свою устойчивость».

«Если высшие учебные заведения смогут продемонстрировать эффективность своих внутренних процессов обеспечения качества, то тогда внешние процессы могут быть менее интенсивными».

«...Внутреннее обеспечение качества не должно сводиться к формализованным процессам, но призвано представлять собой набор институциональных и индивидуальных установок – «культуру качества» – направленных на постоянное совершенствование качества».

«...Внутреннее обеспечение качества... далеко от того, чтобы быть просто бюрократической процедурой».

«Несомненно, что полезность обследований вузов предполагает достаточную степень их автономии, в противном случае рекомендации и планы действий, предложенные по итогам оценки, не могут быть реализованы. Если вуз обладает адекватными автономией и ресурсами для устранения выявленных недостатков, это может способствовать эффективной расстановке приоритетов и профессионализации руководства и управления вузом».

«...На вузовском и национальном уровнях должны быть зарезервированы ресурсы не только на процесс обследования качества, но и на выполнение рекомендаций, причем ресурсы на улучшение должны быть значительно больше ресурсов на процесс обследования. Если это невозможно гарантировать, следует соответствующим образом сократить объем обследования».

Свою статью С. Райхерт завершает словами: «Чем больше мы занимаемся обеспечением качества, не приняв во внимание эти предварительные условия, тем больше мы рискуем, что оно выродится в простое пустословие, в удобный способ бюрократам - успокоить свою совесть, а политикам - заявить, что они заботятся о качестве, вовсе не имея этого в виду» (не тому ли мы являемся свидетелями в своем собственном Отечестве касательно качества высшего образования?! – В.М., Н.С.).

Внешнее обеспечение качества стало предметом внимания Дж. Хаакштада (4EQUAF). Эксперт признает новые и развивающиеся области, воздействующие на обеспечение качества, и выражает их следующими вопросами: как уравновесить подотчетность и усовершенствование? Как сбалансировать совместную ответственность высших учебных заведений, агентств и политиков? Как действовать в условиях роста разнообразия в высшем образовании (разнообразии педагогических подходов, учебных заведений, предметных областей, студентов, ожиданий, миссий и т.д.)? как избежать роста бюрократизации и увеличения затрат на обеспечение качества?

Дж. Хаакштад согласен с картиной зрелого (сложившегося) внешнего обеспечения качества в Европе, нарисованной Франсуа ле Пултьером: движение от контроля и редукционизма (упрощения) в направлении нарастания сложности и усовершенствования, или иными словами:

- от представления о качестве как абсолютном в направлении понимания качества как относительного;
- от позиции, при которой доминирует та или иная одна черта качества в направлении многоаспектной его интерпретации;
- от концепта, согласно которому главным является «продукт», в направлении представления о жизненно важной роли образовательной услуги;
- от административной проверки конечного продукта в направлении развертывания инициатив в части оптимизации процесса;
- от фиксированного стандарта в сторону стандартов применяющихся, гибких и динамичных.

Автор спрашивает: «Но насколько это истинно?». С моей точки зрения, существует заметный разрыв между риторикой и действительной практикой. В то время как динамический подход и подход развития почти единогласно поощряются как «политически корректные», практика более жесткого контроля упорно сохраняется, а во многих странах даже находится на подъеме, обычно в форме *схем аккредитации*... Аккредитация или подобные ей методы нашли свой путь в режимах внешней оценки в Норвегии, Испании, Австрии, Франции, Швейцарии, Италии, Финляндии. Другая важная тенденция заключается в том, что ряд стран применяют метод *институционального аудита*... Метод аудита представляется как подход, ориентированный более на совершенствование, но даже он по существу является методом *контроля*, хотя контроль здесь осуществляется на институциональном уровне и является менее назойливым» (4EQUAF, Дж. Хаакштад).

Аккредитация как инструмент внешнего обеспечения качества в настоящее время наиболее широко используется в Европе. Она принимает многообразные формы. Автор замечает, что аккредитации – это больше название, чем метод. Поэтому аккредитационная практика трудно поддается анализу с методологической точки зрения.

Мы хотели бы обратить внимание российской академической общественности, что в европейском формате аккредитация, *которая проводится на строго академических основаниях независимым и надежным агентством*, представляет собой весьма полезную процедуру. Дж. Хаакштад склонен утверждать, что, «поскольку сфера высшего образования расширяется и становится бизнесом, сильно связанным с рынком, налицо растущая необходимость защитить дипломы и студентов от неадекватного предоставления образовательной услуги и провайдеров-мошенников».

