

Платоненко Нина Михайловна

[К ВОПРОСУ О СИСТЕМАХ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ](#)

Адрес статьи: www.gramota.net/materials/1/2010/2-1/40.html

Статья опубликована в авторской редакции и отражает точку зрения автора(ов) по рассматриваемому вопросу.

Источник

[Альманах современной науки и образования](#)

Тамбов: Грамота, 2010. № 2 (33): в 2-х ч. Ч. I. С. 107-109. ISSN 1993-5552.

Адрес журнала: www.gramota.net/editions/1.html

Содержание данного номера журнала: www.gramota.net/materials/1/2010/2-1/

[© Издательство "Грамота"](#)

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: www.gramota.net

Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: almanac@gramota.net

УДК 378.14.015.62

Нина Михайловна Платоненко
Удмуртский государственный университет

К ВОПРОСУ О СИСТЕМАХ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ[©]

Конец XX и начало XXI веков ознаменованы в мире широкомасштабными мероприятиями по осуществлению принципов *Болонского процесса* (БП). Реформы, проводимые в общеевропейском образовательном пространстве, вызванные к жизни предложениями БП, заметно активизировали деятельность всех европейских университетов. Вступление многих европейских стран на путь «болонских» преобразований потребовало от образовательных систем стран Европы, членов союза БП, проведение необходимых акций по постепенному внедрению многоуровневой системы высшего образования (в странах, в которых доминировала моноуровневая система), по ускоренному развитию академической мобильности студентов и преподавателей, по укреплению учебного и научного взаимодействия стран Западной и Восточной Европы.

В числе важных мероприятий, связанных с реформированием образовательного пространства в Европе в направлении БП, непременно следует назвать создание и развитие системы оценки качества образования.

Педагогическая общественность европейских стран и России, в том числе, выбрала последовательный путь к созданию многопроцессного механизма по оцениванию качества образования высшей школы.

Учреждения, ответственные за претворение принципа качества, начали основательно изучать материалы по БП, его развитию и распространению в европейских странах. Особое внимание стали обращать на сложности реализации его перспективных идей в образовательном пространстве Европы, предпринимались попытки выявления наиболее уязвимых вопросов осуществления «болонских» принципов в образовательных структурах стран, были организованы мобильные новационные структуры с целью поиска способов преодоления сложностей, связанных с новаторскими требованиями БП, и с целью определения алгоритма приведения к общему знаменателю несоответствующих и несопоставимых моментов, имеющихся в различных системах образования. Таким образом, постепенно происходило становление системы оценки высшего образования в европейских странах, основной задачей которой является оценивание качества высшего образования. Соответственно информации «Сравнительного обзора международного опыта оценки качества высшего образования» [4] созданные системы оценки качества характеризуются общими чертами и частными, которые заимствовались из национальных систем образования европейских стран.

Обратимся к процессу обновления российской системы высшего образования. В России была образована Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки (2004), в структуре которой было создано «Управление лицензирования, аттестации и аккредитации» [3, с. 40]. Разработанная в России модель комплексной оценки качества высшего учебного заведения не отличается особо от западных и состоит из трёх процедур:

- очередного лицензирования;
- аттестации;
- аккредитации.

Процедурная многоступенчатость является показателем неустанного продвижения к совершенствованию всей системы оценивания. Многоступенчатость модели свидетельствует о стремлении увидеть все стороны многомерного процесса оценивания качества, детально изучить и проанализировать его позитивные и негативные качества.

Каждая из процедур решает свои задачи:

- при лицензировании осуществляется оценка условий организации образовательного процесса: организационно-правовых основ, материально-технической базы и учебных ресурсов, социальной инфраструктуры;
- при аттестации происходит оценивание самого образовательного процесса, соответствие содержания уровня и качества подготовки специалистов требованиям государственного образовательного стандарта;
- при аккредитации оцениваются эффективность и результативность деятельности образовательного учреждения, подтверждается либо не подтверждается его государственный статус. В случае положительного результата образовательному учреждению предоставляются на определённый срок права и полномочия выдавать своим выпускникам документы об образовании государственного образца.

Все три процедуры оценивания качества образования осуществляются в рамках Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки, которая регулирует развитие высшей школы в России. Таким образом, система оценки зависит от государственных органов, которые и финансируют её деятельность.

Создание такой всеобъемлющей структуры по комплексному оцениванию *качества высшего образования* (КВО) со всей очевидностью выявляет её громоздкость, малоподвижность, немобильность, которые недоступны нововведениям и, как правило, исключают успешность её деятельности.

