

УДК – 378 (7/8)

**Варламова А.И.**

*Финансовый университет при Правительстве  
Российской Федерации (г. Москва)*

## **АЛЬТЕРНАТИВНЫЕ СИСТЕМЫ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ США**

**A. Varlamova**

*Financial University of the Government  
of the Russian Federation, Moscow*

### **ALTERNATIVE SYSTEMS OF THE QUALITY ASSESSMENT OF THE US HIGHER EDUCATION**

*Аннотация.* Становление и развитие систем оценки качества образования в условиях современного общества является одной из актуальных тем в образовательном процессе. В статье представлены результаты исследования альтернативных систем оценки качества образования в высшей школе США в конце XX – начале XXI вв. Альтернативные системы противопоставляются традиционным на том основании, что позволяют оценить качество не в конце обучения, а в процессе становления специалиста. Автор обращается к работам американских исследователей, рассматривая образовательную систему США, так как в указанный период она добилась значительных успехов в деле повышения качества подготовки специалистов. Опыт решения этой проблемы в высшей школе США рассмотрен на трех уровнях – учебного заведения в целом, учебной программы и учебного курса. Рассмотрены критерии оценки, которые могут представлять как самостоятельный исследовательский интерес, так и в связи с процессом модернизации отечественной системы высшего профессионального образования.

*Ключевые слова:* система высшего образования, оценка качества образования, альтернативные системы, повышение качества подготовки специалистов.

*Abstract.* The formation and development of quality assessment systems on modern society has become a topical issue for education. The article presents the results of studying some alternative systems of education quality assessment in the US higher education system in the end of the XXth – beginning of XXIst cc. The basis for contrasting the alternative systems with the traditional ones is that they assess the quality of education not in the end of the educational process but in progress. The author refers to some American researchers' works and studies the US higher education system as it was this system where great progress has been made in improving the quality of human resource development. The author examines the experience of solving this problem on three levels of the US higher education system: the level of an educational institution, the level of a curriculum and the level of the course of study. The article presents the criteria of assessment which can be interesting both for scientific research and for the process of modernization of the system of higher education in Russia.

*Key words:* higher education system, assessment of education quality, alternative systems, improvement of the quality of human resource development.

В последние годы перед мировым сообществом с особой остротой встает проблема оценки качества образования в связи с глобальными изменениями во взглядах на управление образованием. На сегодняшний день задача повышения качества образования рассматривается не только на государственном уровне, она является приоритетной для самих вузов, которые в условиях развития рынка предоставления образовательных услуг и все увеличивающейся конкуренции должны стараться предоставить абитуриентам дополнительные преимущества, а именно стремиться повышать качество обучения. В этом плане несомненный интерес для нас представляет образовательная система США, достигшая значительных успехов в деле повышения качества подготовки будущих специалистов благодаря разработке новых способов оценки качества обучения.

В высшей школе США в конце XX – начале XXI вв. возникли и существуют традиционные, а также альтернативные системы оценки качества высшего образования. С точки зрения традиционного подхода принято сравнивать программы различных университетов и колледжей. Это, по мнению американских авторов, способствует тому, что руководители высших учебных заведений больше ориентируются на положение и рейтинг по отношению к другим высшим учебным заведениям и меньше обращают внимание на качество подготовки будущих специалистов. С другой стороны, новые виды оценивания направляют внимание руководителей университетов и колледжей на качественное обучение студентов, а благодаря возникновению новых форм оценивания становится возможным действительно улучшить учебные программы.

Общей характеристикой для всех традиционных форм оценки качества является то, что все они по своей природе обобщающие (итоговые), а не формирующие, т. е. не оценивают приобретенные знания и умения в ходе изучения материала. Иначе говоря, они рассматривают качество с точки зрения окончательного, заключительного результата, а не как что-то, что может и должно постоянно улучшаться.

Сами американские исследователи подвергают критике традиционные системы оценивания и считают их не прогрессивными на данном этапе развития системы высшего образования, т. к. основное внимание уделяется положению и рейтингу вуза и меньше обращается внимания на то, как обучение в том или ином вузе влияет на качество подготовки будущих специалистов [1; 5; 12].

Наряду с традиционными системами развиваются альтернативные системы, которые, с точки зрения американских исследователей, являются прогрессивными и заслуживают более интенсивного использования, так как учитывают приобретенные знания и умения в ходе изучения материала. Следовательно, с этой точки зрения, американский опыт представляет для нас несомненный интерес и является актуальным для нашей системы высшей профессиональной школы.

