

УДК 378.1

**Ягудина Л.Р.**

*Казанский национальный исследовательский технический университет  
им. А.Н.Туполева (Набережночелнинский филиал)*

## **ПОЛИМОДАЛЬНОСТЬ ЗАРУБЕЖНОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**L. Yagudina**

*Naberezhnye Chelny Campus of Kazan National Research  
Technical University named after A.N. Tupolev*

### **POLYMODALITY OF HIGHER EDUCATION QUALITY EVALUATION THEORY**

*Аннотация.* Статья посвящена выявлению основных тенденций в развитии систем оценки качества высшего образования и поиска его эффективных механизмов в зарубежном опыте. Проведенный автором анализ теории и практики оценки дал основу для определения зон ее амбивалентности, которые образуют поля модальностей «подотчетность – улучшение качества», «технократичность – культурологичность», «стандартизация – диверсификация». Автор приходит к заключению, что сложившаяся полимодальность оценки качества образования становится, во-первых, средством преодоления противоречий в этой сфере, во-вторых, источником синергетического эффекта в системах обеспечения качества образования на национальном и общеевропейском уровнях.

*Ключевые слова:* полимодальность, подотчетность, улучшение качества, технократичность, культурологичность, стандартизация, диверсификация.

*Abstract.* The article is aimed at identifying the main trends in the development of higher education quality assessment systems and searching its efficient mechanisms in foreign experience. The analysis of assessment theory and practice identified the following ambivalence areas forming the field of modalities: «accountability – quality improvement», «technocratic approach – quality culture approach», «standardization – diversification». The author has come to the conclusion that the current polymodality of education quality assessment is, firstly, a way to overcome the contradictions in this area, and secondly, a source of synergy in quality assurance systems at national and European levels.

*Key words:* polymodality, accountability, quality improvement, technocratic approach, quality culture approach, standardization, diversification.

В течение последних десятилетий обеспечение качества высшего образования, исторически бывшее только национальной проблемой, развивается быстрыми темпами в ответ на процессы глобализации, интернационализации и массовизации высшего образования. Первой реакцией европейской системы образования на эти вызовы было принятие Болонской декларации, второй – развитие во многих странах новых национальных моделей для обеспечения качества образования, более поздние ответы включают создание международных организаций и стандартов для оценки качества образования.

Реакция России на текущие тренды последовательно отразилась в Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года [4], в Государственной программе РФ «Развитие образования» на 2013–2020 гг. [3], в Указе Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. № 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки» [5] и в новом Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ [6].

Все эти документы, определяющие национальную политику в области обеспечения качества, содержат положения о разработке и внедрении механизмов общественной оценки

© Ягудина Л.Р., 2013.

качества высшего образования. Однако отсутствие традиций и устойчивых моделей оценки качества, отличной от государственной, в отечественной практике осложняет своевременную реализацию заявленных реформ и предопределяет необходимость выявления основных тенденций в развитии систем оценки качества и поиска эффективных механизмов общественной оценки в зарубежном опыте.

Большинство дискуссий в зарубежной практике и теории оценки качества образования сосредоточены, на наш взгляд, на следующих зонах амбивалентности:

- на уровне целеполагания: между направленностью систем оценки качества образования на отчетность или на улучшение качества;
- на концептуальном уровне: между технократическим и культурологическим подходами;
- на организационном: между стремлением к европейской стандартизации и диверсифицированностью национальных систем оценки.

Начнем с краткого рассмотрения первого противоречия, в центре обсуждений которого находится вопрос о том, с какой целью производится оценка качества образования: с целью его контроля или его усовершенствования?

Целевая ориентация систем оценки качества образования на контроль и отчетность, не вызывающая существенных эффектов в улучшении качества, подвергается значительной критике со стороны ведущих зарубежных ученых в области образования [9; 10; 13; 14; 15]. Л. Харви и Д. Ньютон считают, что большинство исследований влияния оценки качества есть категория системы отчетности и мало связана с реальными эффективными преобразованиями [12]. Проанализировав опыт оценки качества образования в семнадцати странах, Д. Бреннан и Т. Шах утверждают, что существует множество литературы о подходах и методах оценки качества, однако в ней очень редко рассматриваются эффекты

оценки качества на образовательном и организационном уровнях [7]. Х. Пратасавицкая и Б. Стензакер предполагают, что исследования по изучению влияния механизмов обеспечения качества кажутся невозможными потому, что централизованный контроль качества считается более важным [16].