Вот почему, на наш взгляд, необходимы проявление постоянного интереса к новационному развитию системы оценки КВО в европейских странах, проникновение в суть дальнейших европейских преобразований в образовательной сфере, что, несомненно, будет способствовать более глубокому восприятию перспективных идей БП и достижению некоей подвижности модели комплексной оценки КВО.

В целом, во многих западноевропейских странах за последние годы созданы государственные структуры, основным назначением которых является оценка КВО [2, с. 266–270].

Так, например, в некоторых европейских странах, в которых имеются государственные структуры, ответственные за развитие высшей школы, система оценивания основывается на «приоритете государственных органов». Система оценки качества, как и в России, в основном состоит из трёх процедур: очередного лицензирования, аттестации (оценки) и аккредитации. При оценивании качества «основные усилия прилагаются к проведению эффективной внешней оценки государственными органами...» Подобные системы оценки качества образования действуют в Германии, Франции, Великобритании и других странах. Сторонники описываемой системы оценки КВО полагают, что данная система является достаточно действенной, об этом свидетельствует то обстоятельство, что наиболее успешные вузы в европейских странах (например, Франция) получают «знак качества», наличие которого обеспечивает вузу признание во всех европейских странах [4].

Однако наблюдаются и другие тенденции в продолжающемся развиваться в Европе процессе оценки качества высшего образования. Крайне любопытным, на наш взгляд, является опыт Великобритании и Голландии, в которых для определения качества образовательной деятельности некоторых университетов обращаются не в государственные структуры, а в различные общественные советы экспертов, которые уполномочены осуществлять независимый аудит, либо доверяют проведение проверки общественным организациям, финансируемым правительством. В европейских вузах иногда используются выборочные проверки отдельных университетских структур со стороны внешних наблюдателей. В немногих европейских странах сохраняется значимость общественной оценки через профессиональные союзы, через профессиональные общественные ассоциации, которые определяют свою главную задачу в поддержании высокого престижа своей профессии и компетентности её представителей. Следует подчеркнуть, что эти ассоциации очень строго оценивают результаты деятельности высшего учебного заведения.

В тех европейских странах, где ещё отсутствуют органы государственного управления высшим образованием, система оценки высшего образования подвергается контролю со стороны процесса самооценки высших учебных заведений. Оценивание в этом случае направлено на внутренний анализ, на обновление деятельности университета.

Отношение к процессу самооценки в европейских странах со стороны контролирующих органов до сих пор остаётся неопределённым. Иногда самооценке придаётся незначительное внимание, иногда при сотрудничестве с представителями проведения процесса самооценки выявляется множество высоких профессиональных характеристик, наличие которых резко меняет отношение к понятию «самооценка». Некоторые эксперты отдают предпочтение появлению и распространению процесса самооценки и объясняют своё предпочтение результатом эволюции традиционных систем оценки [1, с. 114–115]. Более того, в ряде европейских стран проявляется тенденция перехода от оценки качества, изначально построенной на принципах централизации, к процессу самооценки, тесно связанному с самим учебным заведением. Движение процесса оценки государственными структурами в сторону процесса самооценки и вовлечение в процесс оценки самого вуза сегодня проявляется всё чаще. Возможно, это связано с процессом постоянного обновления структур, регулирующих качество в образовательных учреждениях. Некоторые европейские вузы, которым свойственна определённая степень академической свободы, допускают определённые изменения в системе контроля за деятельностью университетами. Получив замечания в процессе контроля от государственной службы по качеству, руководство университетов считает возможным обращаться в различные общественные советы экспертов, либо во внутренние университетские структуры, специально созданные для подобных целей.

Весьма похожая ситуация имеет место быть в Финляндии, в которой процесс оценки высшего образования стремительно сдвигается в сторону полной ответственности учебных заведений за регулирование собственной деятельности. При этом в таких странах как Великобритания, Голландия, Финляндия, возрастает значимость самооценки вузов, проводимой внутренними структурами, основной целью которых является умелая организация процесса, ориентированного на совершенствование и нововведения в деятельности конкретной образовательной структуры. То же самое наблюдается в Испании, где система высшего образования активно подвергалась продолжительным экспериментам. В стране начали применять систему оценки, в основе которой лежит самооценка, причём особенно пристальное внимание уделяется образовательному процессу и организации управления на уровне университета.

