

ПРОБЛЕМЫ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

Брызгалина Е.В.

Философский факультет МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия

В современной западной и отечественной философии образования пока не сложилось полное определение понятия «качество образования» [1].

Среди причин сложностей необходимо указать на ряд особенностей самого качества образования как определяемого феномена:

– многоаспектность качества образования (качество результатов; качество возможностей образовательных систем, обеспечивающих результат; качество образовательного процесса, качество субъектов образования);

– многосубъектность (оценка качества образования выполняется множеством субъектов – студенты, выпускники, родители-заказчики обучения в конкретном образовательном учреждении, общество в целом, государственные органы, работодатели; представители самой системы образования (педагоги, организаторы образования); исследователи системы образования, не включенные в нее непосредственно);

– многоуровневость результатов образования (качество подготовки выпускников различных образовательных ступеней);

– многокритериальность (качество образования оценивается различными субъектами по многочисленным наборам критериев);

– неопределенность в оценке качества образования различными субъектами при высоком уровне субъективности;

– полихронность. В оценке качества необходимо сочетать тактические и стратегические аспекты качества образования, которые в разное время различными субъектами образования могут восприниматься по-разному (например, государство и общество в

зависимости от своего состояния пересматривают приоритеты в содержании и формах образования, а значит и в трактовке его качества);

– инвариантность и вариативность. В системе образования при оценке учебных заведений или выпускников выделяются общие качества для всех учебных заведений или выпускников определенного уровня образования и специфичные для конкретного вуза или группы специальностей. Так, в МГУ имени М.В. Ломоносова в самостоятельно определяемых стандартах сформулированы общие компетенции для выпускников университета всех специальностей. Кроме этого, для каждого направления подготовки, даже для отдельных факультетов, реализующих образовательные программы по одному направлению, в стандартах сформулированы специфические требования к выпускникам.

Все указанные особенности качества образования являются объективным проявлением сложности определения понятия «качество образования». Однако само понятие достаточно широко используется, качество образования оценивается, ставится задача управления качеством образования.

Во всемирной декларации «О высшем образовании для XXI века» указывается, что «качество в сфере высшего образования является многомерной концепцией, которая должна охватывать все функции и виды деятельности: учебные и академические программы, научные исследования и стипендии, укомплектование кадрами, материально-техническую базу, здания оборудование, работу на благо общества и академическую среду» (цит. по [2]).

Из вышесказанного становится ясным, что термин «качество образования» имеет несколько аспектов: педагогический (дидактический), экономический, социальный, структурный и т. д. В силу этого получить одномерную оценку качества невозможно. Выделим два основных направления оценки качества образования, которые объединяют эти различные аспекты, и связаны с выделением направленности действий субъекта, осуществляющего оценку качества образования – это внешняя и внутренняя оценка качества образования.

Внешняя оценка качества образования должна фиксировать преимущественно результативную сторону образования. При этом определять качество образования следует как социальную категорию, описывающую условия, влияющие на результативность процесса образования в обществе, указывающую на его соответствие потребностям и ожиданиям общества в развитии и формировании

гражданских и профессиональных компетенций личности [3]. Система внешнего контроля качества образования должна строиться на оценке со стороны потребителя, не включенного в сам образовательный процесс. При этом общество, в первую очередь в лице государства, должно иметь явно сформулированный заказ на специалиста, исходя не из настоящего состояния общества, а из некой модели перспективного состояния. Однако реализация такого подхода крайне затруднительна, как в виду отсутствия такого явного заказа. Кроме того, при данном подходе на первый план выходит результативный аспект качества образования, но при низкой оценке результата образования для конкретного субъекта, получившего образование, уже ничего исправить нельзя.

Сформулировать социальный заказ к образованию призваны образовательные стандарты. Необходимо оценить качество самого стандарта образования – степень соответствия самого стандарта уровню развития общества и перспективам его развития, что подразумевает динамичный характер стандартов, указание на механизм обновления стандартов. Исходя из этого, современная концепция качества образования должна включать необходимость регулярного обновления стандартов, порядок и методику проведения этой модернизации.

В нашей стране в период 1990-2005 годов система стандартов позволила решить главную задачу – гарантировать минимальное качество содержания образования, зафиксировав в стандарте дидактические единицы. Кроме того, в условиях массового открытия новых вузов, в том числе негосударственных, а также диверсификации образования, на основании принятых стандартов был создан механизм аккредитации образовательных учреждений. Однако стандарты этого периода критиковали за неспособность конструктивно сформулировать требования к выпускникам. Критики трактовали отсутствие модели профессиональной компетенции специалиста как одну из причин трудностей объективной оценки выпускников на рынке труда.