(О высшем образовании в условиях его коммерциализации можно прочитать статью Педро Нуно Тейшейра «Высшее образование между народными массами и рынком: взгляд со стороны на тенденции в обеспечении качества».) (4EQAf).

«Когда же аккредитация, – продолжает Дж. Хаакштад, – выходит за пределы основной функции, становясь *государственным подходом к обеспечению качества*, цели ее размываются. Отдельные функции «признания» и «оценивания» сливаются в одну процедуру, смешивая узкую функцию с более широкой. Функция признания, имеющая *последствия*, должна с большей вероятностью влиять на более широкий процесс, смещая акцент в направлении контроля. Конечно, в большинстве случаев аккредитация будет отражать «сложное» понятие качества, и обычно налицо будут ценные наблюдения и рекомендации от экспертов, но мне хотелось бы отметить, что опасность редукционизма здесь велика. Озабоченность по поводу «да/нет» влечет за собой отдельную тревогу относительно согласованности и объективности, а это в свою очередь означает, что мы нуждаемся в ясных и недвусмысленных оценках. Приоритет отдается набору ключевых стандартов, предпочтительно поддерживаемых показателями эффективности. Аккредитация поэтому как тип оценки не является идеальной, когда дело касается действительно глубокого и беспристрастного анализа, чтобы помочь вузу или конкретной программе повысить общее качество образования...

Из-за присутствия неких государственных интересов статус оценки высшего образования все еще не надежен» (4EQAf, Дж. Хаакштад).

Далее автор высказывает интересное наблюдение, что отдельные категории политиков, внешних заинтересованных лиц и студентов, руководствуясь далеко не подлинными академическими ценностями и нуждаясь в «оценках», чтобы поддержать свои, зачастую не бескорыстные интересы, как правило, доверяют результатам аккредитации (оценки) как достоверной информации. «Выводы принимаются за чистую монету, чтобы использовать их как легитимное основание для отказов, требований, «исправлений», мер по улучшению – или даже ценных реформ, и каких-то регуляций. Существует обычно и противоположная сторона, которая подвергает сомнению информацию, полученную в результате оценки (аккредитации). Это преподаватели (деятели академической сферы), имеющие научную подготовку, которые обычно сами находятся на переднем крае деятельности по оцениванию, а также политики и реформ. Если смотреть с их точки зрения, в большинстве оценок есть что-то дилетантское: либо темы определяют-

ся недостаточно точно, либо выборки эмпирических данных случайны и неполны, либо процесс исследования имеет погрешности в аспектах валидации и анализа данных. Институциональное руководство часто оказывается зажатым между этими двумя позициями. Его «шестым чувством» может быть чувство «академического скептицизма», но как ответственные руководители они должны соблюдать форму и могут опереться на результаты их собственного внутреннего управления процессом» (4EQAF, Дж. Хакштад).

Одной из актуальных проблем в настоящее время является воздействие аккредитации и образовательных стандартов на развитие инновационного потенциала вузов и креативности.

Манфред Люгер и Оливер Веттори рассматривают этот вопрос в статье «Стандарты становятся более «гибкими»? Роль стандартов качества в партисипативной культуре качества» (2EQAF, М. Люгер и О. Веттори).

Взаимосвязь инноваций и стандартизации анализирует Бьорн Стенсакер в статье «Инновация, обучение и обеспечение качества: миссия невыполнима?» (4EQAF).

Вопросы развития креативности в процессах обеспечения качества и аккредитации, а также угрозы для институциональной креативности нашли свое оригинальное освещение в публикации Линды Мессас и Мартина Прчела «Почему уважение к многообразию и креативности является существенно важным в процессах обеспечения качества и аккредитации: наблюдения и опыт из области музыкального образования» (4EQAF).

На страницах изданий форумов отдельные авторы делились своими мыслями о новых требованиях к методологии аккредитации.

Приведем отдельные иллюстрации.