Как видим, некоторые европейские вузы в стремлении успешно пройти процедуру по оценке качества со стороны государственных структур, желая максимально исправить слабые моменты в своей деятельности, предпочитают предварительно подготовиться к процедуре самооценки со стороны внутренних университетских структур.

На наш взгляд, создание внутренних университетских структур по самооценке является очень разумным шагом в упорядочивании модели комплексной оценки качества. Университетскую структуру по самооценке мы рассматриваем как осознанную своевременную необходимость, предвосхищающую процесс комплексной проверки вуза. Деятельность внутренних университетских органов по самооценке предоставляет университету возможность своевременно скорректировать содержание необходимых для оценки качества вуза документов и тем самым способствует достижению более высокой оценки качества вуза и его более высокому статусу в ранжировании высших учебных заведений.

Список литературы

1. Вульфсон В. Л. Стратегия развития образования на Западе на пороге XXI в. М.: Изд-во УРАО, 1999. 208 с.
2. Платоненко Н. М. К вопросу о реализации принципов Болонского процесса в системе качества образования (на примере европейских стран) // Международное сотрудничество: интеграция образовательных пространств: материалы междунар. науч.-практ. конф. / УдГУ. Ижевск, 2008. 360 с.
3. Сравнительный обзор международного опыта оценки качества высшего образования [Электронный ресурс]. URL: <http://pedagogika.by.ru>
4. Glossary on the Bologna Process. English-German-Russian // Beiträge zur Hochschulpolitik. 2006. № 7. 196 s.

УДК 376.62

Екатерина Юрьевна Самарцева

Смоленский институт экономики Санкт-Петербургской академии управления и экономики

ВОСПИТАНИЕ ДВОРЯНСКИХ ДЕТЕЙ В ЭЛИТАРНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ В РОССИИ В XIX ВЕКЕ[©]

В XIX веке дворянство в России представляло собой интеллигентное, привилегированное, благовоспитанное общество, поэтому дворяне стремились быть светскими людьми, составлять элиту, «свет» – «светское общество», или, во всяком случае, обладать хорошими манерами. В дворянском обществе быть названным «светским человеком» означало получить похвалу, а знать светское обращение – быть вежливым, обходительным, спокойным, деликатным, приветливым, великодушным.

Необходимо отметить, что воспитание в дворянской среде дифференцировалось по двум направлениям. Первое было связано с домашним воспитанием, второе – с общественным (в закрытых привилегированных учебных заведениях, например, в Царскосельском лицее, Смольном институте благородных девиц, различных военных корпусах).

Социальное положение дворян в полной мере воплощало привилегированность при соответствующем материальном достатке. Именно это позволяло дворянским детям получить хорошее воспитание и образование, приобщиться к культурным ценностям. Влияние оказывало также и место жительства, и образовательный, культурный уровень родителей. Всё это породило многообразие дворянских семей в России, а, следовательно, и разные уровни воспитания и образования детей.

Воспитание дворянского ребёнка было строго ориентировано на нормы, зафиксированные в традициях, в дворянском кодексе чести, в правилах хорошего тона, которые и определяли содержание нравственного воспитания в сочетании с православным. В целом домашняя среда создавала хорошие условия для начального уровня социализации ребёнка.

Если домашнее образование и воспитание не обеспечивали должного уровня знаний, аристократическая семья использовала возможности государства, что способствовало формированию системы воспитания и образования, необходимой государству для дворянского сословия. Для подготовки будущих чиновников, высшего духовенства, командного состава армии и флота создаются закрытые для других сословий учебные заведения. В. Вершинин в статье «Аристократическое воспитание: история или современность?» пишет: «Русская аристократия XVIII-XIX веков для верхушки своего сословия создала самую эффективную и самую дорогую систему образования... Формируемая ею культура была, прежде всего, своеобразной культурой правящего сословия, со всеми его плюсами и минусами, а не мировой, не общечеловеческой» [2, с. 24]. Иными словами, вторым направлением воспитания и образования дворянских детей было обучение во всевозможных привилегированных учебных заведениях.

Главной целью закрытых образовательных учреждений (гимназий, лицеев, военных корпусов, университетов) было «доставление средств приличного воспитания детям дворян и чиновников» [1, с. 183], причём воспитание рассматривалось как основа всех образовательных программ.

Говоря о системе воспитания в привилегированных учебных заведениях, следует выделить несколько основных составляющих, которым уделялось наибольшее внимание: