

Датский Институт Оценки Качества Образования

Процедуры оценки качества в Европейском высшем образовании

Исследование ЕСОК

Доклад ЕСОК №5

Европейская сеть обеспечения качества в высшем образовании
Хельсинки

Мнения, представленные в данном докладе, являются мнениями авторов. Публикация материала не подразумевает одобрения или подтверждения со стороны Европейской сети обеспечения качества в высшем образовании или кого-либо из ее членов.

Данный материал можно копировать без получения разрешения.

Хельсинки - 2003 г.

Вступление

В Пражском Коммюнике от 19 мая 2001 Министры образования европейских стран призвали университеты, другие высшие учебные заведения, национальные учреждения и Европейскую Сеть по Обеспечению Качества Образования (ЕСОК) общими усилиями создать единую справочную сеть и распространять лучший опыт. Данное поручение еще больше активизировало деятельность ЕСОК в процессе обеспечения надежной среды для получения качественного образования в Европе.

В этом процессе главным является то, насколько национальные процедуры обеспечения качественного образования отвечают требованиям Болонского Процесса относительно совместимости европейского образования и прозрачности деятельности учебных заведений.

Этот акцент отражен в решении ЕСОК провести данное глобальное исследование, которое на начальной стадии также обсуждалось с Европейской Ассоциацией Университетов (ЕАУ) и Национальными Союдами Студентов в Европе (НССЕ). Главной целью данного исследования является определение общих документов, регламентирующих обеспечение качества образования в европейских странах. Соответственно каждая соответствующая европейская организация должна была заполнить анкету, в которой детально показывалась ее деятельность по оценке качества образования.

Таким образом, данное исследование позволяет определить, какие модели оценки применяются в разных странах и проанализировать основные схожие параметры и расхождения. Результаты исследования показали, что с конца 1990х годов обеспечение качества образования в Европе значительно расширилось, как по масштабам, так и по методам оценки. И особенно быстро получают новое обоснование концепции аккредитации и ранжирования учебных заведений. Аналогично моим заключительным выводам доклада о положении дел на 1998 г. по Европейской Оценке Высшего Образования, я могу констатировать, что с точки зрения статус-кво ситуацию можно представить как стакан, наполненный наполовину, поскольку на местах процедуры оценки в Европе строятся на тех же самых методологических принципах. Или она может быть представлена как наполовину пустой стакан, потому что сравнительный анализ проведенных обследований показал много отличий между применением методов в конкретном национальном контексте или контексте конкретного учебного заведения.

Таким образом, результаты данного исследования показали растущую важность ЕСОК, которая создает структуру для того, чтобы перенимать и развивать лучший европейский опыт в проведении внешней оценки обеспечения качества образования, и необходимость более тесного сотрудничества, как с организациями – членами ЕСОК, так и с правительственными структурами и другими партнерами, с Европейской Комиссией, университетами и студентами.

Я надеюсь, что читатель найдет данное исследование и содержащуюся в нем новую информацию полезной и вдохновляющей.

Кристиан Тьюн
Председатель
Стратегической Группы ЕСОК

1. Введение

С 1999 г. на Европейскую концепцию качества высшего образования сильно повлиял процесс, начавшийся после Болонской Декларации, в которой Министры образования ЕС призвали к большей наглядности, прозрачности и сопоставимости качества высшего образования. Два года спустя после Болонской Декларации и три года после Сорбонской Декларации, европейские министры, отвечающие за высшее образование, представляя 32 стороны, встретились в Праге, чтобы оценить достигнутый прогресс и определить направления и приоритеты на последующие годы. Министры подтвердили стремление установить к 2010 году Европейское Пространство Высшего Образования.

Пражское Коммюнике 2001 года призвало три организации - Европейскую Ассоциацию Университетов (ЕАУ), Национальный Союз Студентов Европы (НССЕ), Европейскую Сеть по Обеспечению Качества Высшего Образования (ЕСОК) и Европейскую Комиссию поработать совместно по установлению единой справочной сети и распространению лучшего опыта. Необходимо укреплять среди стран-членов Болонского Процесса культуру качества и обеспечения качества на практике. В этом процесса важным элементом является определение показателей качества. На основе этого посыла ЕСОК проявила инициативу, пригласив руководство Европейской Ассоциации Студентов и Национальных Союзов Студентов в Европе на первую встречу в январе 2001 года чтобы обсудить общие интересы и возможные основы для сотрудничества. Таким образом, был обсужден план совместных проектов и составленный отчет стал первым конкретным примером данной инициативы. Именно данное исследование впервые детально обобщило различные методы оценки, применяемые в Европе.

1.1. Используемые методы

Цель проекта зафиксировать и проанализировать методологические, внедренные в реальную практику стран- членов ЕСОК и ее ассоциированных членов, подходы, делая акцент на применяемом виде оценки.

С этой целью Датский Институт Оценки провел анкетирование в 2002. Материалом для его проведения послужила *Оценка Европейского Высшего Образования* и *Данные о Состоянии Дел за 1998 год*, подготовленные по процедурам Датского Института Оценки Качества Образования, материалы Датского Центра по Обеспечению Качества Образования и его Оценке, подготовленные для Европейской Комиссии, DG XXII. Другими важными источниками были *Пилотный Европейский Проект по Оценке Качества Высшего Образования 1995 года* и особенно *Рекомендации Совета от 1998 года*, которые совершенно очевидно относятся к Европейским пилотным проектам:

«Эти рекомендации предполагают введение методов обеспечения качества в высшем образовании и содействие Европейскому сотрудничеству в этой области. В них рекомендуется странам участницам установить прозрачную оценку качества и его обеспечение на основе ряда общих принципов. Эти принципы были установлены в более ранних Европейских пилотных проектах в этой сфере и относятся главным образом к автономии учебных заведений, которые сами несут ответственность за обеспечение качества образования, на

признании автономии высших учебных заведений, различных ступеней в оценке и публикации отчетов об оценке качества. Странам-участницам также рекомендуется принимать последующие шаги, направленные на то, чтобы ВУЗы могли осуществить свои планы по повышению качества, что может быть результатом проведения оценки качества образования»¹

Более того, источниками, которые вдохновили на проведение данного исследования, были *Доклад Малкома Фразера о Модальности Внешней Оценки Высшего Образования в Европе: 1995, 1997* от 1997 года и отчет ЕСОК *Обеспечение Качества Скандинавского Высшего Образования по практике проведения аккредитации* от 2001 года. Составленные анкеты были отданы на рассмотрение членам Стратегической Группы ЕСОК, их комментарии и предложения были включены в анкеты. Организации стран членов ЕСОК, национальные организации стран, взаимодействующих с ЕСОК, попросили заполнить эти анкеты чтобы получить информацию для отчета. Тридцать две организации, занимающиеся оценкой качества в 23 странах заполнили и прислали анкеты. Полный список участников исследования показан на рис. 1. Проводились опросы организаций по телефону для подтверждения и уточнения ответов. Предварительные результаты опроса были представлены на Генеральной Ассамблее ЕСОК в Копенгагене в мае 2002 г. Окончательные результаты представлены в данном докладе в виде сравнительного обзора реально существующего положения в обеспечения качества образования в Европе и основных тенденций в этой области, данные по проведенному исследованию будут размещены в интернете на сайте ЕСОК, включая конкретные отчеты по странам.

При обработке полученных в ходе анкетирования данных полезным было определенное количественное представление. Однако материал слишком ограничен чтобы считать что проведен действительный статистический анализ и для уточнения данных проводились последующие опросы. Обзор ключевых данных представлен в Приложении 1. Изначально планировалось, что после проведения исследования анкет будет проведено глубокое изучение различных подходов к обеспечению качества образования в Европе. Однако в настоящее время необходимость подобного изучения находится в стадии рассмотрения, и результаты данного исследования, представленные в данном докладе, должны рассматриваться отдельно.

1.2. Организация Проекта

Кристиан Тьон, Исполнительный Директор Датского Института Оценки и Председатель ЕСОК, отвечал за проект. В команду проекта входили Специалист по Оценке Тине Холм и Рикке Соррап и Методист по Оценке Мадс Биеринг-Соренсен, которые проводили анкетирование и составляли проект доклада. Тине Холм выступал координатором проекта.

Секретариат ЕСОК будет отвечать за создание базы данных и ее размещение на сайте ЕСОК. Национальным организациям будет предложено нести ответственность за обновление данных, касающихся их стран.

¹ Рекомендации Совета (98/561/ЕС) и Данные о Состоянии за 1998 можно найти на сайте ЕСОК: www.enqa.net

2. Краткое изложение вопроса

Рекомендации Совета от 24 сентября 1998 относительно Европейского сотрудничества в обеспечении качества высшего образования предлагают, чтобы страны-члены ЕСОК установили системы обеспечения качества высшего образования. Эти системы должны строиться на определенных характеристиках, единых для всех систем, включающих: создание автономного органа, отвечающего за качество образования, целенаправленное использование внутренних и/или внешних аспектов обеспечения качества, привлечение различных заинтересованных лиц и опубликование результатов.

Рекомендации Совета определяют эти элементы в контексте привлечения независимых организаций, отвечающих за качество образования, проведения внутренних экзаменов и внешней оценки, а также визитов экспертов и публикации отчетов. Это так называемая четырехступенчатая модель, уже введенная в 1994-1995 годах как методологическая основа Европейских Пилотных Проектов, а в Отчете за 1998 она была проанализирована в различных национальных интерпретациях.

В 2001 году ЕСОК вместе с Европейской Комиссией решили перепроверить реальное состояние дел в Обеспечении Качества Образования в Европе четыре года спустя после того, как были выработаны рекомендации, и был опубликован отчет об этом. Цель последующего проекта – описать существующие методологические приемы терминами, общими для все стран - членов ОСЕК и ассоциативных членов организации. Проект концентрируется на используемых уровне, размерах и методах оценки. Применяемый метод – заполнение специальной анкеты (опросника) 34 организациями, занимающимися качеством в 23 странах. Четырнадцать из этих организаций занимаются как сектором университетов, так и неуниверситетским сектором, в то время как другие 14 занимаются только вопросами высшего образования в университетах. Оставшиеся 6 организаций занимаются только неуниверситетским высшим образованием.

2.1. Организации, занимающиеся качеством образования

Результаты обследования показали, что с 1998 система обеспечения качества образования в Европе расширилась, и появились новые европейские организации. В большинстве европейских стран автономные организации по обеспечению качества образования появились на национальном и региональном уровне. Это наиболее характерно для университетского сектора (28 организаций по проведенному исследованию), но также охватывается и неуниверситетский сектор (20 организаций по проведенному исследованию). Некоторые организации охватывают оба сектора, некоторые только какой-то один их них. Это отличие в организации находит свое объяснение в структуре национальных систем высшего образования.

Исследование показывает, что организации, отвечающие за качество образования главным образом все еще занимаются обеспечением качества и/или его улучшением, как показано в документах пилотных проектов 1995 года, а задачи расширились. Подавляющее большинство участвующих в исследовании

организаций ответили, что обеспечение качества является как их главной функцией, так и главной целью проводимых оценок.

Но исследование также выявило тенденцию того, что эти организации все больше и больше обеспечивают экспертную и консультационную поддержку как государственным органам, так и ВУЗам и проводят исследования и даже принимают решения по определенным правовым аспектам, связанным с деятельностью высших учебных заведений. Это отражается в том, что 4/5 всех организаций назвали «распространение знаний и информации» своей функцией, а половина организаций назвала «аккредитацию» своей функцией.

Появление организаций, занимающихся аккредитацией, идет рука об руку с упором на отчетность как цель всей работы. 3/4 всех участвующих организаций назвали ее как цель своей деятельности, то же относится и к прозрачности. Еще одна акцентируемая задача – сопоставимость, как на национальном, так и международном уровне.

Большинство организаций имеет правление или совет, в состав которых входят представители академического сообщества. В 2/3 случаев высшие учебные заведения представлены среди академических членов правления. В половине случаев в правление входят представители рынка труда, в 1/3 случаев – студенты и в 2/5 случаев – представители государственных органов. Главным источником финансирования оценочной деятельности является государство, но в высшие учебные заведения тоже упоминаются как источник финансирования в 1/3 случаев. Существует тенденция, что правление/совет становятся более однородными по своему составу в странах ЕС/ЕАСТ, чем в странах, которые являются ассоциированными членами этих организаций, что касается финансовой ситуации, то она не сильно меняется с географическим положением страны.

2.2. Виды оценки обеспечения качества образования в Европе

Результаты проведенного исследования показывают, что обеспечения качества образования в Европе основывается на восьми главных видах оценки². Исследование также показало, что большинство организаций используют несколько видов оценки. Главными видами оценки в европейской системе обеспечения качества образования являются аккредитация программ и оценка программ. Большинство организаций, участвующих в исследовании, используют оба вида на регулярной основе.

Вообще учебные программы чаще всего выбираются объектом оценки. Это особенно заметно в области неуниверситетского образования, в то время как сами учебные заведения подвергаются повышенному вниманию в университетском образовании. Возможно, это объясняется сильной профессиональной направленностью неуниверситетского образования. Наиболее предпочтительный метод – все еще традиционная оценка, которая используется в различной комбинации регулярно или время от времени в 49 случаях. В отличие от прошлых лет сейчас есть тенденция, когда одна организация очень часто использует оценку на разных уровнях как метод в различных модификациях. Тем не менее, аккредитация как метод используется регулярно или время от времени в 31 случае. Аккредитация наиболее широко применяется в странах, сотрудничающих

² под «видом оценки» подразумевается сочетание того, что подвергается оценке в первую очередь и метод оценивания.

с ЕСОК, а также в странах, говорящих на голландском и немецком языках. Похоже, что там все же есть большие различия в процедурах аккредитации и это может быть темой следующего исследования.

Исключение из вышесказанного является «аудит учебного заведения». Хотя аудит вряд ли используется на уровне предмета или учебной программы или в сочетании со словом «тема», тем не менее, сочетание «аудит» и «учебное заведение» является третьим по популярности видом оценки. Он в первую очередь используется в англо-говорящих странах. Наконец, исследование показало, что некоторые организации экспериментируют с ранжированием учебных заведений, часто сочетая его с другими методами, но как независимый метод его не часто применяют.

2.3. Четырехступенчатая модель

Разнообразие видов оценки вызывает дифференциацию методологических элементов, которые применяются сейчас по сравнению с 1998 годом. Например, есть примеры таких процедур проведения аккредитации, когда отсутствует самооценка, где нет внешних экспертов, и не публикуются отчеты. Хотя четыре ступени упоминаются в пилотных проектах и отражены в Рекомендациях Совета как общая черта для европейской системы обеспечения качества образования.