1EQAF (Аннета Ковалькевич): «Что касается правительства, формируя политику высшего образования, оно не должно пренебрегать важностью культурных условий/обстоятельств качества образования. В процедурах аккредитации следует учитывать и *культуру качества*» (курсив наш – *В.М., Н.С.*)

2EQAF (Мартин Прчел): «...Обеспечение качества и аккредитация могут вовлекать много различных заинтересованных лиц и осуществляться в национальном и европейском контекстах. В большинстве стран образовательные органы проводят проверку обеспечения или аккредитацию, чтобы гарантировать (обеспечить) минимальные стандарты для всех образовательных программ и/или учреждений высшего образования. В то же время ныне существует ESG на Европейском пространстве высшего образования, а также появляются примерные образовательные программы европейского уровня для конкретных предметных областей (например, инженерия, химия, управление бизнесом и т.д.), некоторые из них присуждают так называемые «Знаки Европейского Качества». Для более тонкой осведомленности по поводу национальных процедур обеспечения качества и аккредитации в высшем образовании в странах Европы...выпущен подробный «Обзор и анализ существующих национальных процедур по

аккредитации и внешнему обеспечению качества в Евросоюзе»... Было принято решение, что, вместо того чтобы готовить разные документы для различных заинтересованных лиц, систем и контекстов, будет разработан один всеобъемлющий рамочный документ, выполненный таким образом, что его можно будет использовать в следующих сценариях процессов обеспечения качества и аккредитации на национальном уровне:

- где требуется дополнительная информация о некоторой предметной сфере..., например, перечень экспертов;
- где нужны критерии проверки вузов или программ высшего музыкального образования;
- где обосновываются критерии и процедуры проверки вузов или образовательных программ» (2EQUAF, М. Прчел).

2EQUAF (Сэмюэл Фернандес, Дж. Эстебан Фернандес и Альберто Альварес) «...Институциональная оценка, контроль качества, обеспечение качества и аккредитация осуществляются при помощи сходных процедур, включающих написание внутреннего отчета командой проверяемого подразделения и внешнюю оценку, проводимую экспертами в предлагаемой модели оценки. Вся разница в том, должно или нет подразделение соответствовать конкретным параметрам. Таким образом, поскольку институциональная оценка не основана на нормах или стандартах, она не предполагает формулировки критериев выполнения. Скорее достаточным считается простое размышление о соответствующих рекомендациях каждого члена из команды. Контроль качества или обеспечение качества, как и аккредитация, однако, требуют именно такой формулировки, поскольку в обоих случаях вуз или программа измеряются по стандартным критериям, которые в случае контроля качества относятся к минимальному набору процессов и процедур управления, а в случае аккредитации – к установленному уровню технологических процессов и достижений. Самооценка имеет целью поощрение размышлений преподавателей и поддерживается визитами внешних комиссий. Эта модель может быть эффективным инструментом для мотивации отдельных лиц к участию, но обычно существенный ее недостаток заключается в нежелании персонала принимать участие в мероприятиях по совершенствованию.

Модель сертификации с ее акцентом на процедуре выполнения может иметь побочным эффектом усиление бюрократизации и породить процессы бесконечного согласования, базируясь на перечне компетенций и достижений, которые определяются внешним образом, что приведет к исключению размышлений со стороны персонала» (2EQUAF).

3EQUAF (Алан Дэвидсон) «Система совершенствования качества (речь идет о национальном подходе к обеспечению качества в высшем образовании Шотландии – В.М., Н.С.) состоит из четырех взаимосвязанных элементов: комплексной программы обследований предметов, находящейся в ведении самих образовательных учреждений; оценки вуза, ориентированной на совершенствование, которой в течение четырехлетне-

го цикла будут охвачены все высшие учебные заведения; совершенствования форм публичной информации о качестве с учетом различных потребностей заинтересованных сторон, в том числе студентов и работодателей; повышения роли представителей студенчества в системах качества вузов при поддержке новой национальной службы развития. (Здесь уместно сделать отступление и бегло обозначить освещение в материалах форумов возрастания роли студентов как субъектов систем внутреннего обеспечения качества и указать, в частности, на следующие статьи:

1. *Э. Гиббс и К. Эштон:*
«Вовлечение студентов в университетскую жизнь и процессы обеспечения качества – результаты тематического аудита вовлечения студентов в университетское управление и принятие решений» (1EQAF).
 2. *С. Брус, Я. Комльенович, Д. Мак Сити, Г. Нун и К. Тук:*
«Участие студентов в обеспечении качества: достижения и проблемы» (1EQAF).
 3. *А. Прадес и С. Родригес:*
«Использование результатов опросов выпускников для внутреннего контроля качества – что вузы могут узнать через опрос выпускников?» (1EQAF).
 4. *Э. А. Кодина и Э. Г. Хименес:*
«Оценка компетенции преподавателей в Испании: программа Docentia» (2EQAF).
 5. *К. Шнейдерберг и М. Р. Кун:*
«Подготовка студентов как экспертов по внешней оценке качества – швейцарский опыт» (3EQAF).
 6. *Б. Рок:*
«Аббревиатурная смесь: институциональное разнообразие и развитие обеспечения качества в Ирландии» (4EQAF).
 7. *К. Штральман:*
«Партнеры или противники? Привлечение студентов к управлению и обеспечению качества в Лундском университете» (5EQAF).
 8. *Дж. Хаакштад:*
«Представление о качестве: Норвежское агентство (Nokut) об индикаторах качества высшего образования – 2010 и 2011 годы» (6EQAF)
- и др. (В.М., Н.С.).