Приспособление к настоящему – неадекватный путь, необходимо проектирование будущего и закладывание в стандарт стратегий достижения желаемого состояния, отталкиваясь от настоящего. Задача создания стандартов нового поколения была вызвана не внутренними причинами, а внешней «необходимостью» – вхождением России в Болонский процесс. Основная роль в определении качества образования была передана от государства вообще, более конкретизированному

заказчику обучения. В проекте стандарта закладывается положение о том, что в качестве обязательной технологии при проектировании ФГОС ВПО и ООП вводится требование формирования устойчивого и эффективного социального диалога высшей школы и сферы труда.

Во время разработки предыдущих стандартов работодатели, общественные институты, как правило, не были привлечены к формированию целей и определению перечня дисциплин высшего профессионального образования. Сейчас именно на это делается акцент при формировании структуры и механизма формирования ФГОС ВПО третьего поколения. Уже принятые на государственном уровне решения отдают приоритетную роль в этом процессе общественным организациям, союзам работодателей.

Стандарты – проекция в будущее, которая должна опираться на среднесрочное, а в идеале долгосрочное проектирование развития регионов и отраслей. Основное возражение против определения стандартов профессиональной подготовки сообществами работодателей, в следующем: даже в таких прикладных сферах как экономические специальности или право цели образования для жизни, точнее готовность к образованию в течение жизни, имеют гораздо более длительный период «актуальности», чем установки работодателей. Замечу, что в Германии, фактически перешедшей на новую систему бакалавра-магистра, отсутствует вмешательство работодателей в содержание образования.

Не останавливаясь на всех особенностях проекта третьего поколения стандартов ВПО для бакалавров и магистров укажу, что главное изменение произошедшее в стандартах – это введение компетентностного подхода. Однако операционально не определена терминология, используемая для описания компетенций: в новых стандартах «уметь», «владеть» сменили использовавшиеся ранее «иметь представление», «знать». Для многих компетенций даже трудно предположить механизм оценки того приобретена компетенция или нет, а так же механизм оценки качества приобретенной компетенции (в какой степени умеет, владеет, понимает).

В России раз в пять лет все высшие учебные заведения проходят комплексную оценку своей деятельности. Центральным звеном оценки является аттестационная экспертиза, которая проводится комиссией Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки. Это действительно контрольное мероприятие со стороны внешнего

специального контролирующего органа – один раз в пять лет. Но этот способ выполнения государством контролирующей функции, как мы видим по ситуации с негосударственными вузами, довольно не эффективен.

В нашей стране целенаправленный внешний контроль со стороны соответствующих органов ведется преимущественно в финансовой области. Речь идет, прежде всего, о контроле за расходованием бюджетных средств в сфере образования. При этом основным аргументом для оценки образования как некачественного служит факт, что в современных социально-экономических условиях процент тех, кто идет работать по специальности чрезвычайно низок. Однако это не значит, что все они получили некачественное профессиональное образование. Государство в настоящее время подменяет многоплановую оценку качества результатов образования контролем за финансовой стороной деятельности элементов системы образования. Государственные органы определяют эффективность функционирования образовательных учреждений как структур рыночной экономики, обращая внимание в первую очередь на финансовые аспекты (оценка эффективности бюджетного финансирования, изменение системы финансирования образовательных учреждений при переходе на подушевое финансирование). Государство как потребитель образовательных услуг и как заказчик профессионального образования в настоящее время выступает в основном с финансовых позиций. Традиционно господствующая роль государства в финансировании и предоставлении образовательных услуг имеет серьезные экономические и политические причины. Государство стремится контролировать качество образования, даже в условиях, когда оно не в состоянии удовлетворить бюджетные требования, в связи с тем, что высшее образование создает основу экономического и социального развития.

В большинстве западных стран основным инструментом контроля качества образования служит аккредитация образовательных учреждений и образовательных программ. Аккредитация по сути не фиксирует качество результатов обучения в конкретном образовательном учреждении, не оценивает соответствие качеств выпускника желаемому общественному стандарту. Под аккредитацией в большинстве стран понимается процесс проверки качества образования внешними (по отношению к данному образовательному учреждению)

экспертами. Эксперты формируют критерии оценки, среди которых обычно следующие: цели и задачи вуза, процесс планирования деятельности, организации и системы управления вузом, качественные показатели преподавательского состава, контингента студентов и учебного процесса, библиотеки и других информационных ресурсов, технической базы, финансовых ресурсов, доступности информации о вузе, интегрированность вуза в общественную и культурную жизнь.