Все организации используют внешних экспертов. В большинстве случаев это эксперты в данной области и часто включаются международные эксперты. Последние часто могут быть из соседних стран или с тем же языком. В некоторых случаях студенты включены в группу экспертов. Группа экспертов более разнородна в странах ЕС/ЕАСТ, чем в странах- ассоциативных членах ЕСОК.

Обычно экспертов назначает организация, отвечающая за качество, но в 1/3 случаев ВУЗы принимали участие в назначении экспертов. У экспертов разнообразные функции и обязанности. Однако их главная задача, похоже, визиты на места и в половине случаев они также пишут отчеты без помощи организации. В одной трети случаев они составляют проект отчета в сотрудничестве с персоналом организации. Похоже, что в странах ЕС/ЕАСТ организации больше вовлечены в различные функции в ходе процесса оценки, чем в странах-ассоциативных членах ЕСОК. В 94% самооценка учебного заведения включена в процесс оценки, но только в 68% она включена в процесс аккредитации. Управленческий персонал и преподавательский состав обычно входят в группу самооценки, тогда как выпускники редко в нее входят. Участие административного состава и студентов различается значительно и для последних участие похоже зависит от используемого метода: студентов обычно представлены при оценке, но редко при аккредитации. Что касается оформления документации, в большинстве случаев самооценка сопровождается представлением статистических данных, а в половине случаев также заполнением дополнительных анкет и опросников.

За исключением двух случаев визиты на места являются в Европе частью процесса оценки. Средняя продолжительность визита 2 дня, но визиты, связанные с аудитом, длятся дольше. Результаты исследования демонстрируют взаимное согласие относительно того, как должен проходить визит: Почти все участвующие в исследовании организации используют опросы, проверку материальной базы, встречи с руководством и изучение документации. Обзор

комнаты для занятий является наиболее сомнительным элементом визита, который применяется в 25% случаев. Отчеты составляются и публикуются почти во всех случаях оценки, но иногда их опускают при аккредитации. Обычно отчеты содержат выводы и рекомендации, очень часто также содержат анализ, в то время, как опытная документация включается в 1/3 случаев. Общей практикой является проведение консультаций с оцениваемым учебным заведением до опубликования отчета. В 3/4 случаев оцениваемые учебные заведения также несут ответственность за последующие шаги на основе данных рекомендаций, в то время как отвечающая за обеспечение качества образования организация и государственные органы несут ответственность немного меньше чем в половине случаев. Но все респонденты соглашались, что последующие шаги того или иного рода имеют место.

2.4. Критерии и стандарты

В дополнение к четырем характеристикам, упомянутым выше, результаты исследования показывают, что появляется пятая общая черта, а именно использование критериев и стандартов. Если в 1998 техническое задание на проведение оценки представляло собой типичный набор правовых инструкций и заявленные цели оцениваемого института, то сегодня почти все организации применяют те или иные критерии. Это несомненно относится к процедурам аккредитации, где применяются пороговые критерии или минимальные стандарты чтобы пройти утверждение, а также и к другим оценочным процедурам, например, когда используется критерии «хорошей практики». В нескольких странах, однако используемые критерии не ясно сформулированы.

Анкеты и предлагаемые материалы их Европейских организаций по обеспечению качества образования показывают на необходимость исследования ряда вещей при обсуждении применения критериев и стандартов: В чем разница между критериями и стандартами? Когда организация работает с пороговыми критериями и когда с критериями лучшей практики? Важно ли чтобы критерии были четко сформулированы? Кто формулирует критерии? В какой степени организации работают с неокончательно сформулированными критериями, удобными для каждого процесса оценки?

Нет сомнения, что стандарты и критерии – удобные инструменты с точки зрения прозрачности в масштабах одной страны и в международном масштабе, но важным вопросом является то, насколько они способствуют постоянному повышению качества высших учебных заведений.

3. Европейские организации, отвечающие за качество образования

Рекомендации Совета от 24 сентября 1998 относительно Европейского сотрудничества в обеспечении качества высшего образования предлагают, чтобы страны-члены ЕСОК установили системы обеспечения качества высшего образования. Эти системы должны строиться на определенных характеристиках, единых для всех систем, включающих: создание автономного органа, отвечающего за качество образования, целенаправленное использование

внутренних и/или внешних аспектов обеспечения качества, привлечение различных заинтересованных лиц и опубликование результатов.

Характеристики систем обеспечения качества образования, которые упоминались в Рекомендациях Совета, едины для так называемой четырехступенчатой модели независимых организаций, самооценки, визитов экспертов и опубликования отчетов, которые были все определены как общие черты для обеспечения качества в *Европейских Пилотных Проектах по Оценке Качества Высшего Образования* 1995 года (далее Пилотные Проекты) и в *Оценке Европейского Высшего Образования: Отчетных данных за 1998 год* (далее Отчет). Одновременно этим характеристикам посвящен доклад Малколма Фразера «*Доклад о Модальностях Внешней Оценки Высшего Образования в Европе: 1995. 1997*» от 1997 года. Поскольку на Рекомендации Совета 1998 года в отношении европейской системы обеспечения качества сильно повлиял Болонский процесс для ЕСОК крайне важно проверить текущее состояние методологии и процедур, применяемых сегодня европейскими организациями, занимающимися качеством образования.

В данной главе показано увеличение числа организаций в Европе, которые занимаются вопросами качества образования. Данная глава изучает, какими вопросами высшего образования занимаются эти организации, каковы их функции и развивает вопросы автономии.³ В последующих главах изучаются методы и процедуры обеспечения качества европейского образования в наши дни.

3.1. Организации, занимающиеся обеспечением качества в будущей концепции высшего образования Европы

Чтобы изучить состояние обеспечения качества европейского образования всем организациям, отвечающим за качество образования в странах ЕС, странах-членах ЕАСТ, в странах - ассоциативных членах были разосланы анкеты. В тех странах, где нет формальных организаций, занимающихся вопросами качества образования, анкеты были разосланы органам образования, отвечающим за его качество. Результаты исследования основываются на 36 ответах из 34 европейских организаций, занимающихся качеством образования в 23 странах Европы.⁴

Как показано на рис 1. можно сделать вывод, что почти все страны участницы процесса последовали Рекомендациям Совета по созданию национальной системы обеспечения качества образования. Начинает проступать картина хорошо организованной европейской системы обеспечения качества высшего образования. После Европейских Пилотных Проектов почти все страны ЕС и ассоциативные члены создали у себя организации, отвечающие за обеспечение качества высшего образования.

³ В докладе не говорится, насколько отдельные организации следуют рекомендациям Совета. Ответственность за это лежит полностью на Генеральной Ассамблее ЕСОК. Однако в отчете показано насколько общие черты, выявленные в отчете 1998 года могут быть обнаружены в системе обеспечения европейского образования в 2001 году.

⁴ Количество анкет превышало количество организаций. Организация может работать в разных секторах (например, университетский и неуниверситетский). Если методы отличались в зависимости от сектора деятельности, то организацию просили заполнить анкету для каждого.

Рис. 1. Европейские организации, обеспечивающие качество высшего образования и сектор их деятельности⁵

Название организации	Страна	Сектор
European University Association (EUA)		унив.
Fachhochschulrat (FH-Council)	Австрия	неунив.
Osterreichischer Akkreditierungsrat (Austrian Accreditation Council, AAC)	Австрия	унив.
Vlaamse Interuniversitaire Raad Belgium University Vlaamse Hogescholeeraad (VLHORA)	Бельгия	неунив.
Conseil des Recteurs (CRef)	Бельгия	унив.
National Evaluation and Accreditation Agency at the Council of Ministers (NEAA)	Болгария	оба сектора
Council of Educational Evaluation-Accreditation Accreditation Commission of the Czech Republic	Кипр	не унив.
The Danish Evaluation Institute (EVA), non-university	Чешская респ.	обе сектора
The Danish Evaluation Institute (EVA), university	Дания	унив.
Estonian Higher Education Accreditation Center	Дания	не унив.
Finnish Higher Education Evaluation Council	Эстония	оба сектора
Comite Nationale d'Evaluation	Финляндия	оба сектора
Akkreditierungsrat	Франция	неунив.
Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover (ZEvA)	Германия	оба сектора
Evaluation Agency of Baden-Wuerttemberg	Германия, Niedersachsen	унив.
Hungarian Accreditation Committee	Германия	оба сектора
Ministry of Education, Science and Culture. Division of Evaluation and Supervision	Венгрия	оба сектора
Higher Education and Training Awards Council (HETAC)	Исландия	унив.
Higher Education Authority	Ирландия	неунив.
National Qualification Authority of Ireland	Ирландия	унив.
Comitato Nazionale per la Valutazione del Sistema Universitario (CNSVU)	Ирландия	не унив.
Higher Education Quality Evaluation Centre	Италия	унив.
Lithuanian Centre for Quality Assessment in Higher Education	Латвия	оба сектора
Inspectorate of Higher Education	Литва	оба сектора
VSNU Department of Quality assurance	Нидерланды	оба сектора
Netherlands Association of Universities of Professional Education (HBO-raad)	Нидерланды	унив.
Network Norway Council	Нидерланды	неунив.
State Commission for Accreditation	Норвегия	оба сектора
National Institute for Accreditation of Teacher Education (INAFOP), university	Польша	оба сектора
National Institute for Accreditation of Teacher Education (INAFOP), non-university	Португалия	унив.
Agencia per la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya (AQU)	Португалия	неунив.
National Agency for Higher Education (Hogskoleverket)	Испания,	унив.
The Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA)	Швеция	унив.
National Council for Academic Assessment and Accreditation	Великоб.	унив.
	Румыния	унив.

⁵ Названия организаций на рис.1 и в докладе взяты из анкет. Поэтому некоторые организации названы на английском языке, некоторые на своем языке

Указанная в колонке сфера деятельности отдельно взятой организации должна рассматриваться в контексте национальной системы образования, которая различает университетское и неуниверситетское образование. Помня это, мы видим на диаграмме, что 14 организаций занимаются как университетским, так и неуниверситетским сектором, а 14 занимаются только высшим образованием, которое дают университеты и, наконец, 6 организаций занимаются только вопросами неуниверситетского высшего образования.⁶

В анкетах организации должны были указать, занимаются ли они оценкой университетского или неуниверситетского образования или того и другого вместе. Очень сложно дать общее определение университетскому и неуниверситетскому образованию. В одних странах существует одноуровневая система, в других двухуровневая, когда университетский и неуниверситетский сектор четко разделены, например Дания и Нидерланды. Более того, в некоторых странах – ассоциативных членах – существует деление на государственные, которые считаются «действительными», и частные университеты.

Исследование дает представление, какой сектор охватывает организация. Более того, оно объясняет, почему в одних странах только одна организация, занимающаяся оценкой высшего образования в масштабах всей страны, а в других больше, чем одна. Например, в Нидерландах двухуровневая система высшего образования, у них есть организация по обеспечению качества неуниверситетского образования, организация, занимающаяся университетским образованием и орган, занимающийся аккредитацией. В то же время Великобритания – пример страны, где структура высшего образования представляет одноуровневую систему. Это отражено в модели обеспечения качества, где одна организация охватывает все высшее образование.

Тем не менее, другие национальные особенности могут влиять на то, как страна организует обеспечение качества образования. Хороший пример Германия. Там есть главный совет по аккредитации, который формулирует все процедуры оценки. На практике оценка проводится в основном региональными организациями, занимающимися этим вопросом. Наконец, в Дании одна организация, занимающаяся вопросами качества образования всех уровней от начальной школы до университета.

Национальные традиции, изменения в национальной политике и ее структуре могут влиять на выбор системы. Однако этот вопрос требует глубокого изучения как национальной образовательной системы страны, так и проводимой ею политики.

3.2. Функционирование европейских организаций по обеспечению качества образования

По Рекомендациям Совета 1998 года страны – члены ЕСОК должны создать системы обеспечения качества образования, чтобы достичь следующих целей:

⁶ разделение в анкетах на университетский и неуниверситетский сектор несколько двусмысленное, поскольку не во всех странах принята подобная терминология в определении разных секторов системы высшего образования. Что касается структуры высшего образования каждой страны, то участники исследования определяли сами сектор своей деятельности.

- Обеспечить качество высшего образования в экономическом, социальном и культурном контексте своих стран, принимая во внимание европейские размеры и быстро меняющийся мир
- Поддержать и оказать поддержку высшим учебным заведениям в применении соответствующих мер, особенно таких как обеспечение качества образования, что является средством улучшения качества преподавания и обучения, а также обучения во время исследовательской работы, что является другой важной функцией ВУЗов
- Стимулировать взаимный обмен информацией по вопросам обеспечения качества образования на уровне Содружества и на глобальном уровне и содействовать сотрудничеству ВУЗов в этой области.

Одна из целей данного проекта – выявить насколько европейские организации, занимающиеся качеством образования, выполняют данные задачи. Поэтому организации попросили указать выполняемые ими функции. Исследование показало, что можно выделить три основные функции этих организаций:

- 1) Улучшение качества, обеспечение качества в традиционном смысле
- 2) Распространение знаний и информации
- 3) Аккредитация

Первая функция, упоминаемая европейскими организациями по обеспечению качества образования – это повышение качества. Ее можно рассматривать как функцию, хотя ВУЗы поощряются и им оказывается поддержка в повышении качества образования путем проведения оценки их деятельности. Это самая типичная функция организаций, отвечающих за качество образования, и ее выполняют 86% подобных европейских организаций.

Другая важная роль европейских организаций по обеспечению качества образования – быть центрами знаний и информации по обеспечению качества высшего образования. 78% этих организаций собирают и распространяют информацию по обеспечению качества высшего образования.

Положительным не только с точки зрения ВУЗов, но и с точки зрения перспектив обучающихся является то, что европейские организации, занимающиеся вопросами качества образования, играют серьезную роль в улучшении этого качества, сборе и распространении информации по этому вопросу. Высшее образование, основанное на качестве и прозрачности, является важным условием для будущего хорошего трудоустройства выпускника и его/ее конкурентоспособности на международном рынке труда. Поскольку границы между обеспечением качества и признанием академических или профессиональных квалификаций стираются, важным становится прозрачность качества высшего образования. Это также отражено в недавно заключенном соглашении о дальнейшем сотрудничестве ЕСОК и ENIC/NARIC.