Шотландская система совершенствования качества предполагает разработку соответствующей национальной программы, нацеленной на развитие и обмен передовым опытом обучения и преподавания в высшей школе.

В завершение нашего Предисловия, которое отнюдь не преследует цель создания так называемой «маршрутной карты» европейских форумов по обеспечению качества высшего образования, равно как и не претендует быть сборником аннотаций многочисленных публикаций форумов, мы остановимся на важнейшей современной проблеме – возвращении институциональных культур качества.

Отступая немного от избранных текстов, опубликованных по результатам каждого из форумов, скажем несколько слов о проекте «Исследование культуры качества в вузах (EQC)», выполненном в период 2010–2012 гг. под эгидой Европейской ассоциации университетов (EUA) совместно с конференцией ректоров ФРГ и Агентством по обеспечению качества Шотландии. Преследуется двоякая цель проекта:

Во-первых, идентифицировать внутренние процессы обеспечения качества в вузах, уделяя при этом особое внимание тому, в какой мере учебное заведение осуществило ту часть ESG, которая касается внутреннего обеспечения качества в вузе.

Во-вторых, обсудить динамику между развитием культуры качества и гарантиями качества, обработать данные, идентифицируя и представляя методы на отдельных примерах.

Согласно же выводам, полученным в результате реализации проекта EUA по «культуре качества» (2006 год), она интерпретируется как относящаяся к организационной культуре, характеризуемой культурно-психологической и структурно-управленческой составляющими.

Следует учесть, что культура качества отличается от процессов обеспечения качества, которые выступают частью структурной составляющей. В отчете по проекту, подготовленном Тьей Лоукколой и Терезой Жан, можно прочитать: «Определение “обеспечения качества” варьирует от одной страны к другой и от одного вуза к другому. В исследовании этот термин употребляется в широком смысле, включая всяческую деятельность, относящуюся к определению, обеспечению и повышению качества высших учебных заведений, что говорит в пользу принятия всеобъемлющего подхода, происходящего из собственных стратегических целей вуза, соответствующих его внутренней культуре качества, и одновременно выполняющего внешние требования к обеспечению качества. Эта деятельность должна включать мероприятия, упоминаемые в ESG, но не ограничиваться ими» [8].

К *элементам культуры качества* относятся:

- формальные процессы обеспечения качества;
- обязательства по качеству (культурный элемент);
- инструменты и процессы для определения, измерений, оценки, обеспечения и повышения качества;
- индивидуальный уровень: личное обязательство бороться за качество;
- коллективный уровень, индивидуальные аттитюды и осознание плюс культура;
- коммуникации, участие, доверие.

Ланарес говорит: «Существует, по крайней мере, два способа видения этого. В некоторых случаях вуз вводит гарантии качества. Это подразумевает новые ценности, которые должны быть интегрированы в организационную культуру. В других случаях создание гарантий качества начинается с существующей культуры качества. Однажды

созданные, гарантии качества будут в свою очередь влиять на культуру качества и изменять её...Этот второй вариант может быть предпочтительным, учитывая, что продолжительность во времени способствует изменениям» [8].

Самая большая проблема для формирования институциональной культуры – это проблема сочетания движения «сверху вниз» и управленческий подход с движением «снизу вверх», что призвано создать благоприятные условия для академического персонала и студентов, активно вовлеченного в деятельность по созданию культуры качества *посредством их собственных инициатив и обязанностей*.