В конце XX в. основное внимание уделялось вопросам подотчетности университетов и, соответственно, разработке технологий оценки. Идеология нового менеджериализма, распространившаяся в образовании, предполагала, что университет должен быть подотчетным и проверяемым с помощью специальных инструментов.

Далее мы рассмотрим второе противоречие – противоречие на концептуальном уровне между технократическим и культурологическим подходами к оценке качества как социально-педагогическому явлению.

В технократическом подходе университеты рассматриваются как некое производство, которое изготавливает продукт, соответствующий ранее установленным стандартам. Продукт – это студенты, которые демонстрируют определенный уровень достижений. Производство организуется соответствующим образом для достижения этих стандартов и уровней. Преподаватели не заинтересованы в качестве образования, нуждаются во внешнем контроле и в дальнейшем управляются путем установления зависимости вознаграждения от достигнутых результатов. Качество поддерживается конкурсной основой финансирования университетов.

Культурологический подход включает научные изыскания и практику, основанные на убеждении, что истинного качества можно добиться только при развитой культуре качества на всех уровнях и культуре всех участников образовательного процесса. Концепция культуры качества основана на так называемом подходе «снизу вверх» (bottom up approach), заключающемся в инициации мер по улучшению качества в организации в целом с уровня персонала.

Понятие «культура качества» понимается как совокупность двух элементов [18]:

1. общие ценности, убеждения, ожидания и обязательства в отношении качества перед сообществом. Это ценностный аспект культуры качества.

2. структурные и управленческие меры, которые повышают качество и направлены на координацию действий. Это технологическая составляющая культуры качества, которая включает инструменты и механизмы обеспечения качества.

Мы считаем, что именно первый элемент определяет сущность подхода, второй же лишь является сервисной составляющей, позволяющей реализовать этот подход.

Нельзя не согласиться с Ли Харви, который понимает культуру качества как личную ответственность каждого работника за качество производимого продукта перед остальными участниками процесса, обеспечивающую требуемое качество с первого раза, без коррекций, и исключающую необходимость контроля результатов этого процесса [11]. Основным механизмом культуры качества, рождающим инициативы по улучшению качества, является саморефлексия каждого участника образовательного процесса.

Оценка является элементом второй – управленческой – составляющей культуры качества, и, разумеется, ее роль и функции определяются влиянием культурологической парадигмы. В концепции культуры качества оценка рассматривается как инструмент обеспечения обратной связи для стратегического планирования в области повышения качества образования: «Культура качества определенно нуждается в акцентировании конструктивных оценок / созидательных циклов с обратной связью, но для этого нужно изменить отношение к оцениванию и оценке, понимая их как ориентацию на обратную связь ради повышения качества» [2, с. 74].

Изучение немногочисленных публикаций [7; 8; 17; 18], в которых оценка качества рассматривается в парадигме культуры качества, позволяет выделить следующие условия, обеспечивающие направленность оценки на повышение качества:

– интеграция процесса оценки в более широкий процесс управления качеством и развитием с целью предотвращения превращения оценки в бюрократическую процедуру накопления отчетов и цифр;

– прозрачность правил и процедур, которые обсуждаются, а затем четко документируются и доводятся до сведения заинтересованных лиц;

– проектирование оценки таким образом, чтобы препятствовать простому сопоставлению с критериями и показателями и содействовать присоединению к духу качества, что и является основой показателей;

– участие сотрудников, студентов и внешних заинтересованных сторон во внутренних процедурах оценки. По мнению Д.Ф. Вестерхайдена, В. Хульпия, К. Вайтенска, «без лояльного сотрудничества на “цеховом” уровне невозможно собрать нужные данные. В любом случае без сотрудничества преподавателей невозможно собрать данные по действительной самооценке, поскольку оценка требует размышления над индивидуальной и коллективной работой самих преподавателей» [1, с. 218];

– осуществление последующих процедур, связанных с результатами оценки. В противном случае студенты и персонал потеряют интерес к ней и не будут поддерживать эти процедуры;

– наличие доступной для всех заинтересованных лиц информационной базы, содержащей как показатели оценки, так и ее результаты.