Например, вузы США заинтересованы в аккредитации, ибо ее наличие служит показателем качества обучения и финансовой стабильности вуза, на что в первую очередь обращают внимание абитуриенты, потенциальные работодатели выпускников и спонсоры из сферы бизнеса. Аккредитация служит необходимым критерием доступа вуза к государственным источникам финансирования (финансовая помощь студентам, федеральные программы поддержки высшего образования и т.д.). Наличие аккредитации оказывается важно при решении вопросов о перезачете учебных курсов в случаях перехода обучающегося из вуза в вуз, а также для признания уже полученных дипломов (степеней). Наличие у вуза аккредитации дает Министерству национальной безопасности США основание признавать за вузом право оформлять иностранным студентам документы, необходимые для получения визы и въезда в США. Процесс аккредитации в США децентрализован и осуществляется частными неправительственными организациями, которые самостоятельно разрабатывают и утверждают стандарты и процедуры аккредитации. В настоящее время в США существуют два типа аккредитации: аккредитация учреждений высшего образования, проводимая региональными и национальными аккредитуемыми организациями (агентствами), и аккредитация образовательных программ вузов, уже имеющих институциональную аккредитацию, проводимая специализированными (профессиональными) аккредитуемыми структурами, оценивающими соответствие учебной программы требованиям профессионального сообщества и готовность выпускников к практической работе по специальности. Кроме того, аккредитация включает самообследование (самоанализ), оценивающее степень соответствия стандартам. По результатам самообследования (длительность которого может быть от одного года до 18 месяцев) составляется письменный отчет. Аккредитуемый орган принимает окончательное решение об аккредитации на основании материалов самообследования и отчета экспертной комиссии.

Результаты аккредитации подлежат обязательной публикации, вуз (программа) вносится в список аккредитованных (или «преаккредитованных») вузов (программ). В течение срока действия аккредитации осуществляется мониторинг в целях проверки выполнения требований стандартов (срок действия аккредитации может составлять от 2 до 10 лет). Вместе с тем, само по себе наличие аккредитации у двух вузов (программ) не означает автоматического признания эквивалентности документов о полученном образовании, равно как и не означает права автоматического перевода из одного вуза в другой, окончательное решение принимается на уровне вуза на основе сопоставления программ обучения. В США преобладает мнение, что решения (и, соответственно, контроль) в сфере образования должны приниматься на местном уровне без вмешательства федеральных органов управления.

В Европе, поскольку высшее образование было на протяжении многих лет преимущественно государственным, вопрос об аккредитации вузов не поднимался – они признавались де-факто. Практика аккредитации вузов и образовательных программ стала внедряться, прежде всего, для вновь образуемых и негосударственных вузов. Аккредитующими структурами в европейских странах могут служить как общенациональные органы (например, министерства образования), так и добровольные ассоциации, советы ректоров вузов, межинституциональные сетевые организации, а также профессиональные сообщества. Аккредитация может осуществляться на добровольной основе (по желанию вуза), а может быть обязательным условием существования вуза.

В ФРГ подчеркивается, что децентрализация – необходимое условие развития и диверсификации образования. Вопросы образования находятся в компетенции федеральных земель. В этих условиях центральной проблемой являются сопоставимость курсов и выработка сопоставимых стандартов качества образовательных программ и институтов, а также совершенствование образовательных предложений. Решением этой проблемы и занимаются Совет по аккредитации и Фонд по аккредитации. В состав Совета входят представители вузов, работодателей, студентов, эксперты в области международного образования, а также государственные (федеральные и земельные) чиновники. Задача Совета по аккредитации – юридическое истолкование законодательных актов в области образования (например,

комментарии к статьям, учитывающие проблемы согласования различных законодательных актов в применении к конкретным ситуациям и т.д.). В состав Фонда по аккредитации входят только представители вузов и организации «Конференция ректоров высших учебных заведений Германии». Последняя имеет много сходств с ассоциацией классических университетов России, но охватывает все типы вузов, позволяя системе высшего образования выступать консолидированной силой. Значимость данной структуры в Германии очень велика. Фонд определяет общие структурные условия оценки и сопоставления качества образования в Германии, выдает лицензий агентствам на аккредитующую деятельность, контролирует эту деятельность и создает условия для соревновательности агентств. В компетенцию фонда входит оптимизация европейского процесса гармонизации образования и расширение возможностей международного сотрудничества вузов Германии, а также создание условий равного доступа к высококачественному образованию для всех граждан Германии (особенно для меньшинств, женщин и т.д.). Сама аккредитация образовательных программ и Вузов осуществляется независимыми агентствами, которые уполномочены Фондом аккредитации. Критерии аккредитации таковы: наличие у вуза им же созданного документа о подтверждении качества («*Qualitaetsverstaendnis*»), в котором обязательно есть определенные параметры (цели образовательных программ, факультетов и институтов; описание компетенций специалиста в рамках каждой из образовательных программ и вытекающей из них концепции преподавания; механизмы контроля хода и качества подготовки в данной образовательной программе). Оценивается связь целей образовательных программ с современным уровнем развития науки и формированием способностей научной работы; с потребностями современного производства (т.е. оценка возможностей занятости выпускников, базирующаяся на всестороннем анализе возможностей занятости специалистов в данной области); с формированием гражданина демократической республики; с потребностями личностного развития. От каждого вуза требуется наличие концепта хода обучения, подразумевающего описание объема знаний, необходимого для специалиста данной специальности; описание его методических (научных) навыков (компетенций); описание его возможного творческого потенциала. Оно подразумевает также

описание педагогических методик, применяемых в образовании. Предъявляются количественные и качественные показатели кадрового состава, реализующего данную программу, а также технических условий ее реализации (наличие помещений, оборудования, информационных ресурсов и т.д.). Обязательным при аккредитации является наличие и работа в вузе постоянного механизма контроля качества образования, а также возможность вуза реагировать на результаты данного контроля (начиная с информированности кадров о результатах и т.д.).

На общеевропейском уровне ведутся дискуссии относительно дальнейшего развития системы управления качеством высшего образования. В качестве возможных моделей видятся создание общеевропейского аккредитующего агентства, подотчетного государствам и/или Европейской Комиссии; наличие национальных аккредитующих структур, признаваемых на общеевропейском уровне; разнообразие практики аккредитации с одновременным наличием процедуры признания на общеевропейском уровне; межинституциональные соглашения относительно контроля качества и взаимной аккредитации с процедурой регистрации на общеевропейском уровне; полная свобода выбора правил и процедур аккредитации в каждой стране с одновременным наличием единого информационного центра (банка данных).

Таким образом, внешняя оценка качества образования со стороны заказчиков образования, в первую очередь государства, реализуется через систему аккредитации и финансового контроля.

Для Московского университета в силу его особого статуса, приданного Федеральным законом 5418 в октябре 2009 года, на первый план выходит внутренняя оценка качества образования и формирование системы управления качеством образования.

Внутренняя оценка качества образования субъектами образования представляется более важной. Поскольку центральное место в качестве образования должна занимать не оценка образовательного учреждения со стороны государства, не оценка выпускников работодателями, эта оценка весьма может различаться в зависимости от сферы деятельности или этапа профессиональной карьеры выпускника. В центре внимания должно быть качество содержания образования, которое обеспечивается качеством процесса. При таком подходе качество образования может быть определено как комплекс характеристик образовательного

процесса, определяющих последовательное и эффективное формирование компетенций будущего специалиста.

Понятие «качество образования» при этом подходе фиксирует не столько результат образовательной деятельности, сколько некие факторы формирования этого результата. Качество образования в этом случае зависит от степени соответствия представлений субъектов образовательного процесса (в первую очередь преподавателей и студентов) реалиям образовательного процесса, устанавливает их взаимозависимость. Представляется, что особенно важными факторами качества образования является близость представления субъектов образования о цели образования, содержания, методологии, организации учебного процесса. Качество обретает преимущественно процессуальный динамичный характер как достижение высокой степени согласованности интересов ключевых субъектов образования.

Разработка и внедрение новых университетских образовательных стандартов является одним из ключевых факторов инновационных изменений содержания и форм образовательного процесса в Московском университете. В соответствии с требованиями нового поколения стандартов в целях обеспечения качества образования, оценки степени удовлетворенности качеством образования субъектов образовательного процесса вводится мониторинг качества преподавания учебных дисциплин. Зарекомендовавшей себя формой мониторинга являются опросы студентов относительно работы преподавателей.

Оценка качества деятельности профессорско-преподавательского состава студентами – важная часть системы внутренней оценки качества образовательного процесса. Она позволяет получить объективную информацию о преподавательской деятельности сотрудников; установить степень соответствия ее содержания и качества требованиям, зафиксированным в уставе и образовательных стандартах. При систематическом проведении мониторинг позволяет выявить положительные и отрицательные тенденции, установить причины повышения или снижения качества деятельности преподавателей в различные периоды их работы.

Мнение студентов имеет существенное значение при оценке качества такой сферы деятельности преподавателей вузов, как педагогическая, так как именно студенты испытывают на себе ее

воздействие и являются партнерами педагога в образовательном процессе.

Если обратиться к истории отечественного образования, то анкетирование «Преподаватель глазами студентов» директивно было введено в конце 80-х годов XX века. Министерство высшего и среднего специального образования предложило вузам анкету для опроса. Студентам предлагалось оценить профессиональные и личные качества преподавателя высшей школы по девятибалльной шкале. Анкетирование проводилось через полгода после завершения изучения той или иной дисциплины, студент оценивал нескольких преподавателей в анкете, которую не требовалось подписывать. Предлагался следующий перечень характеристик для оценивания:

- излагает материал ясно и доступно;
- разъясняет сложные места;
- умеет вызвать и поддержать у аудитории интерес к предмету;
- следит за реакцией аудитории;
- задает вопросы и побуждает к дискуссии;
- соблюдает логическую последовательность в изложении;
- демонстрирует культуру речи, четкость дикции, нормальный темп изложения;
- умеет снять напряжение и усталость аудитории;
- ориентируется на использование изучаемого материала в будущей профессиональной и общественной деятельности;
- творческий подход и интерес к делу;
- доброжелательность и такт по отношению к студентам;
- терпение, требовательность;
- заинтересованность в успехах студентов;
- объективность в оценке знаний студентов;
- уважительное отношение к студентам;
- располагает к себе высокой эрудицией, манерой поведения, внешним видом.

Это анкетирование просуществовало примерно пять лет и было забыто на некоторое время.

В последние годы в связи с вхождением России в европейское образовательное пространство, реализацией принципов Болонской декларации задача повышения качества профессионального образования определена Министерством образования и науки России как приоритетная. Наличие внутривузовской системы обеспечения

качества образования или системы менеджмента качества стало обязательным требованием при комплексной оценке деятельности вуза, а оценка эффективности этой системы введена в состав аккредитационных показателей приказом Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки от 30 сентября 2005 года № 1938.

Целями проведения опросов студентов являются: повышение эффективности образовательного процесса в университете; измерение удовлетворенности потребителей качеством предоставляемых образовательных услуг для управления учебным процессом; совершенствование практики взаимодействия преподавателей и студентов; предоставление преподавателям возможности повышать качество своей педагогической деятельности на основе «обратной связи» со студентами; разработка мероприятий по совершенствованию деятельности и повышению мотивации профессорско-преподавательского состава университета к повышению эффективности педагогической работы; расширение участия студентов в управлении процессом образования. Социологические опросы формируют базу для экспертной оценки инновационных изменений в системе высшего образования в целом.

Философский факультет МГУ по инициативе декана члена-корреспондента РАН В.В. Миронова и с привлечением специалистов Института комплексных исследований образования МГУ в течение 2011 года реализовал проект по мониторингу качества деятельности профессорско-преподавательского состава. На первом этапе была разработана методология и проведен социологический опрос профессорско-преподавательского состава философского факультета МГУ с условным названием «Критерии оценки качества педагогической деятельности преподавателя». Анкета включала в себя список возможных критериев оценки с просьбой оценить степень их важности, кроме того была возможность вписать свой(-и) критерий(-и).

При составлении критериев учитывались следующие аспекты деятельности преподавателя, которые соответствуют признакам качества:

- социально-профессиональный;
- функционально-ролевой;
- этико-психологический;
- индивидуально-типологический.

В опросе приняло участие 142 преподавателя, которые работают на всех кафедрах факультета, не только со студентами факультета, но и со студентами других факультетов университета. Возрастной, должностной состав вошедших в выборку преподавателей соответствует структуре факультета. Среди опрошенных были как преподаватели, читающие лекционные курсы, то есть работающие с потоками студентов до 150 человек, так и проводящие семинарские занятия в стандартных академических группах, а также ведущие специальные курсы в рамках кафедральных программ специализации.

Проведение подобного исследования позволило получить результаты по следующим основным направлениям: выявлены представления профессорско-преподавательского состава о критериях оценки качества педагогической деятельности преподавателя и оценена степень важности тех или иных критериев с точки зрения преподавателей. Привлечение к формированию студенческой анкеты преподавателей позволяет при экспертной интерпретации ответов студентов ориентироваться на мнение преподавателей, сопоставить значимость тех или иных критериев оценки в глаза преподавателей и студентов как субъектов образовательного процесса.

Полученная информация стала основой для анкеты студентов. Количество критериев и количество оцениваемых преподавателей были ограничены. Большое количество вариантов ответа, слишком широкая дифференциация предлагаемых для оценки качеств могло привести к тому, что студент переставал бы вдумываться, а нередко и ощущать разницу между теми или иными вариантами вопроса, заполнял бы анкету формально, не выставляя оценки по тем качествам, которые для него оказывались бы непонятными. Во избежание этого в студенческую анкету были внесены те критерии оценки конкретных преподавателей, которые оказались на высоких рейтинговых позициях по результатам опроса преподавателей. Кроме того, было принято решение ограничить количество одновременно оцениваемых студентом преподавателей.

На втором этапе был проведен опрос студентов факультета, представляющих курсы от I до IV, обучающихся по всем направления подготовки на факультете. Требовалось оценить каждого преподавателя по каждому из качеств по пятибалльной шкале, где «1» – минимальная оценка, а «5» – максимальная оценка. В случае затруднения с ответом надо было поставить «0». Студенты должны были внимательно прочитать вопросы анкеты и обвести кружком код того варианта ответа,

с которым они согласны, или вписать в таблицу соответствующую оценку. Анкета носила анонимный характер. Оценивались студенты, которые вели разного типа учебные занятия (лекции, семинары, специальные курсы) у студентов определенной группы. Из общего перечня преподавателей методом случайных чисел выбирались фамилии преподавателей, таким образом, чтобы одновременной оценке отдельным студентом подвергались не более 8 преподавателей. Оценивались преподаватели, которые работали с данными студентами в предыдущем учебном семестре (то есть от общения с преподавателем в рамках финальной отчетности по курсу и до анкетной оценки прошло 4-5 месяцев). Это позволило повысить рациональных факторов в оценивании, снизило роль эмоциональных оценок, вызванных стрессовыми ситуациям сессии, зафиксировало результат сравнение студентами данного преподавателям с другими. Студентом сообщалось, что результаты опроса будут использованы в обобщенном виде в целях улучшения организации учебного процесса.

Обработка результатов опроса позволила получить различные виды оценок по нескольким направлениям. 1. Персональная оценка позволила получить оценочный балл каждого преподавателя и произвести элементарное ранжирование. 2. Статистическая оценка позволила получить обобщенное представление о качестве деятельности преподавателей на факультете, на отдельных кафедрах. 3. Аспектная оценка позволяет проводить анализ мнения студентов о преподавателе по ответам на конкретный вопрос анкеты (или по аспекту деятельности преподавателя).

Избранная методология позволила сопоставить значимость предложенных критериев в глазах преподавателей и студентов, что стало основанием для создания «профилей» идеального преподавателя для самих педагогов и студентов.

Последний по времени масштабный опрос студентов философского факультета проводился в 2006/2007 году. Для получения информации о динамических изменениях в профессиональной ориентации студентов факультета, для оценки степени их удовлетворенности сделанным выбором факультета и специальности, а также с целью диагностики представлений о будущей профессиональной сфере деятельности, при проведении опроса студентов в 2011 году в качестве дополнительных были введены два вопроса.

Вопрос 1. Если бы Вы снова поступали в ВУЗ, то:

1. повторили бы тот же выбор;
2. выбрали бы философский факультет, но другую специальность;
3. выбрали бы МГУ, но другой факультет;
4. выбрали бы другой ВУЗ;
5. затрудняюсь ответить;

предполагал выбор из предложенных вариантов. Полученная информация по этому вопросу дала возможность судить о субъективной оценке качества подготовки по специальностям факультета в свете произошедших в течение последних пяти лет изменений содержания и форм учебного процесса.

Однако полученные результаты следует интерпретировать с некоторыми поправками, поскольку тип вопроса не позволяет оценить степень влияния на оценку оправданности относительно выбора специальности изменения личностных обстоятельств студента, а также степени влияния на его оценку происходящих в стране изменений на рынке рабочей силы.

Если бы Вы снова поступали в ВУЗ:			
	2006 г.	2006 г. (без политологии)	2011 г.
	%	%	%
Повторили бы тот же выбор	57,8	56,7	57,3
Выбрали бы философский факультет, но другую специальность	9,9	11,0	5,0
Выбрали бы МГУ, но другой факультет	18,7	18,8	22,4
Выбрали бы другой ВУЗ	4,5	4,1	6,9
Затрудняюсь ответить	9,2	9,5	8,4
Итого	100	100	100

Второй дополнительный вопрос касался представлений студента о будущей занятости в определенной сфере.

Вопрос 2. Какие формы деятельности представляются Вам наиболее привлекательными после получения диплома? позволял отметить не более двух вариантов из предложенных:

1. научная работа;
2. преподавательская деятельность;
3. социальная работа;
4. работа в области экономики, финансов;

5. предпринимательство;
6. государственная служба;
7. политика;
8. затрудняюсь ответить;

а также позволял вписать другой вариант по собственному желанию студента.

Опрос показал, что сферы желаемой деятельности соответствуют структуре направлений подготовки на философском факультета: философия, религиоведение, политология, связи с общественностью, культурология. Информация по этому вопросу позволила не только сделать выводы относительно желаемой для студентов сферы применения полученных в ходе обучения знаний, навыков и умений. Эти результаты позволяют получить объективный инструмент оценки связи представлений заказчика образования (обучающегося) образования и потребностей рынка труда РФ. В том числе за счет корректировки учебных планов и программ с целью достижения соответствия. Новые университетские образовательные стандарты в рамках «Дисциплин по выбору» студентов позволяют вносить в ООП именно те дисциплины и формы учебной деятельности студента, которые в наибольшей степени соответствуют его представлениям о будущей деятельности и, одновременно, высоко оценены экспертами академического сообщества и сообществом работодателей как соответствующие модели будущего специалиста определенного направления подготовки. Результаты анкетирования позволяют выработать конкретные рекомендации по составлению перечня дисциплин и форм учебной работы в основной образовательной программе (ООП) по направлению подготовки.

Результаты оценки преподавателей студентами как фактор оценивания качества педагогической деятельности преподавателей должен быть интерпретирован в свете целого комплекса мероприятий. Такими мероприятиями могут быть:

- оценка качества деятельности преподавателя коллегами;
- оценка качества деятельности преподавателя независимыми экспертами инспекторской службы деканата и методических комиссий;
- оценка качества деятельности преподавателя в процессе проведения конкурсов педагогического мастерства.