Оливер Веттори, Манфред Люгер и Моника Кнассмюллер (IEQAF) говорят о том, что перед университетским менеджментом появляется новый вызов, суть которого состоит в том, чтобы создать установку, ведущую к росту внутренней культуры качества, а не в том, чтобы управлять культурой. Они замечают в своей публикации «Культура качества – практика институтов», что, с позиции культуры качества, оно не рассматривается как процесс, которым можно управлять с помощью процедур оценивания и измерения, и что оно включает также ценности, обычаи, установленные порядки, которые поддерживаются университетским сообществом и должны формироваться на разных уровнях (то есть с учетом субкультур соответствующих академических подразделений) и различными средствами. Далее они пишут: «Этот подход требует вовлечения множества внутренних и внешних партнеров, признавая тот факт, что культура качества не может быть «спущена» сверху, хотя сильное руководство необходимо для начала процесса. И все же между ними есть некоторые важные отличия, которые частично могут быть приписаны контекстуальным факторам... Культура не является чем-то фиксированным и устойчивым, но должна рассматриваться как результат множества взаимодействий, включая всех участников этих взаимодействий... Соответственно акцент нужно делать на развитии структур социального значения (*придание смысла*), которые создают основы любой интерпретации деятельности организации, любых событий или наблюдений и их взаимосвязи с конкретной последовательностью действий» (IEQAF, О.Веттори, М. Люгер и М. Кнассмюллер).

Авторы особенно подчеркивают ту мысль, что культура качества органично связана с представлениями об образовательном процессе, принятыми в данном высшем учебном заведении. В связи с этим представляется важным обеспечить чуткость к сигналам различного рода отклонений, неблагополучия, получаемым с помощью обратной связи. Для того чтобы перестроить образовательный процесс, следует понять условия, которые порождают подобные сигналы. Авторы также описывают весьма важный социально-психологический феномен, возникающий при формировании институциональной культуры качества. Они именуют их *зонами амбивалентностей*, к которым относят:

з о н а 1: сосредоточенность на управлении, против партнер-ориентированных стратегий;

з о н а 2 : парадигмы оценивания: ориентация на контроль против ориентации на развитие;

з о н а 3 : стандартизация против инновации;

з о н а 4 : внутреннее против внешнего.

Завершая свою публикацию, авторы вполне осознают возможные риски, особенно для менеджмента высшего учебного заведения. Но в то же время они убеждены, что подобные риски в определенной степени могут быть минимизированы, если концепция институциональной культуры качества реализуется в ежедневной практике и вызывает как внешний, так и внутренний интерес.

В комплексном формировании институциональной культуры качества весьма любопытным представляется опыт «системы управления и развития академического персонала», реализуемый в Ирландии. Он излагается в статье Дайдре Лиллис «Управление посредством вовлечения (к вопросу об объединенной рыночной модели для процедур планирования и оценки в учреждениях высшего образования)» (1EQAF).

Автор рассказывает о новой модели управления посредством вовлечения как объединенной модели планирования и оценки. В статье говорится: «Модель объединения планирования и оценки лучше всего может быть описана как нечто среднее между процессами «сверху вниз» и «снизу вверх»... Управляющее ядро усиливается через вовлечение академического ядра, и модель объединяет некоторые из сильнейших черт стратегического планирования и индивидуальных планов развития и самообразования» (1EQAF).

Автор ссылается на Минсберга, который высказал предположение, что чем более сложной и изменчивой является среда существования организации (высшего учебного заведения), тем более децентрализованными и органично согласованными должны быть ее структуры. Существует также мнение (Бирнбаум) о том, что в учреждениях высшего образования, где происходят частые изменения и нет устойчивого первенства (превосходства), необходимы свободные объединения и децентрализованное управление. Ряд исследователей также утверждают, что нужен системный подход с элементами модели «сверху вниз» и «снизу вверх», где сольются проактивные и реактивные (противодействующие) стратегии.

Оригинален опыт воздействия культуры качества на качество обучения на примере высшего образования в сфере бизнеса – Польша (см. одноименную статью Анетты Ковалькевич в материалах Первого Форума – 1EQAF). Основная гипотеза, которую выдвигает автор, заключается в том, что существует сильная положительная корреляция между двумя используемыми переменными: культурой качества и качеством обучения. Одним из основных тезисов публикации является утверждение, что культура качества составляет определяющий фактор качества образования.

Мы также полагаем оправданным обратить внимание читателей на статьи в Четвертом Форуме (4EQAF): «Объяснение качества: глазами администратора подразделе-

ния» (Анна К. Кравен); и «Культура качества в высшем образовании: от теории к практике» (Дрис Беринге, Джеф Бертен, Веерло Хулпьяу и Пьет Ферешн).