Последней функцией, которую называли европейские организации по обеспечению качества образования, была аккредитация. Ее можно рассматривать как метод работы организации и как ее функцию, поскольку она включает в себя принятие решения об утверждении организации. В данном контексте ее надо рассматривать как функцию.⁷ Таким образом, организация может выполнять функцию обеспечения качества образования в данном ВУЗе и функцию его

⁷ В главе 4 аккредитация будет рассмотрена как метод

утверждения. Половина организаций указали аккредитацию в качестве своей функции.

В 17% организации выполняют функции, отличные от обеспечения и повышения качества образования, сбора и распространения информации или аккредитации. В таких случаях они наделены полномочиями утверждать ВУЗ и выдавать ему лицензию на образовательную деятельность. Кроме того, три организации⁸ работают по присуждению квалификаций, например, Совет по Высшему Образованию и Присуждению Квалификаций в Ирландии выполняет функцию утверждения национальных дипломов.

В заключении можно сказать, что Европейские организации по обеспечению качества образования, выполняют те же главные функции, которые отмечены в Рекомендациях 1998 г., но их задачи расширяются и они выполняют дополнительные функции, такие как предоставление экспертных предложений для присуждения квалификаций и профессионального назначения, консультации государственных структур по вопросам присуждения учебных степеней, оказание поддержки университетам в пересмотре процедур, направленных на повышение качества, изучение и принятие решений по некоторым правовым вопросам деятельности ВУЗов и, наконец, обеспечение отчетности в сфере высшего образования путем ранжирования учебных заведений.

3.3. Цели проведения оценки

Как видно из предыдущего абзаца, главная функция европейских организаций ЕСОК обеспечение качества образования в традиционном смысле. Можно, таким образом, предположить, что задачи оценки тесно связаны с целями тех функций, которые выполняют данные организации в системе высшего образования своих стран. Если иметь дело с целями оценки, то доминирующей задачей будет повышение качества. Это является целью в 92%, что подчеркивает тот факт, что организации видят свою роль в поддержании качества высшего образования в быстро меняющемся мире и в поддержке ВУЗов по улучшению качества предоставляемых ими образовательных услуг. Отчетность заявлена как цель в 75%, а при аккредитации даже в 86%. Это не вызывает удивления, поскольку аккредитация часто напрямую связана с решением о продлении лицензии по результатам аккредитации.

Тем не менее, отчетность также является целью других методов, включая оценку. Малколм Фразер в своем исследовании 1997 г. писал, что «для института быть подотчетным, значит быть автономным»⁹. Институты должны показывать отчетность всем заинтересованным лицам, государственным органам, которые их финансируют, студентам, которые их выбирают, и представителям рынка труда, которые хотят получить высококвалифицированные кадры. Как и отчетность прозрачность упоминается в качестве цели в 75%, а национальная и международная сопоставимость упоминается как цель в 59% и 41% всех случаев. Ранжирование институтов упоминается как цель только в двух случаях (3%). Интересно, что в Европе прозрачность и национальная и международная сопоставимость играют важную роль в большинстве видов оценки. Особенно в

⁸ Fachhochschule Council (Австрия), Akkreditierungsrat (Германия) и National Qualification Authority of Ireland

¹⁰ Отчетность считается главной целью внешней оценки. Однако Фразер не разграничивает цели различных методов, как данное исследование, поэтому результаты трудно сравнивать

свете последних Европейских многонациональных проектов, например, таких как Tuning project¹⁰ и ТЕЕР¹¹ эти аспекты выдвигаются на важное место в обеспечении мобильности студентов.

3.4. Организация и финансирование

В Рекомендациях Совета 1998 года вопрос автономии и независимости от государства и учебных заведений связан с выбором процедур и методов. Другим показателем независимости может быть организация и финансирование. Данное исследование показывает, что почти все страны имеют организацию, которая координирует действия по обеспечению качества образования, и эта организация по природе своей независима и имеет направляющий орган. Тем не менее, учебные заведения и государство могут быть представлены в данном совете/правлении и вносить свою лепту в финансирование организации или проведение оценки.

Более того, другие заинтересованные представители, такие как студенты, преподавательский состав, профессиональные организации и работодатели могут так же быть представлены на этом уровне. Рассмотрим здесь, кто представлен в правлении организации по обеспечению качества и кто финансирует ее деятельность.

3.4.1. Состав правления/совета

Исследование показывает, что наиболее часто членами правления в европейских организациях, отвечающих за качество образования, являются представители учебных заведений, промышленности, рынка труда и государственных органов управления. Интересно отметить, что в нескольких случаях студенты были представлены в правлении.

Институты представлены в правлении/совете в 62%. В правлении или совете всех организаций входят представители академического сообщества, представляющие высшее учебное заведение или самих себя.¹² Кажется совсем нетипичным то, что члены правления все вышли из системы высшего образования: Только четыре организации имеют в составе правления исключительно представителей высших учебных заведений, ассоциаций университетов или конференций директоров.¹³

Представители промышленности и рынка труда являются членами правления в 44% случаев. В таких случаях обязательно есть представители высших учебных заведений, конференции директоров, ассоциаций университетов

¹¹ Для полной информации см. <http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/index.htm>

¹²

¹³ Единственным исключением является возможно Государственная Комиссия по Аккредитации (Польша), которая указала, что помимо государственных представителей они сами выбирают ряд членов своего правления. Не показано откуда эти члены.

¹⁴ Европейская Ассоциация Университетов, Vlaamse Interuniversitaire Raad (Бельгия), Нидерландская Ассоциация Университетов Профессионального Образования (Нидерланды) и Национальный Совет по Академической Оценке и Аккредитации (Румыния)

или академического сообщества. Государственные органы представлены в 39%, а студенты в 1\3 всех случаев. Большинство случаев, когда студенты входят в правление, относится к странам ЕС или ЕАСТ. Единственным исключением их правила является Венгерский Комитет по Аккредитации. То же относится к включению представителей промышленности и рынка труда: 94% таких случаев приходится на страны ЕС (вместе со странами ЕАСТ), единственное исключение – Эстонский Центр Аккредитации Высшего Образования.

3.4.2. Финансирование

То, каким образом организовано финансирование, во много зависит от исторических корней и особенностей национальных систем образования. Почти во всех участвующих в исследовании странах инициатива о создании процедур оценки исходила от государства. Тот высокий приоритет, которым пользуется обеспечение качества образования у государства, отражено в финансировании данных организаций. Государство воспринимает обеспечение качества образования внешней организацией как необходимость или по крайней мере как адекватное средство улучшения качества высшего образования.

В анкетах предлагалось использовать в качестве возможных источников финансирования данных организаций органы федерального и регионального управления, ВУЗы и ассоциации университетов, конференции ректоров. Грубо говоря, можно сказать есть два основных источника финансирования процесса оценки: государство и ВУЗы. Это неудивительно, поскольку они наиболее заинтересованы в том, чтобы показать отчетность по учебному заведению. С одной стороны, государство должно обеспечить чтобы финансирование вело к высококачественному образованию. С другой стороны, институты должны доказать заинтересованным лицам, таким как государство, студенты, представители рынка труда и других учебных заведений, что они предоставляют образование высокого качества и также показать сообществу свою конкурентоспособность. Более того, как говорит Малкльм Фразеп в своем исследовании 1997 года, быть подотчетным – абсолютное условие того, чтобы быть самостоятельным. Точно также государство – главный источник финансирования, 67% респондентов сказали, что федеральные органы и в 8% региональные государственные органы финансировали организацию. Далее идут высшие учебные заведения, которые на втором месте (28% всех случаев), в то время как ассоциации университетов и конференция директоров финансируют только одну организацию (8%). Если государство не финансирует организацию, она почти всегда финансируется тем институтом, оценку которого производит. Такие организации есть в Бельгии (3), Франции, Латвии, Румынии и организация VSNU в Нидерландах. Департамент VSNU, который занимается качеством образования, финансируется ассоциацией университетов. Три организации в Бельгии финансируются ассоциацией университетов и конференцией директоров (Vlaamse Interuniversitaire Raad), ВУЗами (Vlaamse Hogescholegraad)и, наконец, только ассоциацией университетов (Conseil des Recteurs). Центр по Оценке Качества Высшего Образования (Латвия) и Национальный Совет по Академической Оценке и Аккредитации (Румыния) оба финансируются высшими учебными заведениями. Comite nationale d'evaluation (Франция) финансируется Национальной Ассамблеей и может быть включена в категорию организаций, финансируемых центральными и региональными государственными органами.

В Германии ответственность за культуру и образования передана федеральным землям, включая вопросы политики высшего образования. Организации, занимающиеся вопросами качества образования, финансируются региональными органами управления, совместно региональными органам власти и ВУЗом и получают пожертвования. То же относится и к участвующей в исследовании испанской организации, которая финансируется из регионального бюджета

Четыре участника исследования заявили, что поступающее к ним финансирование не относится ни к одной из предложенных категорий. Две из них уже упоминались: французская организация, которую финансирует Национальная Ассамблея и немецкая, чье финансирование основывается на пожертвованиях. Две другие – Совет по Высшему Образованию и Профессиональной Квалификации (Ирландия) и Организация по Обеспечению Качества Высшего Образования (Великобритания) – обе финансируются правительством, высшими учебными заведениями и национальными советами по финансированию высшего образования. Последние являются органами, которые обеспечивают финансовую поддержку большинства институтов в Англии, Шотландии и Уэльсе. Эти советы по финансированию несут ответственность, чтобы государственные средства не тратились напрасно на неудовлетворительные программы.

Наконец, исследование показало, что нет большой разницы между источником финансирования организации и ее конкретной деятельностью по оценке. Существуют одни и те же два основных источника финансирования: государство и институты. В 20% случаев сама организация финансирует эту деятельность.

3.5. Краткое изложение вопроса

Результаты исследования показывают, что с 1998 г. европейская система обеспечения качества образования расширилась, и в ней появились новые организации. В большинстве Европейских стран самостоятельные организации, занимающиеся обеспечением качества образования, появились на национальном и региональном уровне. Больше всего это характерно для университетского сектора (в данном исследовании 28 организаций), но также и неуниверситетский сектор охватывается системой обеспечения качества образования (20 организаций по данному исследованию). Некоторые организации охватывают оба эти сектора; некоторые только один или другой. Эта разница в организации объясняется структурой национальной систем высшего образования.

Исследование показало, что организации, обеспечивающие качество образования, все еще занимаются, главным образом, обеспечением качества и/или его улучшением в традиционном смысле этого слова, как было показано в пилотных проектах 1995г., но задачи расширились. Большинство участвующих в исследовании организаций указали, что обеспечение качества является для них главной функцией, но в то же время, и доминирующей целью проводимой ими деятельности по оценке учебных заведений.

Исследование также выявило тенденцию того, что организации все больше оказывают консультации и предоставляют экспертную оценку как органам управления, так и учебным заведениям, так же проводят исследования и даже

принимают решения по определенным правовым вопросам, касающимся деятельности высших учебных заведений. Это отражается в том факте, что 4/5 организаций указали на «распространение знаний и информации» как на функцию, которую они выполняют, а половина организаций указали «аккредитацию» как выполняемую ими функцию.

Появление организаций, которые занимаются аккредитацией, идет рука об руку с тем, что все возрастающее внимание уделяется отчетности. 3/4 участвующих в исследовании организаций называют отчетности в качестве цели своей деятельности, и тоже относится к прозрачности. Так же в качестве цели указываются сопоставимость как на национальном, так и на интернациональном уровне.

Большинство организаций имеет правление или совет, в состав которых входят представители академического сообщества. В 2/3 случаев высшие учебные заведения представлены среди академических членов правления. В половине случаев в правление входят представители рынка труда, в 1/3 случаев - студенты и в 2/5 случаев - представители государственных органов. Главным источником финансирования оценочной деятельности является государство, но в высшие учебные заведения тоже упоминаются как источник финансирования в 1/3 случаев. Существует тенденция, что правление/совет становятся более однородными по своему составу в странах ЕС/ЕАСТ, чем в странах, которые являются ассоциированными членами этих организаций, что касается финансовой ситуации, то она не сильно меняется с географическим положением страны.

4. Виды оценки Европейской системы качества образования

В докладе 1998 г. о положении дел с обеспечением качества образования в Европейских странах уже было ясно, что в Европе существует разнообразие методов, используемых для обеспечения качества образования на национальном уровне. В 1998 году исследование охватывало 18 стран, и было выявлено 5 основных видов оценки: оценка предмета, оценка программы, оценка учебного заведения, аудит и аккредитация.

Таким образом, целью этого проекта является изучение сегодняшних видов оценки, которые использовались в европейской системе обеспечения качества образования после Праги и до Берлина 2003. Другими словами, провести широкий обзор видов оценки и описать методологические разработки, которые были сделаны в Европейской системе обеспечения качества образования, для того, чтобы стимулировать дальнейший обмен информации о качестве образования и путях его обеспечения на уровне Содружества. Более того, проверить, существует ли до сих пор согласие по поводу того, что относится к положительной практике в европейских процедурах обеспечения качества в виде общих элементов, как было определено в исследовании Комиссии в 1998 г. и указано в приложении к Рекомендациям Совета.

Итак, данный раздел начинается с обзора видов оценки, которые используются по данным настоящего исследования, а в последующих параграфах 4.2.- 4.5 различные виды и методы будут исследованы далее.

4.1. Описание оценки

Одним из главных вопросов, адресованных организациям в ходе исследования, был: «как часто вы используете различные виды оценки»? Этот вопрос был задан, чтобы получить полную картину всего диапазона разных видов оценки, используемых европейскими организациями по обеспечению качества образования. Вид оценки определяется как метод: оценка, аккредитация, аудит и ранжирование в сочетании с одной из следующих категорий, на которых акцентируется особое внимание: предмет, программа, учебное заведение или тема. Комбинация этих элементов привела к тому, что было выделено 16 различных видов оценки¹⁴, как показано на Рис. 2¹⁵

Рис. 2 Виды оценки

	Оценка	Аккредитация	Аудит	Ранжирование
Предмет	6	1	1	6
Программа	21	20	5	7
Учебное заведение	12	10	14	4
Тема	10	0	1	4

Организации, занимающиеся организацией качества, попросили отметить в анкете методы, которыми они пользуются, «регулярно, иногда, редко или не в настоящий момент»¹⁶. Цифры, расположенные выше таблицы, показывают количество организаций, выполняющих перечисленные виды оценки регулярно или иногда¹⁷.