Таким образом, американские исследователи в сфере высшего образования все больше и больше обращают свое внимание на такие формы, которые дают оценку институтам, программам или факультетам: отражают тот уровень качества, который они предлагают своим студентам. Данные формы оценивания дают возможность постоянно повышать этот уровень качества, тем самым улучшая обученность студентов. Несмотря на то, что альтернативные формы оценивания требуют больших затрат времени и усилий, все возрастающее количество институтов и колледжей в США начинают их использовать для определения качества обучения.

Рассмотрим подробнее каждый уровень оценивания.

#### *1. Оценка на уровне высшего учебного заведения*

Наиболее известным проводимым исследованием оценки качества образования на уровне учебного заведения является «Национальный обзор вовлечения студентов в учебный процесс – НОВС (the National Survey of Student Engagement – NSSE)», который финансируется общественным благотворительным фондом Дж. Ховарда Пью (J. Howard Pew) и проводится под руководством Университета штата Индиана. Под термином «вовлечение студентов» американские исследователи подразумевают обучение в активной среде, в которой создаются определенные условия для активного взаимодействия всех участников образовательного процесса: студентов с преподавателями, с однокурсниками и т. д.

В противовес традиционным формам оценки (например, рейтинг и справочники высших учебных заведений), которые концентрируются на количестве доступных ресурсов для обучения, НОВС, в свою очередь, акцентирует свое внимание на том, каким образом институты вовлекают студентов в учебный процесс [10].

Основной целью НОВС является информация об участии студентов в различных программах и в жизни своего вуза. Это необходимо для того, чтобы выяснить, как студенты проводят свое время и что они получают в

результате обучения. Все это, в свою очередь, способствует улучшению качества обучения.

Качество обучения оценивается по пяти основным критериям: учитывается уровень академического потенциала; деятельное (активное) обучение и обучение в сотрудничестве; взаимодействие студентов с институтом; обогащающий учебно-воспитательный опыт; благоприятные условия обучения.

Первый критерий позволяет оценить *уровень академического потенциала*, т. е. готовность обучающегося к учебным достижениям (оценивается способность к самостоятельности, к самореализации в учебной деятельности).

С точки зрения американских авторов, необходимо оценивать то количество усилий, которое студент прилагает в ходе обучения. То есть оцениваются те факторы, которые влияют на академическую успешность студента, а сами академические достижения студентов рассматриваются в качестве начального этапа успешной профессиональной деятельности в будущем. Таким образом, если у студента обнаруживается высокий уровень академического потенциала, то он считается успешным в учебе. Более того, предполагается, что в будущем он станет хорошим специалистом в своей области.

Второй критерий оценивает *деятельное (активное) обучение и обучение в сотрудничестве*.

Под обучением в сотрудничестве подразумевается работа обучающихся в группе от двух до пяти человек над одним заданием (темой, проблемой, вопросом, подлежащими изучению).

В данном случае оценивается способность студентов применить свои знания и умения в классах. Критерием оценки становится то, каким образом студенты совместно работают над решением поставленной задачи. Наличие равных условий работы в группе дает возможность студентам показать свои лучшие стороны.

Таким образом, рассматривается деятельное обучение и обучение в сотрудничестве, оценке подвергаются все уровни общения:

общение студентов друг с другом, общение студентов с преподавателями. Следовательно, идет оценка общения, так как в ходе сотрудничества студенты выступают в разных социальных ролях: организатора, исполнителя, лидера, исследователя и т. д.

Третий критерий учитывает *взаимодействие студентов с институтом*.

По мнению американских исследователей, это важная область оценки, в результате которой идет активное вовлечение студентов в работу высшего учебного заведения по разным направлениям: научную работу, культурно-массовую, социально-бытовую. Оценке, таким образом, подвергается та степень активности студента, которую он применяет при решении разнообразных проблем в вышеперечисленных областях. Следовательно, взаимодействуя с институтом, студент приобретает хороший жизненный опыт, а также развивает свои организаторские и коммуникативные способности.

Четвертый критерий оценивает *обогащающий учебно-воспитательный опыт*.

С этой точки зрения оцениваются всевозможные виды деятельности, обеспечивающие развитие студентов. Разнообразие получаемой практики дает студентам неоценимый опыт как для них самих, так и для других. Разнообразие взаимодействия со своими одноклассниками и преподавателями, студенческая практика, общественно полезная деятельность – все это дает возможность для интеграции в общество и применения своих знаний.