Таким образом, приглашая читателей к внимательному прочтению избранных публикаций европейских форумов по обеспечению качества высшего образования, мы считаем необходимым извиниться за обилие цитат, включенных в текст Предисловия. Честно сказать, мы боялись смысловых рисков в донесении оригинальных суждений авторов, рисков, которые и без того подстерегают нас уже на стадии переводов и толкования многих новых понятий. Одновременно мы хотели бы погрузить читателя в новый терминологический пласт, с помощью которого описываются современные образовательные системы мира (и именно как *системы*). Можно, конечно, возражать против англицизации нового понятийного пространства. Но это тоже современное проявление глобализации высшего образования как планетарного феномена, её вызов мировой лингвистической палитре.

Заслуживает упоминания тот факт, что одним из первых среди отечественных исследователей современных проблем высшего образования и тенденцией его развития в рамках Болонского процесса, обративших свое внимание на формирование европейского подхода к обеспечению качества в формате европейских форумов явился доктор педагогических наук, профессор В.И. Байденко.

Мы позволим себе высказать несколько слов признательности в адрес научных сотрудников и преподавателей Института качества высшего образования Национального исследовательского технологического университета «МИСиС» (созданного на основе Исследовательского центра проблем качества подготовки специалистов в 2011 году).

Прежде всего, они адресованы группе работников, осуществлявших перевод на русский язык англоязычных текстов форумов – А.И. Азарову, О.Л. Ворожейкиной, Е.Н. Карачаровой и Л.Ф. Пирожковой, взявшей на себя труд перевести подавляющее большинство материалов европейских форумов.

Неоценимую услугу оказала М.В. Королёва, выполнявшая в течение ряда лет компьютерную вёрстку предшествовавших изданий, с выборочным освещением работы форумов. Ей же принадлежит и компьютерная вёрстка настоящей «Антологии».

Хочется надеяться, что прочитав в критически-конструктивном ключе материалы европейских форумов, читатели разделят высказанные нами добрые чувства благодарности.

***Доктор экономических наук, профессор В.В. Минаев
Доктор технических наук, профессор Н.А. Селезнёва***

БИБЛИОГРАФИЯ К ПРЕДИСЛОВИЮ

1. Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area: Communiqué of the EHEA Ministerial conference, Bucharest, Romania, 26-27 April 2012// <http://www.ehea.info> /Перевод Ж.О. Кузьминых/ http://www.nepa.ru/bucharest_com.pdf
2. Формирование Европейского пространства высшего образования. Коммюнике конференции Министров высшего образования, Берлин, 19 сентября 2003 г./ Перевод Е.Н. Карачаровой в книге: «Болонский процесс: на пути к Берлинской конференции (европейский анализ)» /Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Российский новый университет, 2004. – с.401
3. M.J. Lemaitre. New Approaches to Quality Assurance in the Changing World of Higher Education http://www.icde.org/Maria+Jos%C3%A9+Lemaitre%3A+Quality+upgrading+presentation.b7C_wlvG0z.ips
4. Тенденции 2010:десятилетие перемен в европейском высшем образовании. Итоговый юбилейный доклад *Андреа Сюрсок и Ханны Смиidt*. Соавторы: *Ховард Дэви, Йонна Корхонен, Джерард Мэдилл, Лесли Уилсон*/Перевод Е.Н. Карачаровой в книге: «Болонский процесс: итоги десятилетия» / Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И. Байденко. – М.: Национальный исследовательский технологический университет «МИСиС» Институт качества высшего образования. – 2011. – с. 88–89.
5. D. Neubauer. Ten Globalization Challenges to Higher Education Quality and Quality Assurance // Evaluation in Higher Education, Vol. 4. No 1, June 2010: 13–37.
6. *Байденко В.И., Максимов Н.И., Селезнёва Н.А.* Проектирование и реализация компетентностно-ориентированных образовательных программ высшего образования: европейский опыт. – М.:ФГБОУ ВПО «МГТУ им. А.Н. Косыгина», 2012. – 153 с.
7. *Байденко В.И., Гузаиров М.Б., Селезнёва Н.А.* Актуальные вопросы современной дидактики высшего образования: европейский ракурс. – М-Уфа:УГАТУ, 2012. – (в печати)
8. T. Loukkola и T. Zhaug Examining Quality Culture: Part 1- Quality Assurance Processes in Higher Education Institution, EUA, Brussels, 2010: http://www.eua.be/Libraries/Publications/Examining_Quality_Culture_Part_1sflb.ashx