Очень маленькие цифры в столбцах могут указывать на то, что сочетание метода и категории являются слишком аналитическими. Если смотреть исключительно на комбинацию включающую «регулярное использование», то диапазон используемых комбинаций может быть сокращен далее до «оценки аккредитации, аудита и ранжирования темы», что регулярно используется менее чем двумя организациями. То же самое относится к ранжированию институтов, аккредитации темы и аудиту на уровне предмета. Таким образом, результаты исследования показывают, что Европейская система оценки качества основана на 8 основных видах оценки, которые используются на регулярной основе.

Рис. 3 показывает, что аккредитация и оценка программ – два вида оценки, используемые наиболее регулярно в Европейской системе обеспечения качества, за которыми следуют аудит учебного заведения, аккредитация учебного

¹⁴ относительно определений см. Приложение В

¹⁵ организациям дали возможность добавить другие виды под категорией «другие» Примером такого вида стала «оценка исследовательской деятельности»

¹⁶ Приложение 1 показывает какой вид оценки используют разные организации

¹⁷ В 12-ом вопросе анкеты мы спросили, насколько часто любой из 16 разных видов оценки был использован. Организации могли отметить несколько методов и отметить использовался ли метод регулярно, иногда, редко или никогда. Тем самым, мы предоставили самой организации решать как определять частотность, чтобы она не зависела от количества выполненных оценок, поскольку этот показатель может отличаться у небольших и крупных организаций. Категория «никогда» была заменена, на «в не настоящий момент», поскольку организации в последующем телефонном опросе указали, что данная категория кажется им слишком жестко обозначенным, чтобы ее выбрать, поскольку возможно они будут рассматривать использование этого метода в будущем.

заведения, оценка учебного заведения, оценка предмета, ранжирование программ и ранжирование предметов.

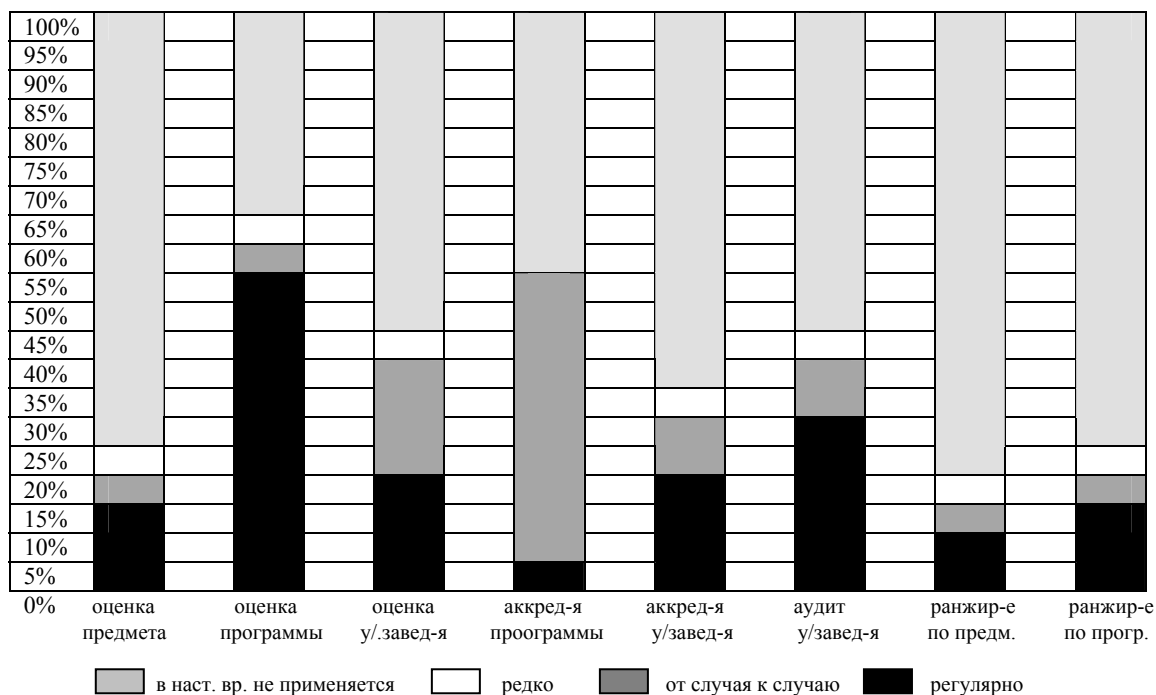
4.2 Оценка

«Оценка» часто используется как термин обеспечения процедуры качества. Однако, это исследование определяет «оценку» как метод параллельный другим методам, таким как аудит и т. д. и использует термин «вид оценки» как комплексное определение. В данном контексте «оценка» соединяется с различными понятиями такими, как предмет, программа, учебное заведение и тема и определяется как тип оценки.

- *Оценка предмета*¹⁸ акцентируется на качестве определенного предмета, как правило, по всем программам, где этот предмет преподается.
- *Оценка программы* фокусируется на деятельности в рамках учебной программы, которая в данном контексте определяется как учеба, в результате которой учащийся получает документ об образовании.
- *Оценка учебного заведения* изучает качество работы учебного заведения, т.е. организацию, финансовые вопросы, менеджмент, материально-техническую базу, преподавательскую и исследовательскую работу.
- *Оценка темы* изучает качество или практику конкретной образовательной темы, например, международный справочник физических, химических и технологических величин или консультации студентов.

В странах, участвующих в пилотных проектах, основными путями оценки высшего образования были оценка программ и учебных заведений.

Рис. 3. Частота видов оценки, используемых на регулярной основе



¹⁸ Учебный предмет, к примеру, «химия», в рамках учебном программы по медицине

Такие виды оценок широко используются. На рис. 3 видно, что «оценка программы» используется наиболее часто, и 53% Европейских организаций, занимающихся вопросами обеспечения качества, используют его на регулярной основе. Оценка учебного заведения не так широко распространена, и только 22% организаций используют ее регулярно.

Оценка программы¹⁹ – метод, используемый главным образом в Скандинавских странах, Нидерландах или англо-говорящих странах. Сравнивая используемые методы в университетском и неуниверситетском секторах, мы видим, что в неуниверситетском секторе делается акцент на оценку программ, а не учебных заведений. Возможно, это объясняется сильной профессиональной направленностью программ в сфере неуниверситетского образования. В неуниверситетском секторе существует традиция частной, профессиональной аккредитации программ, например, инженерных.

Оценка учебного заведения изучает качество всей его работы, т.е. организацию, финансовые вопросы, менеджмент, материально-техническую базу, преподавательскую и исследовательскую деятельность. По данным Европейской Ассоциации Университетов и Французской CNE 55% организаций не используют этот метод в данное время.

Оценка предмета концентрирует на качестве конкретного предмета во всех программах, где он преподается. Этот вид оценки используется регулярно 14% или иногда 3% организаций²⁰. 14% респондентов указали, что они используют такой вид оценки редко, а 69% - не используют в настоящий момент. Однако, из-за размытости термина «предмет» в этой статистике существует определенная степень ошибки.

В Отчете 1998 г. говорилось, что в исторической перспективе у начальных процедур профессиональной оценки был единственный приоритет, в то время как организации в последующем расширили сферу своей деятельности. Это развитие можно наблюдать по результатам данного исследования. В оценке университетского образования акцент перешел от программно ориентированного метода в 90-ых годах к более широкому акцентированию внимания на уровень предмета, программы и учебных заведений. Сейчас некоторые организации соединяют несколько главных позиций в оценке, например, организация, традиционно проводящая оценку программ, может так же теперь оценивать учебные заведения.

4.3. Аккредитация

Аккредитация это еще один метод, широко применяемый в Европейской системе обеспечения качества. Это особенно характерно для стран ассоциативных членов, где этот метод является традиционным для обеспечения качества высшего образования. Более того, такие страны как

¹⁹ В данном контексте разница между «программой» и «предметом» не четкая. В исследовании мы определили «программу» как «учебу, которая ведет к получению степени», в то время как «предмет» будет «элементом программы», например, предмет химия в рамках программы по медицине. Однако, термин «предмет» кажется слишком узким в значении «часть программы». В таких странах как Швеция и Германия вся научная область/предмет рассматривается как конкретная программа в рамках научной темы.

²⁰ 3% = 1 случай

Германия, Норвегия и Нидерланды после завершения исследования пришли к выводу, что этот метод должен быть основным в обеспечении качества высшего образования.

Данное исследование показывает, что аккредитация программ используется на регулярной основе 56% респондентов²¹. Такой вид оценки первоначально использовался организациями стран, говорящих на немецком языке, организациями, расположенными в странах – ассоциативных членах, организациями, расположенными в Голландии и в Скандинавских странах. Аккредитация учебного заведения регулярно проводится 22% организациями, например, в Германии, Австрии и некоторых других, хотя не используется в настоящее время 67%.

Следовательно, термин аккредитация достаточно не ясный. Если посмотреть на процесс аккредитации, то ее часто путают с оценкой. Как показано ниже в 5 главе, оценка и аккредитация включают один и тот же методологический элемент, так называемую четырехступенчатую модель. Однако важно отметить, что аккредитация – это не то же самое, что оценка. В упомянутом выше отчете ЕСОК 2001 аккредитация определялась по следующим характеристикам:

- Аккредитация признает (или нет), что учебный курс в ВУЗе, его программа или сам ВУЗ отвечают определенному стандарту, который может быть либо минимальным, либо наивысшим
- Таким образом, аккредитация всегда включает в себя оценку на основе ранжирования
- Выявленные в ходе аккредитации данные основаны на критериях качества и никогда на политической оценке
- Полученные в ходе аккредитации данные включают в себя двоичный элемент, это всегда «да» или «нет».

Далее в Отчете 2001 говорится, что поскольку аккредитация всегда соотносится со стандартом, то оценка может соотноситься или нет, или соотноситься до некоторой степени. В данном исследовании проводится разграничение между процессом аккредитации, который предшествует запуску новой программы (*ex ante*), и проводимому в ходе аккредитации контролю уже существующих программ. Процедуры аккредитации в странах – ассоциативных членах, включают в себя как аккредитацию существующих программ, так и планируемых. Следовательно, некоторые из стран - ассоциативных членов ясно различают аккредитацию *ex ante* и *ex post*. Аккредитация – это двойственный процесс, в то время как один отдел организации проводит оценку в соответствие с predetermined standards, другой отдел (например, Комиссия по аккредитации) принимает окончательное решение: одобрить или нет программу. Многие организации в странах – ассоциативных членах так же проводят аккредитацию учебных заведений, когда институт должен получить одобрение до того, как он хочет ввести новую программу.

В Германии подлежат аккредитации все новые учебные программы. На практике это вводится, чтобы проконтролировать качество новой образовательной ступени, что позволяет институтам быть более гибкими в создании новых программ. Существующая национальная система

²¹ N=36 случаев, 19 из 36 делают это регулярно, 3 (8%) – иногда, 1 (3%) – редко и 13 (36%) – не в настоящий момент.

рассматривалась как препятствие в развитие новых и инновационных программ. Немцы делают четкое разграничение между функциями оценки и аккредитации, поскольку они служат разным целям.

Аккредитация может быть нацелена на отличные от программы или Вуза уровни, сами организации могут быть объектами аккредитации. Одна из главных задач Немецкой Akkreditierungsrat – это проводить аккредитацию других организаций, тем не менее, этим организациям разрешается так же проводить аккредитацию программ по запросу Земель. Аналогичная ситуация наблюдается и в других частях Европы. Совсем не давно появилась в Нидерландах национальная организация по аккредитации (NAO). В ее функции входит верификация и утверждение внешней оценки, которая была проведена организациями, отвечающими за качество образования.

4.4. Аудит

Аудит можно рассматривать как метод, в ходе которого оцениваются сильные и слабые стороны механизмов обеспечения качества образования, которые приняты в данном учебном заведении, с тем, чтобы осуществлять постоянный мониторинг и улучшить деятельность учебного заведения в целом, преподавание предмета, программы или темы. Как указывается в отчете ЕСОК 2001 Оценка институтов Европы, фундаментальным вопросом в проведении аудита качества является вопрос о том, каким образом институт узнает о выполнении установленных им стандартов и целей.

Настоящее исследование показывает, что наиболее типичным является аудит учебного заведения, он используется в 28% случаях. Аудит стоит на третьем месте по регулярности как метод обеспечения качества в Европе. Аудит учебных заведений регулярно проводится Ирландскими и Британскими организациями, а так же некоторыми организациями в Скандинавских странах и странах – ассоциативных членах. 11% организаций используют аудит институтов иногда, а 56% не используют его. Аудит учебных программ, предметов и тем не является характерным для Европейской системы обеспечения качества образования.

4.5. Ранжирование

Так же как и аккредитацию, ранжирование можно рассматривать как метод или элемент оценки. В настоящем исследовании ранжирование определяется как метод, в ходе которого сравниваются результаты по предметам, программам, институтам или темам, что введет к обмену положительным опытом.

Элемент «положительного опыта», который является характерным для большинства определений ранжирования, подразумевает, что в то время как аккредитация основывается обычно на минимальных стандартах или пороговых критериях, то ранжирование обычно основывается на наивысших критериях²². Тем не менее, возможно проводить ранжирование без каких либо критериев совсем. Необходимо отметить, что термин «ранжирование» может привести к

²² См. раздел 6, Критерии.

некоторой путанице, поскольку «ранжирование предметов», примененное, например, Организацией, отвечающей за качество высшего образования Великобритании, представляет собой набор критериев, которые используются в связи с любыми процедурами оценки, которые не обязательно включают в себя сравнительный элемент.

Данное исследование показывает, что некоторые организации проводят разные эксперименты по ранжированию, но еще слишком рано делать какие-либо выводы об общих процедурах.

Результаты показывают, что наиболее частой формой является «ранжирование по программам», которое используется регулярно в 14% случаев, в то время, как в 75% оно не используется совсем в качестве метода. Ранжирование по предмету используется организациями регулярно или иногда в 9% случаях и не используется в 80% случаях.

Ранжирование учебных заведений и тем встречается редко. Более того, надо отметить, что ни одна из организаций не назвала ранжирование своим главным видом деятельности и только одна организация Нидерландская Ассоциация Университетов профессионального образования указала на ранжирование (программ) как второй по частоте использования вид оценки.