Пятый критерий рассматривает *благоприятные условия обучения*.

Благоприятная атмосфера внутри колледжа или университета предоставляет возможность студентам лучше и быстрее развиваться, успешнее учиться, получать большее удовлетворение от самого процесса обучения.

То есть мы видим, что при оценке деятельности высшего учебного заведения приоритет отдается принципу сотрудничества. Ориентация в данном случае идет на приоритет личности. Учитывается создание определен-

ных условий для ее самореализации и развития. Налицо совместная жизнедеятельность студента со своими одноклассниками, преподавателями и институтом в целом.

Более того, основной характеристикой данного вида оценки является то, что она основана не на количестве предоставляемых учреждением всевозможных ресурсов и не на определенном рейтинге, а на полученных результатах обучения. Необходимо также упомянуть тот факт, что в то время, как традиционные формы оценки при сборе данных зависят от руководства высшего учебного заведения, обзоры НОВС оценивают основных участников процесса обучения – студентов. В дальнейшем результаты исследования могут быть использованы для поиска путей улучшения процесса обучения.

#### II. Оценка качества учебной программы в учебном заведении

В своих работах американские ученые все больше обращают внимание на те формы оценки качества, в основе которых находятся показатели обученности студентов, а не количественные или рейтинговые. В книге «Показатели качества в сфере высшего образования» исследователи Дж.Г. Хаворт и К.Ф. Конрад предлагают новый взгляд на оценку качества программ, выдвигая свою «Теорию вовлеченности» [8]. Согласно данным авторам, программы считаются качественными, если их реализация учитывает совместные формы деятельности студентов, преподавателей и администрации. Студенты и преподаватели вносят свой вклад в процесс образования и преподавания, а руководство – свой: приглашают бывших выпускников и работодателей поучаствовать в разработке программ.

В своей теории Дж.Г. Хаворт и К.Ф. Конрад применяют термин «программа высокого качества» и утверждают, что в данной программе должна присутствовать направленность на необходимость учета разнообразных участников образовательного процесса, общей культуры, взаимодействия обучения и преподавания, согласованных требований всех участников учебного процесса и достаточного количества ресурсов.

Во-первых, учитываются *разнообразные участники образовательного процесса*.

Преподаватели и администрация вуза постоянно стараются поддерживать тех студентов, которые вносят существенный вклад в процесс обучения и преподавания. Сам институт, студенты, преподаватели и руководство, тратящие свое время и усилия на развитие и улучшение эффективности программы, помогают развивать личные, умственные и профессиональные качества студентов.

Во-вторых, *общая культура*.

Дж.Г. Хаворт и К.Ф. Конрад в своей теории вовлеченности утверждают, что принадлежность к культуре одной страны не только поддерживает качественный потенциал программы, но и помогает развитию отношений внутри студенческого сообщества, что в свою очередь вносит определенный вклад в процесс качественного обучения студентов.

Таким образом, мы видим, что реализуется один из основных педагогических принципов: принцип культуросообразности, когда в образовании максимально используется культура той страны и той среды, в пределах которой находится высшее учебное заведение.

В-третьих, во внимание принимается *взаимодействие процессов обучения и преподавания*.

По мнению Хаворта Дж. Г. и Конрада К.Ф., данное взаимодействие помогает работе программы посредством проведения среди участников образовательного процесса обсуждений вопросов по поводу как самого процесса обучения, так и дальнейшей профессиональной практики, вопросов наставничества, совместных обучающих проектов и вне учебной деятельности.

В-четвертых, *согласованные требования*.

Наличие общих согласованных требований к студентам заставляет их быстрее взрослеть и представлять более четко свои будущие профессиональные обязанности. В этом им помогают знания и умения, применяемые на практике, и участие в определенных проектах (научных, проектных и аналитических).

В-пятых, *достаточное количество ресурсов*.

Ресурсы включают в себя как финансовые, так и материальные. Учитывается также инфраструктура высшего учебного заведения. Это, по мнению данных исследователей, позволяет студентам полностью концентрироваться на самом процессе обучения.

