

БЮЛЛЕТЕНЬ «Высшее образование в мире»



«Нам нужно прежде всего улучшить качество и стандарты образования.»

Мы должны готовиться к вызовам будущего времени»

Касым-Жомарт Токаев



В этом выпуске:

- «Успешная» интернационализация: Европейское понимание (2 стр.)
- Политика справедливости и равенства в отношении высшего образования во всем мире (7 стр.)
- «Еще одна аккредитация? В чем смысл?» Эффективное планирование и реализация для специализированной аккредитации (12 стр.)
- Внедрение стандартов обеспечения качества в европейском пространстве высшего образования: имеет ли контекст значение? (30 стр.)
- Цифровые навыки, в которых важны университеты (50 стр.)

Уважаемые коллеги!

Мы рады представить Вашему вниманию пятнадцатый выпуск нашего бюллетеня, в котором Вы сможете найти зарубежные новости в области обеспечения качества и высшего образования в целом.

Ноябрь 2019 г. №15

«Успешная» интернационализация: европейское понимание

Авторы: Лаура Э. Рамбли, Росс Хадсон и Анна-Малин Сандстрём

Эта статья основана на отчёте «Барометр ЕАИЕ: признаки успеха», опубликованном Европейской ассоциацией международного образования в апреле 2019 года и доступна по ссылке www.eaie.org/barometer.



Дискуссии вокруг интернационализации в высшем образовании в Европе и в других странах всё больше фокусируются на понимании влияния интернационализации, а также процессов, которым должны следовать высшие учебные заведения для достижения целей в области интернационализации. Растущее значение международного сотрудничества побудило вузы использовать более стратегические подходы к развитию и осуществлению интернационализации. С целью обеспечения специалистов, отвечающих за разработку и реализацию институциональных стратегий интернационализации в Европейском пространстве высшего образования, Европейская ассоциация международного образования (ЕАИЕ) выпустила отчёт Барометр ЕАИЕ: Интернационализация в Европе (второе издание) за 2018 год, который является наиболее подходящим инструментом для принятия решений. Опрос, на котором основан отчёт, собрал ответы 2317 специалистов, работающих непосредственно над интернационализацией в 1292 отдельных вузах в 45 странах Европейского пространства высшего

образования.

Совсем недавно данные, собранные для проведения Барометра, послужили основой для рассмотрения следующих вопросов: Как интернационализация разрабатывается, осуществляется и поддерживается теми институтами, в которых респонденты сообщают о высоком уровне прогресса в своей международной деятельности, об уверенности в эффективности своих учреждений и оптимизме в отношении будущего? Хотя определение успеха объективно может быть труднодостижимым и очень контекстуальным, рассмотрение данных «Барометра» авторами статьи показало, что те учреждения, которые считают, что они твёрдо стоят на ногах в отношении интернационализации, имеют некоторые общие черты в нескольких областях, в частности, в вопросах мотивации, организации и реализации.

Успех как вопрос мотивации

Различие между вузами в том, как они обосновывают необходимость интернационализации, оказывает влияние на различия в представлениях респондентов об успешности этих вузов. В частности, анализ данных «Барометра» показал, что в вузах, где руководство понимает необходимость уделять первостепенное значение вопросам повышения качества исследований и образования, респонденты были более оптимистичны в отношении будущего интернационализации в своих вузах, по сравнению с их коллегами из вузов, в которых получение финансовой прибыли было приоритетной целью для интернационализации. Респонденты из учреждений, в которых ключевым аспектом для интернационализации была академическая миссия, также больше склонялись к тому, что их вуз занимает позиции выше среднего по сравнению с другими вузами в той же стране.

Недостаток оптимизма и более заниженные представления об успешности деятельности их вуза у тех респондентов, которые

сообщают о фокусе внимания на финансовых целях, могут быть вызваны различными причинами. Необходимость держать в приоритете денежную прибыль может отражать неустойчивые финансовые перспективы данного вуза, что, в свою очередь, может отрицательно сказаться на уверенности респондентов касательно будущего интернационализации вуза. Акцент на финансовом измерении интернационализации некоторыми вузами может также рассматриваться как противоречащий традиционному акценту на миссию высшего образования. Это также может привести к убежденности респондентов в том, что результаты деятельности их учреждений в вопросах интернационализации менее устойчивы, чем в тех учреждениях, где академическая миссия более тесно связана с повесткой интернационализации.