Далее мы перейдем к третьей зоне амбивалентности, а именно к противоречию между стандартизацией и диверсификацией оценки качества высшего образования в зарубежной практике.

С одной стороны, задачи Болонской декларации по содействию европейскому сотрудничеству в области оценки качества посредством разработки сопоставимых критериев и методологий свидетельствуют о тенденции к унификации технологий оценки качества высшего образования.

С другой стороны, диверсификация в ее этимологическом значении ‘разнообразие’

(*diversity*), восходящем к новолатинскому *diversificatio* – ‘изменение, разнообразие’, является аксиомой европейской образовательной политики и критически важным элементом обеспечения конкурентоспособности Европы на глобальном рынке. В материалах европейских ассоциаций и проектов в области образования подчеркиваются важность признания и принятия разнообразия национальных систем обеспечения качества, ставится цель достижения их совместимости в условиях, характеризующихся многообразием миссий, уровней и контекстов, и определяется, что обеспечение качества должно быть контекстно зависимым, принимающим во внимание исторически сложившиеся взгляды на сущность образования, социальные, экономические и политический контексты.

В заключение уместно подчеркнуть, что последнее рассмотренное нами противоречие является следствием сочетания двух предыдущих в различных проекциях.

Амбивалентные полюса вышеуказанных дуальных оппозиций в сфере оценки качества образования создают поля модальностей, которые находятся в процессе преодоления противоречий между этими полюсами. Амбивалентность способна сама придать им стимул к совершенствованию, поэтому обеспечивающим качество образования субъектам при создании систем оценки необходимо находить точки пересечения между ними, выходя за пределы их традиционных ограничений.

Пересечения модальностей «подотчетность – улучшение качества», «технократичность – культурологичность», «стандартизация – диверсификация» как способов действия создают содержательную полимодальность зарубежной практики оценки качества<sup>1</sup>.

Также можно выделить системно-структурную полимодальность, которая складывается за счет воздействия на системы обеспечения качества высшего образования разных

регуляторов: государства, образовательного сообщества, рыночных сил.

Проведенный нами краткий обзор зарубежной теории и практики оценки позволил нам сделать вывод о том, что, несмотря на исторически сложивший приоритет государственной оценки в системе гарантий качества высшего образования, российскому сообществу при дальнейшем ее совершенствовании необходимо приложить особые усилия к развитию всех видов общественной оценки как средству формирования полимодальности системы, которая может стать, во-первых, средством преодоления противоречий в этой сфере, во-вторых, источником синергетического эффекта в системах обеспечения качества образования на университетском и национальном уровнях.

#### ЛИТЕРАТУРА:

1. Вестерхайден Д.Ф., Хульпия В., Вайтенс К. Направления изменений в представлениях об обеспечении качества. Краткий обзор исследований факторов усовершенствования // Болонский процесс: Концептуально-методологические проблемы качества высшего образования (книга-приложение 3) / Под науч. ред. В.И. Байденко. – М., 2009. – С. 209–228.
2. Веттори О., Люгер М., Кнасмюллер М. Рассмотрение двойственных (амбивалентных) ситуаций: к вопросу о стратегиях формирования культуры качества в преподавании и обучении // Болонский процесс: Концептуально-методологические проблемы качества высшего образования (книга-приложение 3) / Под науч. ред. В.И. Байденко. – М., 2009. – С. 64–76.
3. Государственная программа Российской Федерации “Развитие образования” на 2013–2020 годы: утв. распоряжением Правительства РФ от 15 мая 2013 г. № 792-р [Электронный ресурс] // ГАРАНТ: инф.-правовой портал. URL: <http://base.garant.ru/70379634/> (дата обращения 05.07.2013).
4. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года: утв. распоряжением Правительства РФ от 17 ноября 2008 г. № 1662-р [Электронный ресурс] // ГАРАНТ: инф.-правовой портал. URL: <http://base.garant.ru/194365/> (дата обращения 05.07.2013)
5. О мерах по реализации государственной политики в области образования и наук: указ Президента РФ от 7 мая 2012 г. № 599. URL: <http://www.>

<sup>1</sup> Мы исходили из определения полимодальности как состояния, сочетающего различные отношения к объекту действия и различные способы действия.