4.6. Разнообразие видов оценки в Европейской системе обеспечения качества образования

Одним из главных выводов проведенного исследования является тот, что на национальном уровне Европейская система обеспечения качества образования использует различные виды оценки. Если в исследовании 1998 года организации, занимающиеся оценкой качества, отметили в анкетах те виды оценки, которые они традиционно использовали (сочетание метода и фокуса оценки), то сегодня картина изменилась. Похоже, что организации не только расширили фокус оценки. Они также стремятся использовать сочетание различных методов оценки, такие как аудит учебного заведения и оценку учебных программ. Диаграмма Приложения А показывает, что большинство организаций регулярно использовали больше одного метода оценки. Сейчас они склоняются к одному или двум методам, которые используются систематически в сфере высшего образования.

На основе ответов, представленных в анкетах данного исследования, невозможно сделать вывод, когда используется тот или иной метод. Несомненно, это интересный вопрос для более подробного рассмотрения, но для этого потребуется провести глубокое изучение истории оценки качества образования в разных странах. В ЕСОК часто обсуждается тот факт, что многие из европейских организаций, занимающихся оценкой качества образования, проходили стадию «тестирования», а сейчас меняют свою стратегию оценки, переходя ко второй фазе. Данную гипотезу трудно подтвердить на основе анкетирования. Тем не менее, из качественных ответов, данных в анкетах, относительно будущих стратегий организаций, стало ясно, что некоторые организации находятся на поворотном этапе своей истории. Это касается, например, Нидерландов и Норвегии, где правительства приняли решения о новой стратегии оценки, что имело организационные последствия для организаций. Другим примером является Великобритания, где применяется новый подход в оценке. Другие страны, включая Данию, готовятся и применяют новые стратегии оценки.

Параллельно с такими изменениями, которые имеют место среди более старых организаций, занимающихся обеспечением качества образования, существует аналогичная тенденция в других частях Европы, где появились новые структуры и организации по обеспечению качества образования. Это особенно характерно для той части Европы, где говорят по-немецки, в Германии больше таких региональных организаций, а в Швеции подобная организация была создана.

4.7. Краткое изложение вопроса

Результаты проведенного исследования показывают, что обеспечения качества образования в Европе основывается на восьми главных видах оценки. Исследование также показало, что большинство организаций используют несколько видов оценки. Главными видами оценки в европейской системе обеспечения качества образования являются аккредитация программ и оценка программ. Большинство организаций, участвующих в исследовании, используют оба вида на регулярной основе.

Вообще учебные программы чаще всего выбираются объектом оценки. Это особенно заметно в области неуниверситетского образования, в то время как сами учебные заведения подвергаются повышенному вниманию в университетском образовании. Возможно, это объясняется сильной профессиональной направленностью неуниверситетского образования. Наиболее предпочтительный метод – все еще традиционная оценка, которая используется в различной комбинации регулярно или время от времени в 49 случаях. В отличие от прошлых лет сейчас есть тенденция, когда одна организация очень часто использует оценку на разных уровнях как метод в различными модификациями. Тем не менее, аккредитация как метод используется регулярно или время от времени в 31 случае. Аккредитация наиболее широко применяется в странах, сотрудничающих с ЕСОК, а также в странах, говорящих на голландском и немецком языках. Похоже, что там все же есть большие различия в процедурах аккредитации и это может быть темой следующего исследования.

Исключение из вышесказанного является «аудит учебного заведения». Хотя аудит вряд ли используется на уровне предмета или учебной программы или в сочетании со словом «тема», тем не менее, сочетание «аудит» и «учебное заведение» является третьим по популярности видом оценки. Он в первую очередь используется в англо-говорящих странах. Наконец, исследование показало, что некоторые организации экспериментируют с ранжированием учебных заведений, часто сочетая его с другими методами, но как независимый метод его не часто применяют.

5. Четырехступенчатая модель

В этой главе будут рассмотрены практические и методологические вопросы, связанные с Европейскими процедурами оценки. Структурным принципом будет четырехступенчатая модель, которая применялась в пилотных проектах:

- Самостоятельность и независимость как от государства, так и от высших учебных заведений в выборе процедур и методов оценки качества
- Самооценка
- Внешняя оценка группой экспертов и визиты на места
- Опубликование отчета.

Четырехступенчатая модель на сегодняшний день является общепринятой как основа Европейской системы обеспечения качества образования, и ее уделяется значительное место в Рекомендациях Совета 1998 года, а так же в критериях, которые разработаны для членов ЕСОК²³.

Самостоятельность и независимость организации, которые рассматривались выше в параграфе 3.3, являются сложным вопросом. Один показатель независимости, который еще не был рассмотрен, касается назначения членов экспертной группы. В строгом смысле эти эксперты являются академическими профессионалами, представляющими академическое образование, которое оценивается. В Отчете 1998 года говорится, что «они наиболее часто привлекаются к оценке, когда готовятся отчеты по самооценке учебного заведения».

Результаты настоящего исследования дают нам повод верить в то, что концепция деятельности этих экспертов расширяется в двух направлениях. Во-первых, некоторые страны приняли много профессиональный состав экспертов взамен существующего ранее участия экспертов в одной профессии. Поэтому в данном докладе используется термин «пул экспертов». Во-вторых, в некоторых странах эксперты делают на много больше, чем просто выезжают на места. Поскольку об экспертах говорилось в параграфах 4.1 и 4.2, то здесь мы будем оценивать методологические аспекты четырех ступеней, т. е. самооценку и реальные обстоятельства, связанные с визитами на местах.

Эти два элемента обычно составляют документацию проведенной внешней оценки. Так, практически все организации, участвующие в исследовании Фразера 1999 г., ответили, что самооценка и визиты на места являются частью процедуры внешней оценки, а в Отчете самооценка называется «ключевым фактом».

В Отчете так же упоминается, что проводятся дополнительные исследования в некоторых странах, например, в Дании и Финляндии, а настоящее исследование предлагает, чтобы проводилось не только анкетирование, но и собирались определенные статистические данные в качестве документов по оценке в некоторых странах. Следовательно, мы имеем дело с четырьмя источниками документации: самооценка (5.3), визиты на места (5.6), анкетирование (5.5) и статистические данные (5.4). В параграфе 4.7 представлены результаты последней ступени: публикация отчета, а так же здесь добавлены комментарии по поводу тех шагов, которые предпринимаются после проведения оценки.

Формы и содержание данных элементов, а так же в немалой степени их взаимодействие между собой значительно отличаются друг от друга. Прежде всего, эти различия связаны с национальными системами образования, которые подвергаются оценке. Этот вопрос уже поднимался в пилотном проекте 1998г и был подтвержден в Отчете. Вид процедуры оценивания (как было описано выше,

²³ См. параграф 3.3

метод и то на чем концентрируется оценка) представляет собой еще один параметр, который вызывает это разнообразие. Однако, с точки зрения долгосрочной перспективы, кажется, что выбор процедуры оценивания не влияет фундаментально на методологические элементы, и следовательно, вид процедуры оценки не будет являться структурным принципом представления методологических элементов и они будут рассмотрены, если это будет важно²⁴.

5.1. Создание и назначение группы экспертов

Процедура назначения экспертов может быть одним из показателей независимости организации. Например, если проверяемое высшее учебное заведение само влияет на назначение экспертов, тогда вызывает сомнение независимость организации, отвечающей за обеспечение качества образования, от данного учебного заведения. Но существует значительная разница между правом предлагать кандидатуры экспертов, с одной стороны, и правом принимать окончательное решение, кто будет выбран. Выбор кандидатур и их назначение, следовательно, являются элементами данного исследования.

Респонденты могли отмечать в анкете более, чем один ответ, если в процессе номинации и назначения экспертов принимает участие больше одной организации. Это в основном касается номинации (выбора кандидатур) экспертов (с средним отмечено 1.4 по анкете), тогда как одна организация (1.1.), как правило это организация, занимающаяся вопросами обеспечения качества образования, принимает окончательное решение о назначении экспертов.

Общая картина такова, что номинация экспертов и их назначение проходят рука об руку, а организация, занимающаяся вопросами обеспечения качества образования, является главной в номинации экспертов и играет важную роль в их назначении. С точки зрения «независимости» это конечно положительно.

Разница между номинацией и назначением отражается главным образом в роли высшего учебного заведения, которое предлагает экспертов в 29% случаев, но не принимает участие в их назначении. Их роль в подборе экспертов более значима в странах ЕС/ЕАСТ, чем в странах, ассоциированных членах, где Литовский Центр Оценки Качества является единственным примером высшего учебного заведения, которое подбирает экспертов. Надо учитывать, что некоторые организации не делают отличий между персоналом, который занимается обеспечением качества, и экспертами. Эксперты могут быть наняты организацией, отвечающей за вопросы качества образования, и/или проводить

²⁴ Методы были взяты из вопроса в анкете относительно первичных и вторичных функций организаций. В 10 из 36 случаях у организации только одна функция, следовательно, полное количество методов, задействованных в статистике 62. Распределение методов следующее: оценка – 31 случай, аккредитация – 22 случая, аудит – 6 случаев, ранжирование – 1 случай и «другое» в 2 случаях.

Метод – это часть вида процедуры оценки. Цифры были бы намного меньше, если были бы поделены в соответствии с тем на чем фокусировалось внимание при оценке. Таким образом, оценка, аккредитация и аудит могут касаться предмета, программы, учебного заведения или темы. Ранжирование не присутствует, поскольку только одна организация Голландская Ассоциация Университетов выполняла ранжирование (программ) в качестве своей вторичной функции.

оценку без внешней поддержки. Такую поддержку может оказать, к примеру, Инспекция по Высшему Образованию в Нидерландах²⁵.

На прямой вопрос «являются ли члены организации одновременно членами экспертной группы» Комитет по Аккредитации Чехословацкой Республики был единственной организацией из стран – ассоциативных членов, которая ответила «да», тогда как половина организаций стран ЕС/ЕАСТ отметила галочкой графу «члены организации являются членами экспертной группы». Таблица на следующей странице (рис.5) очевидно показывает, кто входит в состав экспертной группы в зависимости от используемых методов.

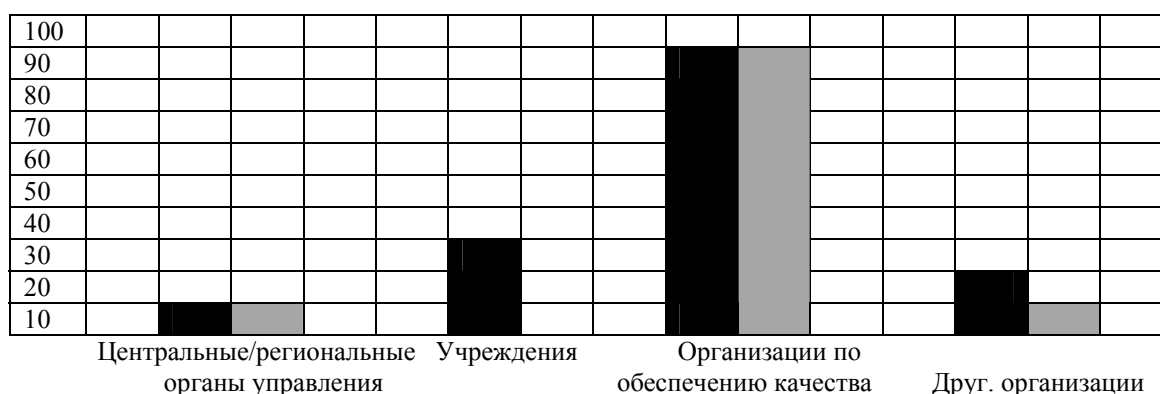
Таблица, естественно, не показывает каков типичный состав экспертной группы, каков ее размер, который может меняться в зависимости от организации, проводящей оценку и вида оценки. Из устных опросов участников исследования, которые проводились после анкетирования, стало очевидно, что экспертные группы обычно меньше и более однородны по составу, когда проводится аккредитация. Это впечатление подтверждается тем, что каждая организация отметила в среднем 3.3 категории в связи с оценкой, но только 2.3. категории, связанные с аккредитацией.

Параллельно с этим, организации в странах ЕС стремятся отметить больше категорий, чем в странах, ассоциативных членах. На практике это означает, что в странах ЕС больше привыкли, что в состав экспертной группы входят студенты (25%) и работодатели (43%), чем в странах, ассоциативных членах (соответственно 13% и 19%). Общая картина такова, что если студенты в большей степени участвуют в самооценке учебного заведения и их опрашивают при проведении визитов в учебные заведения, их участие в экспертной группе все еще ограничено.

Другой интересный аспект – частое участие международных экспертов, особенно в оценке. Интересно отметить, что не меньше, чем 18 организаций, которые привлекают международных экспертов, также указали, что эксперты обычно пишут заключительный отчет, который составляется на национальном языке.

Рис.4. Номинация и назначение экспертов

Кто номинирует / назначает членов внешней экспертной группы?



черный цвет – номинация внешних экспертов; серый цвет – назначение внешних экспертов

²⁵ поскольку Инспекция по Высшему Образованию в Нидерландах отметила только один ответ в анкете

Рис.5 Состав экспертной группы в комбинации с примененными методами.

Кто является членом внешней экспертной группы?	Оценка	Аккредитация	Аудит	Итого
Нац-е эксперты-представители фокусной области	87%	62%	75%	77%
Нац-е эксперты-представители учрежд-й	13%	29%	100%	17%
Международные эксперты	81%	52%	100%	73%
Студенты	23%	14%	25%	22%
Выпускники	13%	0%	0%	7%
Работодатели	45%	19%	50%	37%
Персонал организации	39%	33%	75%	40%
Профессиональные организации	19%	5%	0%	13%
N=	31	21	4	60

Этому может быть несколько объяснений. Одно из них то, что международные эксперты обычно из соседних стран, из стран с тем же национальным языком общения. Использование международных экспертов возможно нуждается в дальнейшем изучении.

5.2.Функции и обязанности экспертной группы

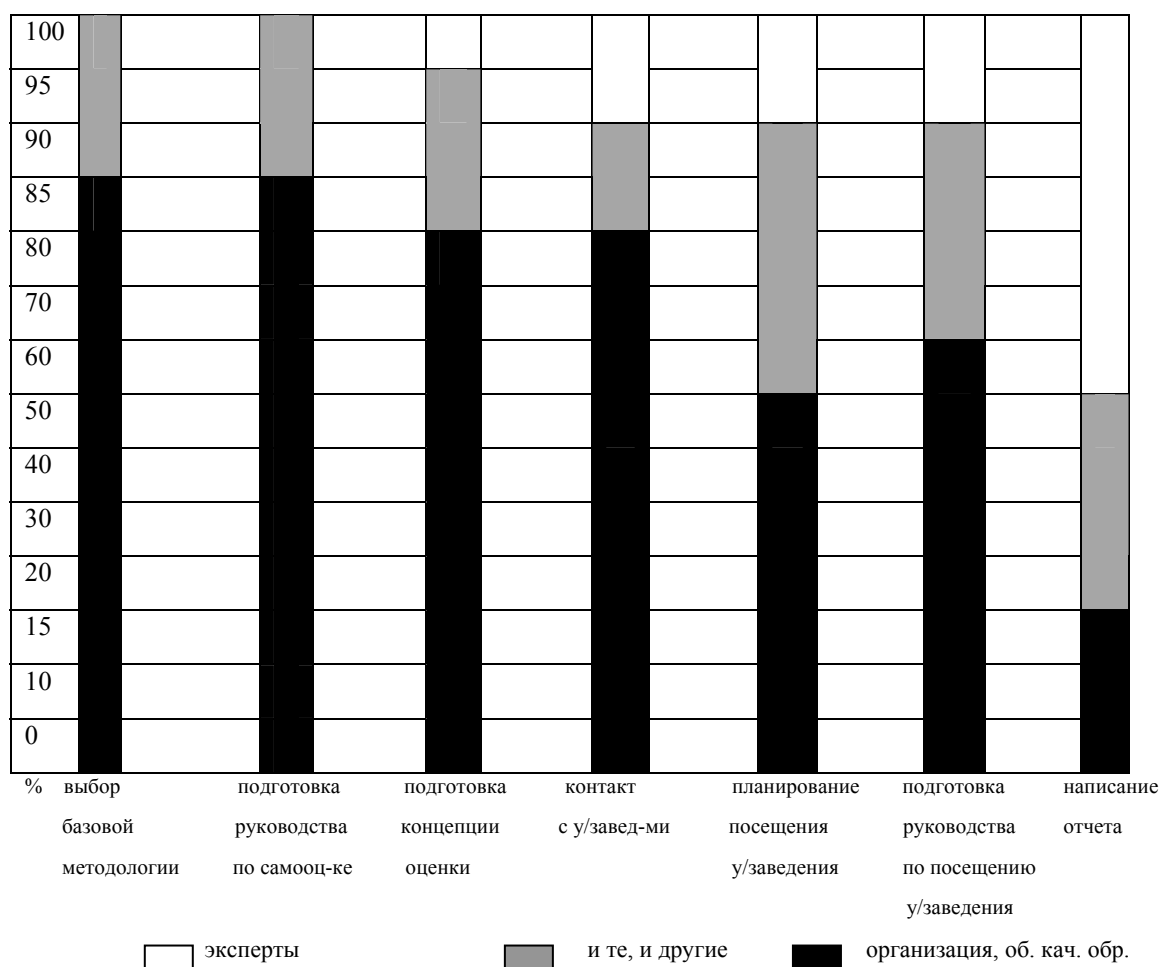
Рисунок ниже показывает разделение труда между экспертной группой и организацией, обеспечивающей качество образования. Процесс оценки делится на фазы, а последовательность фаз может варьироваться от одной процедуры к другой. Взглянув на ось X и ось, показывающую время мы увидим четкую картину того, как организация начинает процесс, а эксперты постепенно подключаются к нему.

Важной точкой, при которой эксперты в наибольшей степени подключаются к работе, является посещение учебного заведения. В 30 случаях эксперты задействованы в планировании визита (в 7 случаях без помощи организации), в 23 случаях эксперты привлекаются для подготовки инструкций по проведению визита (в 5 случаях без помощи организации). Но в отделе надзора и оценки Министерства Образования, Науки и Культуры Исландии, в Национальном Совете по оценке и аккредитации в Болгарии и в Национальном Институте аккредитации подготовки педагогов в Португалии эксперты привлекаются к работе с самого первого дня.

Графа «подготовка концепции оценки» на рис. 6 – это первая фаза, во время которой эксперты работают без помощи организации в некоторых случаях. Это относится к отделу надзора и оценки Министерства Образования, Науки и Культуры Исландии и к Эстонскому Центру аккредитации высшего образования.

Рис.6 Разделение труда между экспертной группой и организацией, обеспечивающей качество образования

Кто выполняет следующие функции оценки?



Национальный Институт аккредитации подготовки педагогов в Португалии и Vlaamse Hogescholenraad в Бельгии являются примерами, когда группа экспертов полностью включается в работу, начиная с фазы «контакт с учебным заведением» и работает до конца процесса оценки. В более чем половине случаев, однако, организация принимает участие во всех фазах, включая составление проекта окончательного отчета, а в 16% случаев они пишут отчет без помощи экспертов. В противоположность этому эксперты пишут отчет без помощи организации в 49% случаев. Следовательно, организация и эксперты составляют отчет в месте в 35% случаев. Такого рода сотрудничество может выполнять различные роли начиная с того, что организация выполняет функции секретаря для экспертов и до того, как организации целиком несет ответственность за содержание отчета.

В среднем в 45% случаев эксперты несут полную ответственность, в 40% случаев организация и экспертная группа разделяют ответственность и в 15% случаев организация, отвечающая за качество образования, несет полную ответственность. На рис. 8 внизу показано, что распределение полномочий и ответственности приблизительно одинаково, когда речь идет о «описание и анализе», «выводах» и «рекомендациях».

На рис.8 показано деление на страны ЕС/ЕАСТ и страны – ассоциативные члены, поскольку результаты исследования показали тенденцию в странах ЕС/ЕАСТ того, что организации несут или разделяют больше ответственности за составление заключительного отчета, чем в странах, ассоциативных членах.

Другие аспекты, такие как объем, метод и фокус процедуры оценки, похоже, не влияют на распределение ответственности.

Рис. 6 показывает распределение труда на разных фазах проведения оценки, а рис. 7 показывает распределение ответственности. Если посмотреть на эти два рисунка вместе, то вырисовывается следующая картина: организация обычно выполняет большинство функций в процедуре оценки, а эксперты несут главную ответственность.

По сравнению с предыдущими отчетами и исследованиями данная картина дает впечатление определенного развития, в ходе которого объем работ экспертов немного сократился. Это можно найти в Отчете в качестве рекомендаций «поскольку все больше стран и институтов выступают с инициативой проведения оценки, растет потребность в экспертах, особенно в хороших экспертах. В такой ситуации разделение труда между оценивающей организацией и экспертами, которое позволяет сократить нагрузку экспертов, может послужить решающим фактором в найме последних».

Другим возможным объяснением разделения труда и ответственности может быть все возрастающая необходимость профессионализма во время проведения оценки, поскольку сфера оценивания расширяется, а требования к прозрачности и отчетности, как на национальном, так и интернациональном уровне возрастают.

5.3. Самооценка

Поскольку почти все организации ответили, что повышение качества образования является их главной целью, неудивительно, что самооценка является элементом в большинстве процедур оценки. Самооценка включается в 94% процесса оценки, но только в 68% процесса аккредитации. Этого можно ожидать, поскольку процесс самооценки обычно рассматривается как процесс, имеющий двойную цель: с одной стороны, процесс самооценки завершается составлением документации, с другой стороны, он создает основу для непрерывного совершенствования.

Тем не менее, пять организаций ответили, что группы самооценки не используются ими в их основной деятельности; четверо из них выполняют аккредитацию программ или институтов и это их главная функция. Последняя организация, Организация по Управлению Качеством Образования в Великобритании, работает над новой концепцией «более легкого» подхода, в том числе к самооценке.

Анализ организаций, которые работают с группами самооценки, показан на рис. 8 (поскольку абсолютные цифры небольшие, то к процентным показателям надо относиться критически).

Общая картина такова, что руководящий и преподавательский состав обычно входят в группу самооценки, а выпускники редко. Участие административного персонала и студентов значительно разнится, а участие последних похоже зависит от используемого метода: студенты обычно привлекаются к оценке, но к аккредитации. В дополнение, исследование показало тенденцию того, что студенты представлены больше в странах ЕС (62%), а в странах, ассоциированных членах, в 47% и более представлены в университетском секторе (67%), чем в неуниверситетском (46%). Единственным

показателем отличия в участии административного персонала в группе самооценке является статус страны: в странах, ассоциированных членах процент выше (73%) чем в странах ЕС (56%).

Рис. 7: Распределение ответственности

Кто отвечает за различные составляющие (части) оценки?

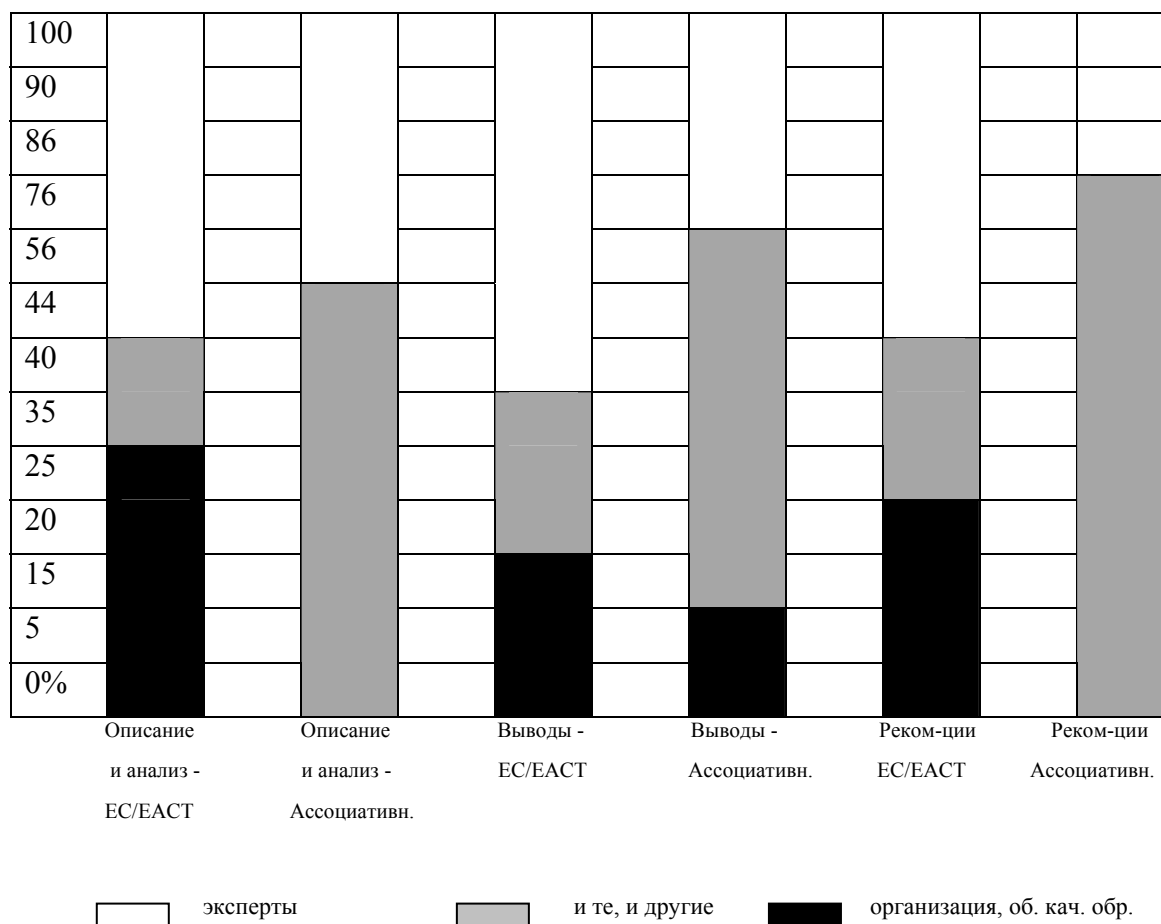


Рис. 8: Состав группы самооценки в сочетании с методом оценки

Кто представляет институт в группе самооценки?	Оценка	Аккредит	Аудит	Итог
Студенты	72%	25%	100%	59%
Выпускники	7%	13%	25%	12%
Руководящий состав	83%	56%	100%	75%
Преподавательский состав	79%	69%	100%	77%
Административный персонал	59%	69%	50%	61%
N=	29	16	4	51

5.4. Статистические данные

В данном докладе под статистическими данными понимаются существующие в учебном заведении выходные данные, обычно касающиеся отсева студентов, среднего времени обучения, количества персонала и т.д. В Отчете количественные данные были представлены относительно результатов

самооценки. Для дополнительного количественного отражения информации институты попросили представить количественные данные в отчете, полученном после самооценки. В большинстве случаев при изучении представленной документации среди других статистических данных важное место занимали данные о посещении учебных заведений.²⁶ Следовательно, статистические данные не рассматривались как отдельный методологический элемент. Но есть случаи, когда представленная внешними организациями статистическая информация, принимается во внимание. В Дании использование статистики рынка труда является примером.

Во всех данных, полученных в ходе данного исследования, есть только два примера, когда статистические данные не используются, в то время как все участвующие организации применяют статистические данные в своей деятельности. Разного рода статистические данные представлены на рис.9.

Рис.9 Тип статистических данных в сочетании с методом²⁷

<i>Какие статистич. данные используются?</i>	Оценка	Аккредитация	Аудит	Итого
Данные о студентах	100%	91%	75%	92%
Гл. финансовые показатели	61%	48%	100%	58%
Административный персонал	61%	71%	75%	65%
Преподавательский состав	90%	95%	100%	90%
Статистика рынка труда	61%	38%	25%	50%
N=	31	21	4	60

Цифры показывают, что наиболее часто используются статистические данные по студентам и преподавательскому составу. Примечательно, что данные рынка труда используются чаще при оценке, чем при аккредитации. Одним из объяснений этого может быть отсутствие соответствующей информации на момент проведения первичной аккредитации. Статистика рынка труда может быть важным показателем адекватности при одобрении новых программ обучения. Похоже, что на использование статических данных рынка труда не влияют ни статус страны, ни сфера деятельности организации (университеты/не университеты).

На разброс в использовании ключевых финансовых данных похоже влияет как статус страны, так и сфера деятельности организации: Главные финансовые показатели используются в 64% случаев в университетском секторе и в 66% случаев в странах ЕС, но только в 44% случаев в неуниверситетском секторе и в 44% случаев в странах, ассоциативных членах. Не удивительно, что применение финансовых показателей широко представлено в процедурах оценки учебного заведения, также как и данные по административному персоналу: финансовые главные данные и данные по административному персоналу используются в 4 из 5 случаев оценок, аккредитаций или аудита на уровне учебного заведения.