Успех как вопрос организации

Способы организации стратегических подходов к интернационализации также влияют на представления об успешности вузов. Например, 47% респондентов из вузов, самостоятельно разрабатывающих стратегию интернационализации и 43% респондентов из вузов, где стратегия интернационализации включена в общую институциональную стратегию считают, что уровень интернационализации в их вузе выше среднего по сравнению с другими вузами в этой же стране. Для сравнения, в тех вузах, где стратегии интернационализации существуют исключительно на уровне преподавателей (то есть на уровне факультета или кафедры), только 26% респондентов считают, что их вуз выше среднего в их национальном контексте.

Вузы, которые реализуют свои программы интернационализации, используя сеть из нескольких скоординированных между собой офисов, более склонны признать, что результаты их деятельности эффективнее по сравнению с теми вузами, где интернационализацией занимается только один централизованный офис, либо сеть из нескольких офисов,

работающих независимо друг от друга, либо отдельные индивидуумы, действующие нескоординированно. Они также больше склоняются к тому, что в приоритетных направлениях деятельности их вуза в области интернационализации был достигнут определенный прогресс. Однако последнее утверждение не в одинаковой степени касается всех видов деятельности по интернационализации, что весьма объяснимо, поскольку различные виды деятельности в разной степени выигрывают от наличия разных структур и ресурсов.

Особенности и различия между вузами в том, где именно в вузах разрабатывается стратегия интернационализации и кто несет ответственность за реализацию международной повестки, влияют на представления индивидуумов из европейских вузов об успешных результатах работы их вузов касательно интернационализации.

Успех как вопрос исполнения

Помимо вопросов, почему и как наиболее уверенные и оптимистичные европейские вузы выбирают способы и стратегии интернационализации, также актуальным является вопрос о том, что они делают для поддержки своих усилий по интернационализации. Изучение данных Барометра указывает на несколько ключевых областей, сосредоточение внимания на которых, похоже, влияет на успех интернационализации, в частности:

- обязательства по широкому спектру приоритетных видов деятельности;*
- установление целей,*
- обеспечение финансирования и поддержка обучения персонала в отношении этих приоритетных видов деятельности;*
- и проведение как оценки стратегии, так и систематической деятельности по обеспечению качества.*

В большей или меньшей степени в вузах, где респонденты сообщают о своих обязательствах в этих областях, существует тенденция

указывать на прогресс в отношении определенных приоритетных видов деятельности. Как правило, среди респондентов в этих вузах наблюдается более высокий уровень уверенности в будущем интернационализации и ощущение того, что они превосходят аналогичные вузы в той же стране. В целом, когда европейские вузы широко и конкретно думают о своих программах интернационализации, поддерживают эти устремления с помощью ресурсов и оценивают их качество и прогресс, чувство успешного участия в процессе интернационализации среди сотрудников становится более ощутимым.

Нашли ли мы волшебную формулу?

Нет, но ... общепризнанной прописной истиной является то, что **не существует универсальной модели для интернационализации вузов**. Анализ, использованный в данной статье, не намерен противоречить этому утверждению. Однако, он указывает на некоторые возможные общие черты, когда речь идёт о подходах, применяемых европейскими вузами. Конечно, «признаки успеха» могут указывать нам общее направление, но специфика того, почему институт процветает или нет в отношении его результатов интернационализации, остаётся сложным вопросом. Тем не менее, деятельность, которая с самого старта согласована с институциональной миссией, имеющая целенаправленное позиционирование стратегии, а также реализующая содержательные программы, составляет путь к успеху.

Лаура Э. Рамбли - младший директор отдела развития знаний и исследований, **Росс Хадсон** - старший специалист по знаниям, **Анна-Малин Сандстрём** - сотрудник по вопросам политики в Европейской ассоциации международного образования, Амстердам, Нидерланды.