Многосубъектность оценки педагогической деятельности, наряду с наличием экспертной оценки иных сфер деятельности преподавателей, может способствовать принятию обоснованных кадровых решений:

- о соответствии занимаемой должности;
- о подтверждении или не подтверждении правомочности притязаний преподавателя на более высокую должность и звание;
- о поощрениях, награждениях и применении различных средств морального и материального стимулирования преподавателей;
- о необходимости оказания профессиональной помощи конкретным преподавателям, содействия повышению их квалификации и др.

Теоретические представления о роли внутренней оценки качества образования и практика оценки представлений студентов и преподавателей как субъектов образовательного процесса позволяет обозначить ряд актуальных задач для коллектива философского факультета и МГУ в целом.

Повышение роли внутренней оценки качества образования, возрастание ответственности профессионального сообщества

При реформировании образования в нашей стране складывается такая ситуация, когда многие решения принимаются сверху, без широкого экспертного обсуждения академическим сообществом. Но внутренняя оценка качества образования важна именно тем, что основная роль в ее планировании, осуществлении и анализе результатов принадлежит именно академическому сообществу. Ее необходимость задается требованиями ФГОС ВПО, но методология оценки и способы осуществления зависят от руководства образовательной структуры и коллектива преподавателей.

В этой связи МГУ имеет колоссальные преимущества, данные ему особым статусом. Самостоятельно определяя образовательные стандарты по всем направлениям подготовки, академическое сообщество фактически выступает заказчиком образования, соединяя, можно сказать, два подхода к качеству образования – внешний и внутренний. Для многих специальностей субъекты внешнего и внутреннего понимания качества образования и соответственно его контроля не совпадают. Так, факультет, осуществляющий подготовку по прикладному направлению, выпускающий затребованных рынком труда специалистов, не может обойтись без участия работодателей в определении целей подготовки специалиста. Реализация задачи привлечения представителей бизнеса в вузы сопряжена с рядом

сложностей. Работодателям довольно трудно представить перспективные требования к специалистам, на которые образование должно ориентироваться. Сообщество работодателей часто не имеет единого представления об идеальном выпускнике. Можно сказать, что оно и не заинтересовано в оформлении такого единого понимания, так как кадровый потенциал конкретного предприятия, компании, корпорации – это фактор, определяющий ее конкурентные преимущества на рынке. Предприятиям, особенно крупным, выгоднее создать собственный корпоративный вуз, собственную систему профессиональной подготовки и переподготовки, чтобы в процессе обучения отразить конкретные собственные требования к компетенциям выпускника определенного уровня.

Привлечение в вузы представителей бизнеса не связано с обеспечением базовой (основной) части образовательной программы. Для систематических занятий со студентами, консультаций, ведения научной работы у предпринимателей просто нет временных ресурсов. Да и специфика ведения бизнеса в России (несовершенство правовой базы, высокий уровень коррупционности чиновников, распространенность «нецивилизованных» форм решения вопросов и прочее) не способствуют тому, что в рамках официальных образовательных процессов нашли отражения все нюансы ведения бизнеса. Трудно ожидать от преподавателя-бизнесмена раскрытия обучающимся всех «тайн» ведения бизнеса, ведь это чревато обострением конкуренции. Кроме того, успешность в ведении бизнеса не всегда сочетается с педагогическими способностями и специальными педагогическими знаниями. Но, если например, философский факультет готовит профессиональных философов-преподавателей, то сами философы-преподаватели логично становятся экспертами – работодателями, определяя стандарты подготовки специалистов в МГУ.

Проблема поиска конкретных механизмов оценки приобретенных компетенций

Университетские стандарты ввели единые принципы контроля качества образования – оценка приобретенных компетенций (какие именно профессиональные действия способен совершать индивид, завершивший конкретную ступень обучения?). Образование рассматривается не столько как способ передачи знаний, умений и навыков, сколько как способ развития личности. Этот подход по букве

заложен в действующий Закон РФ «Об образовании» (образование – целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства). Этот подход предполагает отношение человека к собственному развитию как к ценности. С этой позиции критерий качества профессионального образования можно определить как уровень развития способности человека к самореализации в трудовой деятельности в любой профессиональной сфере. Но как этот уровень развития проверить?