III. *Оценка качества на уровне учебного курса.*

Под учебным курсом подразумевается учебная программа курса, то есть документ, который отражает содержание определенной учебной дисциплины. Идею оценки качества учебного курса можно считать относительно новой. Обучение внутри отдельно взятого высшего учебного заведения обычно считалось внутренним делом самого этого заведения и не подвергалось оценке. И хотя в современной практике пропагандируется минимальное вмешательство в вопросы обучения, исследователи все больше обращают внимание на то, как проходит обучение студентов и на качество изучаемых учебных курсов.

Американские исследователи предлагают разнообразные способы оценки:

- оценивание на смысловом уровне, предложенное Р.А. Смифом [13];
- курсовое исследование, предложенное К.П. Кроссом и Стедманом [7; 14];
- оценка студенческого обучения, предложенная Т. Бастиком [3].

Существуют также и другие стратегии и методики оценивания работы учебного курса:

- оценка занятия в классе, предложенная Т.А. Анджело и К.П. Кроссом [2];
- методика оценки критического мышления, предложенная Дж. Бареллем [4];
- традиционные и альтернативные виды оценки, предложенные К.Ф. Конрадом, Дж. Квако и Т. Гисласоном [6];
- методика оценки обучения, основанного на определенной технологии, предложенная Т.А. Паласкасом [11];
- оценка процесса обучения, предложенная М.И. Хьюбом и Дж.И. Фридом [9].

Таким образом, альтернативные системы оценки качества высшего образования в США ставят целью рассмотреть заявленную

проблему на трех уровнях: рассматривают работу высших учебных заведений, оценивают учебные программы, а также учебные курсы. В ходе подобной работы оценивается качество обучения студентов и учитывается развитие их знаний, умений и навыков. Ядром альтернативных видов оценивания является оценка приобретенных знаний и умений, которая проводится в ходе изучения материала. Американские исследователи утверждают, что качество – это не статический объект, а динамически развивающийся процесс, который требует постоянного внимания, улучшения и инвестирования, что требует более активного использования альтернативных систем оценивания.

В заключение отметим, что американский опыт особенно ценен отношением к качеству как к процессу, а не как к результату обучения. Именно этим представленный опыт может быть интересен для российской системы высшей профессиональной школы.

#### ЛИТЕРАТУРА:

1. Alkin M.C. Evaluation essentials: From A to Z. – The Guilford Press. 2011. – 260 p.
2. Angelo T.A., Cross K.P. Classroom assessment techniques: A handbook for college teachers (2nd ed.). San Francisco : Jossey-Bass, 1993. – 29 p.
3. Bastick T. Relationships between in-course alignment indicators and post-course criteria of quality teaching and learning in higher education. Paper presented at the Biennial Meeting of the European Association for Research in Learning and Instruction, Fribourg, Switzerland, 2001. – 98 p.
4. Barell J. Teaching for thoughtfulness: classroom strategies to enhance intellectual development. New Jersey: Longman Publishers. 1995. – 96 p.
5. Charles Secolsky, D. Brian Denison. Handbook on Measurement, Assessment and Evaluation in Higher Education. – Routledge, 2012. – 704 p.
6. Conrad C.F., Kwako J., Gislason T. Exploration of the major types of assessment. Unpublished Manuscript, University of Wisconsin-Madison, 2003. – 34 p.
7. Cross K.P. Classroom research: Implementing the scholarship of teaching. American Journal of Pharmaceutical Education, 1996. – 60(4). – 402-07. – 63 p.
8. Haworth J.G., Conrad C.F. Emblems of quality in higher education: Developing and sustaining high-

- quality programs. Needham Heights. – MA: Allyn & Bacon, 1997 – 156 p.
9. Huba M.E., Freed J.E. Learner-centered assessment on college campuses. Needham Heights. – MA: Allyn and Bacon, 2000. – 66 p.
10. National Survey of Student Engagement. Improving the college experience: National benchmarks of effective educational practice. NSSE 2001 Report. – Bloomington: Indiana University Center for Post-secondary Research and Planning, 2001. – 26 p.
11. Palaskas T.A. Model for selecting technology mediated teaching strategies. Educational Technology, 2002. – 42(6). – Pp. 49-54. – 79 p.
12. Shaun R. Harper, Jerlando F.L. Jackson. Introduction to American Higher Education. – Routledge, 2010. – 496 p.
13. Smith R.A. Formative evaluation and the scholarship of teaching and learning. New Directions for Teaching and Learning. – 2001. – 88. – Pp. 51-62 – 97 p.
14. Whitehurst Grover J. Testimony presented to the Secretary of Education's Commission on the Future of Higher Education. Dec. 8, 2005. – 155 p.