- rg.ru/2012/05/09/nauka-dok.html (дата обращения: 11.06.2013)
6. Об образовании в Российской Федерации: федер. закон РФ от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ; принят Гос. Думой 21.12.2012 //Российская газета. 2012. 31 дек. №303. С. 2–10.
  7. Brennan J., Shah T. Managing. Quality in Higher education. An International perspective on institutional assessment and Change/ Open University Press. 2000. – 174 p. <http://www.amazon.com/Managing-Quality-Higher-Education-International/dp/0335206735>
  8. Developing an Internal Quality Culture in European Universities: Report on the Quality Culture Project: Report on the Quality culture project 2002 – 2003 URL: [http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/QC1\\_full.1111487662479.pdf](http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/QC1_full.1111487662479.pdf) (date of treatment:13.06.13)
  9. Don F. Westerheijden, Veerle Hulpiau, Kim Waeytens. Lines of Change in the Discourse on quality assurance an overview of some studies into what impacts improvement: 28th Annual EAIR1 Forum. 30 August – 1 September, 2006. RL:[http://www.utwente.nl/cheps/publications/downloadable\\_publications/downloadablesen](http://www.utwente.nl/cheps/publications/downloadable_publications/downloadablesen) (date of treatment:13.06.13).
  10. Harvey L. Twenty years of trying to make sense of QA: the misalignment of QA with institutional quality frameworks and quality culture. P.8. URL:[http://www.eua.be/Libraries/EQAF\\_2010/WGSII\\_7\\_Papers\\_Harvey.sflb.ashx](http://www.eua.be/Libraries/EQAF_2010/WGSII_7_Papers_Harvey.sflb.ashx)(date of treatment:13.06.13).
  11. Harvey L., Green D. 'Defining quality'// Assessment and Evaluation in Higher Education. – 1993. – 18(1). – Pp. 9-34.
  12. Harvey L., Newton J. Transforming Quality Evaluation//Quality in Higher Education. Vol.10, N. 2. 2004. URL:<http://www.eair.nl/archive/forums/barcelona/pdf/HarveyOutlineTrack6.pdf>(date of treatment:13.06.13).
  13. Hayes D., Winyard R. The mcdonaldization of Higher education. – Westport: Bergin & Garvey, 2002. – 222 p.
  14. Newton J. Feeding the beast or improving quality?: academics' perceptions of quality assurance and quality monitoring// Quality in Higher Education. – 2000. – 6(2). – Pp. 153–162.
  15. Power M. Counting, control and calculation: reflections on measuring and management//Human relations. – Vol. 57. – № 6. – 2004. – Pp. 765–783.
  16. Pratasavitskaya H., Stensaker B. Quality management in higher education—towards a better understanding of an emerging field'//Quality in Higher Education. – 2010. – 16(1). – Pp. 37–50.
  17. Quality Culture in European universities: a Bottom-approach Report on the Three Rounds of the Quality Culture Project, 2002 –2006. – Round II – 2004. URL:<http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/QCII%20Report%2030.03.05.1115967574238.pdf>(date of treatment:13.06.13)
  18. Sursock A. Examining Quality Culture Part II: Processes and Tools – Participation, Ownership and Bureaucracy// EUA Publications European University Association. 2011. – 62 p.
  19. Sursock A. Reflection from the higher education institutions' point of view: Accreditation and quality culture Working on the European Dimension of Quality: International conference on accreditation and quality assurance 12 – 13 March 2002, Amsterdam <http://www.rieti.go.jp/en/events/03022201/reference/EUAAMSTERDAM02.pdf>(date of treatment:13.06.13)