5.5.Вспомогательное исследование

²⁶ См. рис.10 ниже

²⁷ Поскольку у респондентов была возможность отметить галочкой несколько ответов на поставленный вопрос, то вертикальная сумма не дает 100%

Граница между статистическими данными и вспомогательным исследованием не совсем четкая. Если статистические данные определяются как заданные изначально данные, то обычно будут проведены дополнительные исследования в процессе оценки и они могут быть количественными или качественными (опросы, анкетирование и т.д.). Выбор относительно использования вспомогательных исследований определяется количеством и надежностью существующих статистических данных: Когда возникает необходимость дополнить существующие данные дополнительными или более качественными данными?

Размышления по поводу определения, что такое «статистические данные» и «вспомогательное исследование» возникли при проведении настоящего исследования. Организации не имеют доступа к каким-либо определениям в ходе заполнения анкет. Поэтому к полученным здесь данным надо относиться осторожно.

Как отмечалось выше, использование вспомогательного исследования не является таким широко распространенным элементом, как другие методологические элементы. Тем не менее, примерно половина организаций (53%) используют вспомогательное исследование. Однако цифры не показывают, что вспомогательное исследование редко используется при аккредитации: 81% ответили, что не проводится, а 77% указали, что является частью оценки. Есть незначительные отличия, вызванные статусом страны и объемом проводимой процедуры оценки; исследования все больше используются в странах ЕС, чем в странах, ассоциативных членах, и больше в университетском секторе, чем в неуниверситетском.

Наиболее часто проводятся опросы выпускников. Здесь не имеют значения ни статус страны, ни размах проводимой оценки. Исследования выпускников проводятся наиболее часто возможно потому, что их легче всего достать для получения информации. Но то же можно сказать о работодателях, которые как группа опрашиваются реже всего.

Похоже, есть зависимость между опросом работодателей и использованием статистики рынка труда: 12 из 13 респондентов, которые опрашивают работодателей, также используют статистику рынка труда. Эта связь показывает, что опросы работодателей используются для оценки способности кандидатов трудоустроиться. К сожалению, в анкетах не было вопроса, касающегося способности трудоустроиться или адекватности программ, предметов или институтов, и анкеты не показали четкой связи между проведением исследования (опросов работодателей или вообще опросов) и теми аспектами, которые рассматриваются в ходе оценки.

Анкеты не показывают связи между проведением опросов и целями оценки, так что центральный вопрос остается пока без ответа: Как и насколько вспомогательные исследования вносят свой вклад в процедуру оценки? В этом вопросе главное это затраты, связанные с использованием результатов исследования в качестве документального подтверждения.

Затраты могут быть временными или денежными, это частично зависит от того, сама ли организация проводит исследование, как в 44% случаев, или это делает внешняя организация. Последнее, однако, не относится к трем организациям: Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover в Германии, Fachhochschulrat в Австрии и датский институт Danish Evaluation

Institute. Наиболее общая модель обнаружена в 20 случаях из 32, когда сами институты проводят исследования.

5.5. Визиты на места

Визиты в учебные заведения рассматриваются как последующие меры после того, как представлен отчет о самооценке. Разница может состоять в том, делается ли акцент на контроль или на то, чтобы подготовить содержание для отчета, но источники получения документации в обоих случаях тесно связаны между собой. Поэтому интересно, что визиты на места являются стандартной процедурой в оценке, хотя проведенный выше анализ выявил тенденцию к менее широкому использованию самооценки чем раньше, в основном при аккредитации. Только в двух случаях визиты на места не проводятся: в Норвегии при аккредитации программ (самооценка тоже не используется) и в Нидерландах, когда НВО-raad проводит ранжирование программ (самооценка использовалась, визиты на места нет) Это означает, что в 8 случаях (распределены по 6 организациям в 5 странах) визиты проводятся без предварительной самооценки.

Средняя продолжительность визита в этих 8 случаях 2 дня. Общая средняя продолжительность тоже 2 дня; следовательно длительность визита не показывает, что визиты в этих случаях могут выполнять заместительную функцию. Обычно визит в учебное заведение длится от 1 до 5 дней, 2 дня – наиболее частая продолжительность. Процедуры оценки на уровне учебного заведения обычно продолжались дольше, особенно при аудите на уровне институтов в Ирландии, Италии и Швеции, где средняя продолжительность 3.3. дня.

Как показано в параграфе 5.5. у экспертов различные функции и ответственность. Однако их главная функция – проводить визиты на места. В 83% случаев (49 случаев) группа экспертов проводит визиты на места. В 15 случаях (25%) их сопровождают сотрудники организации, отвечающей за качество образования. Однако показательно то, что организация проводит визиты без участия внешних экспертов в 15% (9) случаев. За исключением Румынии все эти 9 случаев относятся к странам ЕС, но они разные по методам. Содержание визитов распределяется по методам его проведения как показано в таблице (рис.10)

Рис.10 Содержание визитов на места и методы оценки

Каковы элементы визита в учебное заведение?	Оценка	Аккредитация	Аудит	Итого
Опросы	100%	95%	100%	97%
Осмотр учебных классов	20%	33%	40%	25%
Осмотр материальной базы	87%	91%	80%	86%
Встреча с руководством	73%	67%	80%	71%
Изучение документации	90%	90%	90%	90%
N=	30	21	5	31

Общая картина такова, что есть общая договоренность об элементах, которые входят в организацию визита: почти все участвующие в исследовании организации используют опросы, проверку материальной базы, встречи с руководством и изучение документации. Нет особого различия в используемом методе. Конечно может быть большая разница в содержании каждого элемента, но это не относится к тому, кого опрашивать во время визита. Все согласны, что надо опрашивать студентов и преподавательский состав. В то время, как присутствие студентов в группах по самооценке или в группе экспертов, возможно в некоторых случаях противоречиво, нет разногласий по поводу важности того, что высказывают студенты в ходе визита.

В половине случаев опрашиваются и выпускники тоже: ни статус страны, ни объем или вид процедуры оценки не влияют на то, опрашиваются выпускники или нет. В 69% случаев административный персонал опрашивается. Такие опросы наиболее характерны для оценки на уровне института, особенно при проведении аудита. Осмотр комнаты для занятий является наиболее сомнительным элементом визита, который применяется в 25% случаев. Появление этого элемента визита не зависит от объема оценки и вида процедуры оценивания, но похоже его чаще используют в странах, ассоциативных членах, чем в странах ЕС. В 50% из 16 случаев в странах, ассоциативных членах, используется осмотр помещений для занятий, в странах ЕС только 17% из 41 возможного случая.

5.6. Отчет и последующие шаги

Последняя стадия четырехступенчатой модели является публикация отчета. За исключение ЕАУ, которая отметила в анкете «оцененные институты», организации, отвечающие за обеспечение качества образования, сами публикуют отчеты. Отдел надзора и оценки Министерства Образования, Науки и Культуры Исландии и Национальный Совет по академической оценке и аккредитации в Румынии отметили «центральные органы управления», как организацию, которая публикует отчеты совместно с организацией, обеспечивающей качество образования. Интересно, что в 13% случаев отчет не публикуется. Шесть организаций указали, что отчет не публикуется, когда они заняты своей основной деятельностью. Обычно это аккредитация (Fachhochschulrat в Австрии, Государственная Комиссия по Аккредитации в Польше, Совета по Оценке/Аккредитации Образования на Кипре и Комиссия по Аккредитации в Чехии) и в обеих странах в Польше и Чехии они публикуют отчеты, когда проводят оценку (их вторичная деятельность). Fachhochschulrat в Австрии и Conseil des Recteurs в Бельгии не публикуют отчеты, когда проводят оценку программ.

Более того, есть примеры организаций, например, Akkreditierungsrat в Германии, которая публикует сокращенное издание своих отчетов. Обычно есть различия в содержании отчетов. Почти все отчеты содержат выводы (91%) и многие содержат анализ (81%). Только в 30% случаев отчеты содержат опирающиеся на опыт утверждения. В 89% случаев отчеты включают рекомендации, но к сожалению исследование не показало, на кого нацелены эти рекомендации. Но, изучив, кто формально отвечает за последующие за рекомендациями шаги, можно определить, кому адресованы рекомендации, поскольку все организации указали на те или иные последующие шаги.

В 39% случаев организация, обеспечивающая качество образования, отвечает за последующие шаги по результатам оценки, в 46% случаев государственные

органы управления (центральные или региональные), в 76% случаев отвечает учебное заведение, которое проходило проверку. То, что в результате сложения цифр получается больше 100%, объясняется тем, что многие указали на несколько ответственных организаций. В некоторых случаях, включая Датский Институт Оценки Качества Образования, это может быть результатом отчета, в котором рекомендации даны на различных уровнях, одни направлены на законодательный и правовой уровень, другие – непосредственно на проверяемый институт. В других случаях можно предположить, что распределение ответственности связано с интерпретацией понятия «формальный»: оцениваемые институты напрямую отвечают за реагирование на результаты оценки, а государственные органы отвечают за соответствующие действия, как пример отсутствия последующих после оценки шагов со стороны учебного заведения.

Общепринятая практика – консультироваться с оцениваемым институтом до опубликования отчета, но только в 8% случаев консультируются с государственными органами управления, тогда как с другими указанными в анкете сторонами, как «конференция ректоров», «ассоциация университетов», профессиональными организациями и представителями рынка труда консультируются редко.

С международной точки зрения, когда важна прозрачность, конечно интерес представляет язык, на котором отчет составлен. В 76% случаев используется национальный язык, в 35% случаев используется главным образом английский. Помимо организаций из англо-говорящих стран и ЕАУ семь организаций составляют отчеты на английском языке. Это Эстонский Центр по Аккредитации Высшего Образования, Совет по Оценке/Аккредитации Образования на Кипре, Австрийский Совет по Аккредитации, Финский Совет по Оценке Высшего Образования, Отдел надзора и оценки Министерства Образования, Науки и Культуры Исландии; Центр по Оценке Качества Высшего Образования в Латвии и Нидерландская Ассоциация Университетов Профессионального Образования.

5.7. Краткое изложение вопроса

Разнообразие видов оценки вызывает дифференциацию методологических элементов, которые применяются сейчас по сравнению с 1998 годом. Например, есть примеры таких процедур проведения аккредитации, когда отсутствует самооценка, где нет внешних экспертов, и не публикуются отчеты. Хотя четыре ступени упоминаются в пилотных проектах и отражены в Рекомендациях Совета как общая черта для европейской системы обеспечения качества образования.

Все организации используют внешних экспертов. В большинстве случаев это эксперты в данной области и часто включаются международные эксперты. Последние часто могут быть из соседних стран или с тем же языком. В некоторых случаях студенты включены в группу экспертов. Группа экспертов более разнородна в странах ЕС/ЕАСТ, чем в странах- ассоциативных членах ЕСОК.

Обычно экспертов назначает организация, отвечающая за качество, но в 1/3 случаев ВУЗы принимали участие в назначении экспертов. У экспертов разнообразные функции и обязанности. Однако их главная задача, похоже, визиты на места и в половине случаев они также пишут отчеты без помощи организации. В одной трети случаев они составляют проект отчета в сотрудничестве с персоналом организации. Похоже, что в странах ЕС/ЕАСТ организации больше

вовлечены в различные функции в ходе процесса оценки, чем в странах-ассоциативных членах ЕСОК. В 94% самооценка учебного заведения включена в процесс оценки, но только в 68% она включена в процесс аккредитации. Управленческий персонал и преподавательский состав обычно входят в группу самооценки, тогда как выпускники редко в нее входят. Участие административного состава и студентов различается значительно и для последних участие похоже зависит от используемого метода: студентов обычно представлены при оценке, но редко при аккредитации. Что касается оформления документации, в большинстве случаев самооценка сопровождается представлением статистических данных, а в половине случаев также заполнением дополнительных анкет и опросников.

За исключением двух случаев визиты на места являются в Европе частью процесса оценки. Средняя продолжительность визита 2 дня, но визиты, связанные с аудитом, длятся дольше. Результаты исследования демонстрируют взаимное согласие относительно того, как должен проходить визит: Почти все участвующие в исследовании организации используют опросы, проверку материальной базы, встречи с руководством и изучение документации. Обзор комнаты для занятий является наиболее сомнительным элементом визита, который применяется в 25% случаев. Отчеты составляются и публикуются почти во всех случаях оценки, но иногда их опускают при аккредитации. Обычно отчеты содержат выводы и рекомендации, очень часто также содержат анализ, в то время, как опытная документация включается в 1/3 случаев. Общей практикой является проведение консультаций с оцениваемым учебным заведением до опубликования отчета. В 3/4 случаев оцениваемые учебные заведения также несут ответственность за последующие шаги на основе данных рекомендаций, в то время как отвечающая за обеспечение качества образования организация и государственные органы несут ответственность немного меньше чем в половине случаев. Но все респонденты соглашались, что последующие шаги по результатам оценки предпринимаются.

6. Критерии и стандарты

В соответствии с Отчетом 1998 года о Европейской системе обеспечения качества образования, качество тогда как правило интерпретировалось с позиции того, насколько отдельные образовательные программы достигают поставленных целей и каковы правовые рамки, в которых они преподаются. Такой подход обычно относят к подходу «удовлетворения цели».

При аккредитации, когда принимается решение, удовлетворяет ли программа, учебное заведение или другой параметр определенным внешним стандартам, критерии и стандарты были хорошо известными параметрами и обычными элементами процесса аккредитации. Результаты исследования показывают, что не только при аккредитации, но и при обеспечении качества образования вообще, использование критериев и стандартов стало неотъемлемым элементом процесса оценки. Почти все страны используют критерии и стандарты в той или иной форме при процедурах оценки.

6.1. Использование критериев и стандартов в Европейской системе обеспечения качества образования

По результатам исследования очевидно, что разграничение терминов «критерий» и «стандарт» расплывчатое. Однако, похоже, что термин «стандарты» более часто употребляется при аккредитации, а «критерии» больше связан с оценкой. Похоже, что стандарты в аккредитации используются как пороговые величины, часто формулируемые государственными органами управления или органами управления образования.

Термин «критерии» имеет более широкое значение и в критериях оценки подразумевает ряд отправных точек при измерении качества образования. Критерии не фиксированы, а работают как предложения или рекомендуемые позиции, на которые ссылаются при оценке качества предмета, программы и института.

