

СИСТЕМЫ ГАРАНТИИ КАЧЕСТВА В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ: СТУДЕНТОЦЕНТРИРОВАННЫЙ ПОДХОД

Бакуменко Г.А., М.Н. Курдюмова

*Гильдия экспертов в сфере профессионального образования
Поволжский государственный технологический университет*

Создание общеевропейской системы гарантии качества высшего образования является одним из приоритетов Болонского процесса в Европе: ответственность за качество должна лежать на высшем учебном заведении, и это должно стать основой системы гарантии качества на национальном уровне.

Реформы, инициированные Болонским процессом, имеют связь с качеством высшего образования. Такие факторы как контингент студентов и преподавателей, ресурсы, обеспечивающие учебный процесс, повышение квалификации преподавателей и развитие научных исследований в вузах, совершенствование инфраструктуры управления образовательным учреждением имеют огромное влияние на качество учебного процесса и формируют внутреннюю культуру гарантии качества в вузах. Болонский процесс, ведущий к реформированию системы высшего образования в Европе, затрагивает факторы, влияющие на конкурентоспособность образовательных учреждений и системы образования в целом. Переход на многоцелевую систему подготовки и, в связи с этим, существенный пересмотр содержания образовательных программ открывают возможности системного подхода к построению систем качества совместно с реформированием высшего образования, имеющего конечной целью его повышение и конкурентоспособность на международном рынке образовательных услуг. Системы качества в образовательных учреждениях, равно как и на национальном уровне, должны способствовать более рациональному планированию образовательных программ.

В Европе отмечается значительное повышение активности, связанной с

развитием внутривузовских систем менеджмента качества, сконцентрированной в основном вокруг учебного процесса. Научные исследования, административное, финансовое управление, вспомогательные службы и вовлечение студентов в управление образовательным учреждением и учебным процессом часто оказываются за пределами внимания развиваемых систем. Таким образом, становится очень важным взаимодействие внутривузовских и внешних, национальных и общеевропейских систем качества.

Главными факторами, сдерживающим развитие систем гарантии качества (как внутривузовских, так и внешних), являются ограниченность ресурсов и недостаточность автономии образовательных учреждений при выборе и реализации определенного подхода, равно как и при выборе внешнего оценивающего органа - аккредитационного агентства.

Одним из вопросов, возникающих при рассмотрении многих проблем развития высшего образования и являющихся ключевым при создании систем гарантии качества является автономия вузов. Самостоятельность образовательных учреждений должна соответствовать ответственности вузов за качество образования. Различия между участниками Болонского процесса здесь весьма существенны. Во многих европейских странах университеты имеют автономию с четко определенной ответственностью. Важно отметить, что системный подход к вопросам гарантии качества характерен для образовательных учреждений с высокой степенью автономии.

В положениях Болонской декларации, обуславливающих проведение преобразований в национальных системах высшего образования, проблеме качества

отведено относительно скромное место, а именно: содействие европейскому сотрудничеству в области оценки качества посредством разработки сопоставимых критериев и методологий.

Несомненно, что именно качество европейского высшего образования находится в центре внимания инициаторов и участников Болонского процесса, главная содержательная задача которого и состоит в сохранении и повышении уровня этого качества.

Понятие качества, включающее в себя, наряду с экономическими, социальные, познавательные и культурные аспекты образования, воспринимается как всеобъемлющая интегральная характеристика образовательной деятельности и ее результатов.

Если эффективность образования определяется, в том числе и количественно, то для его качества до настоящего времени общепринятого определения не найдено. Такое положение дел объясняется, во-первых, неоднозначностью самого понятия качества, различные аспекты которого и их взаимозависимости, как правило, не поддаются адекватному формализованному представлению. Во-вторых, тем, что основные общественные группы, которые непосредственно участвуют в образовательном процессе или оценивают и используют его результаты (студенты, преподаватели, руководители образования, работодатели), имеют разные представления о качестве образования и поэтому предъявляют к нему разные требования.

Существуют три аспекта образовательной деятельности, наиболее существенно влияющие на качество высшего образования. Во-первых, качество персонала, гарантируемое высокой академической квалификацией преподавателей и научных сотрудников вузов, и качество образовательных программ, обеспечиваемое сочетанием преподавания и исследований, их соответствием общественному спросу. Во-вторых, качество подготовки студентов, которое может быть достигнуто только на пути диверсификации образовательных

программ, преодоления многопланового разрыва, существующего между средним и высшим образованием, и повышения роли механизмов учебно-профессиональной ориентации и мотивации молодежи. И, наконец, в-третьих, качество инфраструктуры и "физической учебной среды" высших учебных заведений может быть обеспечено за счет адекватного финансирования, возможного только при сохранении государственного подхода к высшему образованию как общенациональному приоритету.

Достижение соотносительности ("релевантности") высшего образования с европейским рынком труда, понимаемое как поддержание оптимального соотношения между количеством и качеством выпускаемых специалистов и спросом на них в рамках объединенной Европы, является, по существу, одной из главных задач осуществляемых реформ образования.

Очевидно, что совокупная производительность европейского пространства высшего образования более чем достаточна, чтобы удовлетворить в количественном плане потребности объединенной Европы в специалистах любого уровня и профиля. Проблема соотносительности, таким образом, носит, прежде всего, качественный характер и заключается в том, чтобы основная масса выпускников соответствовала по своим профессионально-квалификационным характеристикам постоянно изменяющимся требованиям рынка труда.

Применительно к содержанию и организации обучения решение данной проблемы предполагает разработку и введение диверсифицированных образовательных программ, которые можно видоизменять в соответствии с конъюнктурой рынка, в частности, посредством применения модульной системы. В идеале необходимо обеспечить такое качество образования, которое позволит каждому выпускнику не только находить для себя оптимальную нишу трудовой деятельности, но и безболезненно менять ее в случае необходимости, самостоятельно выбирая и реализуя

наиболее подходящую для этого форму непрерывного (дополнительного) образования.

Решение этой масштабной задачи потребует проведения ряда мероприятий, которые не всегда могут быть ограничены рамками систем образования. В частности, необходимо предусмотреть возможность адаптации образовательных программ и получаемых в результате их выполнения квалификаций к требованиям не только европейского, но и мирового рынков труда; расширить обучение на основных мировых языках; улучшить образовательный менеджмент, включить в учебный процесс педагогические и образовательные технологии, позволяющие оптимизировать деятельность субъектов процесса и обеспечивающие достижение поставленных образовательных результатов; содействовать мобильности студентов и научно-педагогических работников и их трудоустройству в Европе.

Содержание основных образовательных программ высшей школы считается одним из ключевых показателей качества образования, так как только анализ содержательной составляющей подготовки позволяет сделать обоснованное заключение о целостности и преемственности образовательных программ. Содержание обучения дает однозначное представление о сбалансированности образовательной и профессиональной, фундаментальной и практической составляющих; наличии и соотношении федерального и национальных (региональных) компонентов, а также курсов по выбору и разветвленной системы специализаций. Однако содержательный компонент является не единственным показателем качества образования.

Не менее важным является и наличие квалифицированного профессорско-преподавательского состава. Это предполагает развитие образовательного менеджмента и повышение квалификации преподавателей, в том числе и через их активное участие в академической мобильности.

Соответствие приведенным выше требованиям невозможно без эффективно действующей системы контроля над качеством знаний студентов, достижением ими образовательных результатов, которые представляют собой совокупность трех составляющих: ключевых, междисциплинарных и предметных навыков[1]. При этом, если предметные навыки напрямую зависят от дисциплины, то ключевые и междисциплинарные навыки в целом по любой дисциплине будут относительно постоянными. К ключевым (общаакадемическим) навыкам относятся навыки анализа и организации изучаемого материала, навыки критического мышления, логической организации и обобщения информации. Межпредметные навыки включают навыки эффективной коммуникации, поиска информации и работы с ней, навыки использования информационных технологий с образовательной целью, навыки самостоятельной работы и работы в малых группах сотрудничества.

Работы зарубежных и отечественных исследователей, посвященные технологическому подходу в образовании, многочисленные эмпирические исследования позволяют утверждать, что студентоцентрированные технологии, технологии активного обучения, способствуют формированию и развитию межпредметных и ключевых навыков, что обеспечивает более эффективное достижение образовательных результатов и, следовательно, более высокое качество образования.

В контексте традиционного подхода переход на технологии активного обучения требует пересмотра функции, роли и места целого ряда компонентов, таких как, например, роль преподавателя, степень ответственности за обучение, содержание образования, оценка процесса и результата образовательной деятельности.

При переходе на студентоцентрированное обучение преподаватель вместо «мудреца на трибуне» становится фасилитатором, модератором процесса обучения, а вместо предоставления знаний студентам в

готовом виде позволяет им самим открыть эти знания [2], тем самым вырабатывая у них чувство ответственности за собственную образовательную деятельность.

При традиционном подходе ответственность за обучение студентов всецело лежит на преподавателе, что не позволяет перевести его в категорию лично значимого для студентов, поскольку только тот материал имеет личностную значимость, который был подобран именно самим субъектом. В контексте студентоцентрированного подхода студенты принимают непосредственное участие в отборе содержания как для выполнения самостоятельных работ, курсовых и дипломных проектов, так и для дополнения существующего представления о предмете альтернативными точками зрения, что способствует развитию у них ответственности за собственную образовательную деятельность.

В связи с привлечением студентов к отбору содержания образования, оно перестает быть заранее предопределённым преподавателем, и в задачи преподавателя уже не входит только формирование знаниевой базы у студентов. При помощи содержания курса студенты должны осознать, для чего необходимо изучение данного образовательного контента, развить соответствующие предметные навыки и научиться решать практические задачи.

Оценка образовательной деятельности студентов представляет собой еще один существенный компонент, который по-разному представлен в рамках традиционного и студентоцентрированного подходов. При традиционном подходе

оценка главным образом выставляется преподавателем за результат образовательной деятельности студента, без учета тех усилий, которые студент затратил для достижения полученного результата. При студентоцентрированном подходе процесс достижения результата не менее важен, чем сам результат, и постоянный контакт с преподавателем позволяет оценить степень усилий, вкладываемых студентом в достижение полученного результата. Студентоцентрированный подход позволяет широко использовать взаимную оценку и самооценку как эффективный метод оценивания образовательных усилий и полученного образовательного результата.

Именно поэтому создание внутривузовской системы управления качеством подготовки специалистов с использованием технологий активного обучения рассматривается как одно из определяющих направлений совершенствования образовательной деятельности. Особое внимание уделяется формированию контрольных процедур, разработке методов оценки качества образования для различного типа образовательных программ и видов образовательных учреждений.

Комплексная оценка качества профессионального образования на всех уровнях, в том числе и на уровне государственных и негосударственных учреждений высшего образования, является одним из базовых условий модернизации российского образования, а системное внедрение студентоцентрированного подхода и технологий активного обучения является эффективным способом ее достижения.

Список литературы

1. Johnson, D.W. Active Learning: Cooperation in the college classroom: D.W. Johnson, R.T. Johnson, K.A. Smith. - Edina: Interaction Book Company, 1991.- 273p.
2. Allan J. Learning Outcomes in Higher Education. Studies in Higher Education Volume 21, No. 1, 1996 pp 93-108