Стандарты задают требования к результатам образования в виде перечня компетенций. И именно поэтому стандарты дают возможность вариации способов формирования компетенций. Требуется прозрачная система оценивания каждой из заложенной стандартами компетенций, для всех способов ее формирования, возможных в образовательном процессе – учебные курсы, практики, внеучебная деятельность. Дополнительную сложность, которую надо учитывать составляет то, что выработка методики оценки компетентностных результатов происходит в условиях нарастающей культурной фрагментации образования. Компетентностная модель стандартов при ее реализации чревата некоторыми, на мой взгляд, существенными проблемами, я считаю избежать их нельзя, можно только искать способы минимизации негативных последствий. В последние годы вижу сама и слышу сетования коллег, практически в любой аудитории трудно сослаться на какие-то, кажущиеся общим местом нашей культуры, образцы: «Читали...– нет, смотрели...– нет, и т. д.». Следует признать, что школьное гуманитарное образование как трансляция образцов культуры свою функцию не выполняет. Поэтому и в университетских курсах требуется какой-то иной подход: не надстраивание над предметным базисом школьного образования. Мы должны констатировать культурную фрагментацию образования – потерю единого содержания предметного гуманитарного образования. Новое поколение школьных стандартов с выбором учителем способов формирования компетенций и универсальных учебных действий будет усиливать эту фрагментацию. Университетское академическое сообщество находится перед вызовом, требуется согласованный ответ преподавателей на реальность культурной фрагментации образования.

Проблема сохранения фундаментальности образования

Высокое качество образования традиционно связывали с последовательным и систематическим изучением как профильных

прикладных, так и фундаментальных гуманитарных и естественнонаучных предметов. Одни понимают фундаментальное образование как более углубленную подготовку по заданному направлению, изучение сложного круга вопросов по основополагающим проблемам избранной сферы, которое требуется не каждому работающему в конкретной области («образование вглубь»). Но таковым и должно быть качественное образование. Другие понимают фундаментальное – как образование, в котором сочетаются гуманитарное и естественнонаучное знания на основе изучения широкого круга вопросов («образование вширь»). Фундаментальное образование необходимо должно строиться именно на базе сочетания естественнонаучных и гуманитарных знаний, диалога двух культур. Это требование обусловлено тем, что полученное прикладное образование крайне быстро устаревает в силу быстрых темпов экономических и социальных изменений. Кроме этого, возникают новые требования к профессиональной деятельности: применение знаний в виде технологий требует оценки последствий их применения. Существенную помощь в разрешении возникающих социально-этических проблем и профессиональных задач может оказать та целостная картина, которая складывается именно в результате полноценного системного образования. Но достижение этой задачи гармонического соединения в университетском образовании сталкивается с существенными сложностями: ограниченность учебного времени, в новых стандартах общей и профессиональной школы сокращается время академических занятий; распространение прагматического отношения к изучаемому предмету на фоне рыночного отношения к образованию: если я покупаю некоторый товар – образование, то его рыночная стоимость для меня определяется тем, как его можно продать будущему работодателю, зачем платить лишнее за невостребованное знание. Нельзя не принимать во внимание психологические трудности восприятия порою абстрактных, понятий и образов наук, не входящих, по мнению обучающегося, в сферу непосредственных интересов.

Проблема переосмысления места воспитания в высшем профессиональном образовании

Социологи констатируют возрастание значимости неформального образования. Мы должны обратить внимание на влияние социокультурных факторов, в которых работает связка «школа-вуз».

Нельзя сегодня рассматривать формальные структуры образования и социализации как автономные и самодостаточные. Резко возрастает роль таких акторов социализации и образования как малые неформальные группы. Их роль растет в связи с повышением роли социальных сетей как канала коммуникации. Когда мы работаем над формированием общеуниверситетских личностных компетенций, мы должны понимать, что мы получаем из школы не *tabula rasa*, открытого к академическим навыкам, а достаточно сформировавшегося молодого человека. Этот молодой человек имеет опыт социальной коммуникации не только в формальной учебной среде, опыт воспитательных воздействий школы. Причем результат ЕГЭ как критерий отбора в МГУ, да и само знаниевое дополнительное испытание никак не оценивают готовность принять на себя требуемые МГУ качества. Значит, переход к компетентностным стандартам для университета – это необходимость теоретически и практически переосмыслить роль воспитания в высшей школе, его формы и цели, а также проблему преемственности воспитательных подходов в школе и МГУ. Если в понятие качества образование, мы вкладываем и смысл, связанный с обеспечением высокого уровня социальных компетенций и гражданский установок, то надо понимать несамодостаточность формальных институтов образования.

Внешняя и внутренняя оценка качества образования фиксируют соответственно результативную и процессуальную сторону образования. Образовательные стандарты задают предельно общие рамки для результатов образования, формулируя требования к качеству выпускников в виде компетенций. В условиях особого статуса университета особую значимость получает внутренняя система оценки качества. В ее выработке и реализации особую роль должно играть академическое сообщество.

ЛИТЕРАТУРА

1. Качество современного отечественного образования. Сущность и проблемы. Новосибирск, 2009, С. 33.
2. *Трайнев В.А.* Системы и методы стратегии повышения качества педагогического образования. Обобщение и практика. М., 2006, с. 38.
3. *Шишов С.Е.* Школа: мониторинг качества образования. М., 2000, с. 320.