Те случаи, когда «критерии» используются как синоним стандартов с указанием минимальных пороговых значений, ведут к путанице. Когда критерии и стандарты применяются при одной и той же оценке, трудно выделить внутреннюю иерархию между терминами в результатах исследования.

Наконец, существует различие между четко сформулированными критериями, которые имеются в письменном виде, и подразумеваемыми критериями хорошей работы, которые часто формулируются организацией в руководствах для проведения самооценки учебным заведением, или группой экспертов при составлении отчета, но они не сформулированы четко в письменном виде²⁸.

Акцент в процедурах оценки похоже проводит границы между применением критериев тем или иным образом. Все занимающиеся аккредитацией организации используют критерии или стандарты. Большинство тех, кто регулярно проводит оценку институтов или учебных предметов, аудит институтов, используют критерии и так поступают 10 из 14 организаций, оценивающих программы. Исключение в этом правиле составляют 4 из 10 организаций, оценивающих программы или та, которая проводила аудит учебной программы, они не используют критерии, а подход «удовлетворения цели».

Анализируя использование критериев 34 организациями, интересно наблюдать, кто устанавливает критерии хорошего качества образования, т.е. кто формулирует критерии. Это происходит по-разному в разных организациях в зависимости от вида и фокусирования оценки. Критерии могут быть сформулированы организацией, государственными органами, экспертной группой или профессиональной организацией, но критерии также часто формулируются совместно различными заинтересованными лицами.

6.2. Использование критериев и стандартов в аккредитации

²⁸ К сожалению, в исследовании мы не делали такого разграничения, что возможно добавило путаницы. Мы лояльно отнеслись к информации о критериях и стандартах, используемых организациями. Однако после анализа ответов нам известно, что упоминаемые критерии скорее носят размытый, чем четкий характер.

Существуют давние традиции аккредитации и использования заранее сформулированных стандартов в странах, ассоциативных членах, таких, как Болгария, Эстония, Чехословацкая Республика, Венгрия и Литва. Стандарты часто формулируются членами аккредитационных комиссий.

В Германии были разработаны стандарты по аккредитации новых курсов на степень бакалавра и магистра и курсов непрерывного образования. Они включают общее руководство, ориентиры исследовательской деятельности и подаче заявок. Общие требования были разработаны Конференцией Министров Образования, Конференцией Президентов и Ректоров Университетов и других ВУЗов и Советом по Аккредитации, и все организации, занимающиеся оценкой качества образования в Германии должны следовать этим минимальным стандартам. Например, используются два пороговых критерия: больше 30% (в университетах 50%) преподавательского состава должны иметь ученую степень (PhD), и больше 50% должны работать на полную ставку. Помимо этого региональные организации, проводящие оценку, могут применить другие стандарты в контексте данного руководства. Например, *Zentrale Evaluations-und Accreditierungsagentur* (Ганновер) разработала такие критерии.²⁹

Австрийские стандарты по аккредитации аналогичны стандартам Германии. Однако стандарты применимы на уровне учебного заведения, что кажется естественным, поскольку главная деятельность Австрийского Совета по Аккредитации состоит в аккредитации институтов. При этом необходимо, что они удовлетворяли минимальным стандартам относительно научно-исследовательского персонала, учебного плана и разбивки учебных курсов.³⁰

В Южной Европе Национальный Институт по аккредитации образования преподавателей в Португалии использовал нормативные документы и стандарты, установленные организацией. *Стандарты образования учителей начальной школы* были одобрены организацией в 2000 г. и были отнесены к аккредитации программ, которые давали доступ к профессиональной квалификации и преподаванию в начальной школе (включая до школьное образование) и в средней школе.

Краткие описания профессии педагога, одобренные правительством в 2001г., установили требование к преподаванию и использовались в качестве критериев для оценки адекватности целей образовательных программ для подготовки учителей.

6.3. Использование критериев и стандартов в других видах оценки

²⁹ ориентированная на исследовательскую работу степень бакалавра должна включать 50% преподавания основных научных принципов, 20% методы и 30% знания по предмету, в то время как ориентированная на прикладные науки степень бакалавра должна включать 30% - основные научные принципы, 20% метод и 50% знания по предмету. Другими критериями могут быть гарантии того, что студент по завершении программы получает ключевые квалификации (компетенции), учебный курс имеет международную ориентацию и признается в других странах, курсы на получение степени должны предлагаться в модульном виде и т.д.

³⁰ Стандарты составляют набор критериев для оценки того, насколько программы удовлетворяют показателям преподавания по следующим параметрам: профессиональные цели программы, координация и регулирование (I), усилия партнеров по развитию программы (II), учебный план программы (III), отбор и оценка обучаемых, профессиональная квалификация и сертификация (IV), преподавательский и не преподавательский состав и материалы (V).

При оценке программ использование критериев становится привычным явлением. Например, в Нидерландах неуниверситетское образование оценивается НВО – *raad*. Структура оценки³¹ устанавливаются для любой оценки качества. Правление Ассоциации определяет вопросы оценки, которые включены в ее структуру, и они обязывают группу экспертов и Университеты Профессионального Образования составлять отчеты о самооценке. Структура оценки основывается на трех главных параметрах: отношение между учебной программой и рынком труда, действенность и эффективность учебной программы и условия, необходимые для управления качеством и его повышения.

Структура оценки состоит из 24 вопросов, которые разделены по трем качественным показателям и соответствующим критериям. Критерия задаются требованиями, которым должно удовлетворять качество аспекта, который рассматривается в вопросе. Результаты оценки выстраиваются по шкале «плохо, недостаточно хорошо, средне, достаточно хорошо и хорошо».

Итальянская организация *Comitato Nazionale per la Valutazione del Sistema Universitario* использует критерии в своей основной деятельности – аудите учебных заведений. Наконец, французская *Comite nationale d'evaluation* использует оценивающие критерии. Сформулированные организацией, отвечающей за качество образования, но критерии адаптированы к каждой конкретной оценке.

В Великобритании *академический обзор*³² является новым интегрированным методом, который концентрируется на установлении, поддержании и улучшении качества и академических стандартов. Его используют в Шотландии, с января 2002г. его используют на всей территории Великобритании. Он работает на основе 6-и летнего цикла с каждым институтом и всеми предметами, которые проверяются один раз на протяжении цикла. По каждому предмету, преподаваемому в институте, выносится суждение по академическим стандартам³³. Далее по каждому проверяемому предмету в институте выносится суждение относительно качества предлагаемых студенту услуг в соответствии с поставленными задачами и планируемыми после завершения программы результатами. Каждая из этих трех категорий оценивается как «похвально, одобрено и не одобрено». Наконец, по результатам проверки учебного заведения ответственность за управление качеством и стандартами целиком ложится на учебное заведение. Это относится к проверке на уровне предметов при этом используются ссылки из так называемого Кодекса практики³³

³¹ Основная структура оценки высшего профессионального образования, используемая Нидерландской Ассоциацией Университетов Профессионального Образования для процедуры оценки качества, ноябрь 1999г.

³² Quality Assurance in UK Higher Education: a Brief Guide, 2001. Quality Assurance Agency for Higher Education

³³ При проверки оцениваются следующие показатели: (I) если очевидные результаты, которые были правильно заданы в соответствии со структурой квалификации и соответствующим ранжированием предметов; (II) дает ли возможность дизайн учебного плана достичь заданных результатов; (III) является ли оценка эффективной в измерении достигнутых результатов; (IV) соответствуют ли достижения студентов достигнутым результатам и уровню квалификации. В соответствии с этим проводящие оценку выносят суждение: соответствие стандартом, недостаточное соответствии стандартам или отсутствие соответствия стандартам.

³⁴ В Великобритании существуют четкие объяснения, на основе которых выносятся суждения. Организация работает с сектором высшего образования для того, чтобы поддерживать структуру квалификации, ранжирования предметов и Кодекс Практики и чтобы обеспечивать руководство спецификациями по программам. Структура квалификаций устанавливает те атрибуты и умения, которые должен иметь обладатель квалификации. Ранжирование предметов касается концептуальной деятельности учебного заведения, которое привносит дисциплину, обеспечивает его соответствие и идентичности и определяет, что можно ожидать от выпускника с точки зрения

В Северной Европе подход «удовлетворение целей» все еще является доминирующим в оценке. На практике используются не четкие критерии и аспекты, которые должны быть освещены в руководстве к действию при визитах на места. Исключение составляет Датский Институт Качества Образования, который создает подход, основанный на принципе «удовлетворение цели» с применением не четких критериев к более четко сформулированным критериям оценки. Особенно это относится к оценке программ на степень магистра, а также это подход намериваются использовать в оценке не государственного образования. Однако, как и в других процедурах аккредитации, он является регулярным компонентом аккредитации неуниверситетских программ, когда выносится решение об одобрении, условном одобрении или не одобрении.

6.4. Краткое изложение вопроса

Интересным результатом данного исследования было то, что появилась еще одна общая черта в практике обеспечения качества образования в Европе, а именно использование критериев и стандартов. Если в 1998 техническое задание на проведение оценки представляло собой типичный набор правовых инструкций и заявленные цели оцениваемого института, то сегодня почти все организации применяют те или иные критерии. Это несомненно относится к процедурам аккредитации, где применяются пороговые критерии или минимальные стандарты чтобы пройти утверждение, а также и к другим оценочным процедурам, например, когда используется критерии «хорошей практики». В нескольких странах, однако, используемые критерии не ясно сформулированы.

Анкеты и предлагаемые материалы их Европейских организаций по обеспечению качества образования показывают на необходимость исследования ряда вещей при обсуждении применения критериев и стандартов: В чем разница между критериями и стандартами? Когда организация работает с пороговыми критериями и когда с критериями лучшей практики? Важно ли чтобы критерии были четко сформулированы? Кто формулирует критерии? В какой степени организации работают с неокончательно сформулированными критериями, удобными для каждого процесса оценки?

Нет сомнения, что стандарты и критерии – удобные инструменты с точки зрения прозрачности в масштабах одной страны и в международном масштабе, но важным вопросом является то, насколько они способствуют постоянному повышению качества высших учебных заведений.

навыков и умений, необходимых для развития понимания данного предмета. Спецификация по программам – это стандартные наборы информации, которые каждое учебное заведение предоставляет о своих программах. Наконец, Кодекс Практики задает руководство к действию в отношении управления качеством преподавания и стандартов. Каждый раздел Кодекса Практики содержит правила поведения или принципы как можно работать, чтобы их работа соответствовала этим правилам. Кодекс Практики дает отправную точку для организаций, проводящих проверку.

**Приложение А: Организации-участники
исследования и использование ими различных
видов оценки**

Название организации, проводящей оценку	Страна	Регулярный вид оценки³⁵	Нерегулярный вид
Европейская Ассоциация Университетов (EАУ)		Аудит учебного заведения Оценка учебного заведения	Оценка темы Аудит на уровне темы Ранжирование
Fachhochschulrat (FH-Council)	Австрия	Оценка программы Оценка института Аккредитация программ	
Osterreichischer Akkreditierungsrat (Austrian Accreditation Council, AAC)	Австрия	Аккредитация программ Аккредитация институтов Аудит	
Vlaamse Interuniversitaire Raad	Бельгия	Оценка программы	
Vlaamse Hogescholenraad	Бельгия	Аудит на уровне	
Conseil des Recteurs (CRef)	Бельгия	Оценка программы Другой вид оценки	
Национальное Агентство по Оценке и Аккредитации при Совете Министров	Болгария	Оценка программы Оценка института Аккредитация программ Аккредитация	
Совет по Оценке/Аккредитации	Кипр	Оценка программы Аккредитация программ	
Комиссия по Аккредитации	Чехия	Аккредитация программ	Оценка института
Датский Институт Оценки Качества Образования	Дания	Оценка программы Аккредитация программ	Оценка института Оценка темы
Центр Аккредитации Высшего Образования	Эстония	Аккредитация программ Другой вид оценки ³⁷	
Совет по Оценке Высшего Образования	Финляндия	Оценка программы Оценка института Оценка темы Аудит института	Аккредитация программ Аккредитация институтов Ранжирование предметов
Comite nationale d'evaluation	Франция	Оценка институтов	
Akkreditierungsrat	Германия	Аккредитация программ Аккредитация	

Приложение 2: Определения

Участникам исследования вместе с анкетами были разосланы следующие определения. Полностью анкеты можно получить в Секретариате ЕСОК: enqa@minedu.fi. Под оценкой можно понимать следующее:

³⁵ Поскольку ответы давались на основе анкеты, трудно сказать как термин «регулярно» рассматривался респондентами. Размер сектора высшего образования и организаций, занимающихся оценкой качества образования, отличается, набор цифр показывает, что регулярная практика изменяется в соответствии с этим.

³⁶ Поперечная оценка программ по всем университетам (собственный текст организации).

³⁷ Оценка научно-исследовательской деятельности.

- *Оценка предмета* акцентируется на качестве определенного предмета, как правило, по всей программе, где этот предмет преподается.
- *Оценка программы* фокусируется на деятельности в рамках учебной программы, которая в данном контексте определяется как учеба, в результате которой учащийся получает документ об образовании.
- *Оценка учебного заведения* изучает качество работы учебного заведения, т.е. организацию, финансовые вопросы, менеджмент, материально-техническую базу, преподавательскую и исследовательскую работу.
- *Оценка темы* изучает качество или практику конкретной образовательной темы, например, международный справочник физических, химических и технологических величин или консультации студентов
- *Аудит* оценивает сильные и слабые стороны механизмов обеспечения качества образования, которые приняты в данном учебном заведении, с тем, чтобы осуществлять постоянный мониторинг и улучшить деятельность учебного заведения в целом, преподавание предмета, программы или темы
- *Процесс аккредитации* построен на тех же методологических элементах, что и другие виды оценки, но отличается от других процедур тем, что суждение о том, соответствует ли данный предмет, программа, учебное заведение или тема не обходимому уровню, выносится на основе определенных стандартов
- *Ранжирование* сравнивает результаты по предметам, программам, институтам или темам, что введет к обмену положительным опытом
- *Критерии* рассматриваются как точки отсчета или контрольные точки для оценки качества всех составляющих учебного заведения и процесса его деятельности
- *Стандарты* рассматриваются как ожидаемые результаты обучения. Например, стандарты определяются профессиональной организацией или Законодательством. Они относятся к компетенциям, которыми должны обладать выпускники.