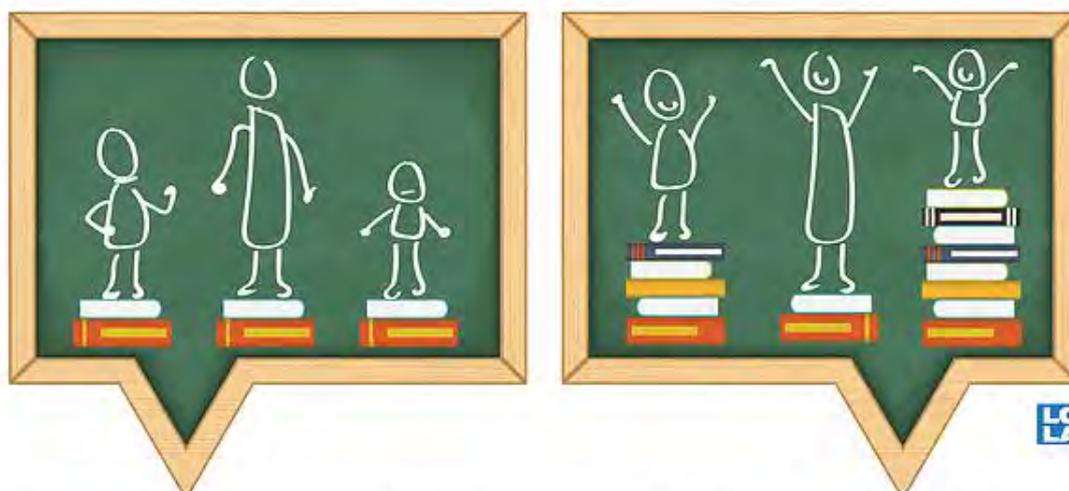
Источник: *International Higher Education, the Boston College Center for International Higher Education, Number 98: Summer 2019*

<https://ejournals.bc.edu/index.php/ihe/article/view/11213/9463>

Политика справедливости и равенства в отношении высшего образования во всем мире

Автор: Джамиль Салми

Недавнее исследование, спонсируемое Фондом Люмина, направлено на оценку характера и масштабов политических обязательств национальных правительств по решению проблемы неравенства в доступе к высшему образованию. Помимо обзора политики 71 страны на всех континентах, в исследовании также анализируется политика содействия равенству и справедливости в образовании соответствующих многосторонних и региональных учреждений, занимающихся предоставлением политических рекомендаций, технической помощи и финансовой поддержки.



equality / the same for all

equity / what's right for each

За исключением нескольких нестабильных государств, которые восстанавливаются после природной катастрофы или крупного политического кризиса, справедливость и равенство в образовании является приоритетной темой в повестке дня большинства правительств в области высшего образования. Это официальное обязательство отражает тот факт, что молодые люди во всем мире прекрасно осознают, что возможности для профессионального успеха и социальной мобильности напрямую связаны с возможностями, которые предоставляет высшее образование.

Справедливость и равенство: от принципа к практике

Однако, помимо официальных заявлений о справедливости в образовании, которые, как правило, отражают общепринятые принципы инклюзии, опрос выявил широкий спектр ситуаций, когда речь шла о воплощении этих принципов в реальную политику. Ряд стран по-прежнему лишь недоверчиво относятся к повестке дня в области справедливости в образовании. В частности, у них не прописаны чёткие стратегии поощрения справедливости в образовании, не определены конкретные цели для зачисления и поддержки студентов в уязвимых условиях, мобилизации достаточных ресурсов для малопредставленных групп и не приняты меры для помощи студентам.

Многие страны по-прежнему используют узкое определение целевых групп по вопросам справедливости в образовании. В результате, существование целевых групп по обеспечению равенства, являющихся субъектами пренебрежительного отношения или дискриминации, не приводит к официальному признанию и фактической компенсационной политике. Этнические группы меньшинств являются частыми жертвами этого несправедливого отношения, поскольку правительства могут рассматривать свои права как угрозу власти, престижу или ресурсам доминирующей группы.

В то время как в большинстве стран основное внимание уделяется барьерам, с которыми сталкиваются традиционные целевые группы по обеспечению равенства, в том числе студенты из малообеспеченных семей, женщины и девочки, представители этнических меньшинств и студенты-инвалиды, в некоторых странах были добавлены нетрадиционные целевые группы по обеспечению равенства, отражающие социальную трансформацию общества этих стран:

- Жертвы сексуального и гендерного насилия;***
- Члены ЛГБТ сообщества;***
- Беженцы всех видов (внутренние и внешние мигранты; депортированные);***

- *Дети людей, пострадавших от исторического насилия;*
- *Дети-сироты, молодые люди, оставшиеся без попечения родителей.*

В целом, 11% опрошенных стран разработали комплексную стратегию равенства. Еще 11% разработали конкретный программный документ для одной целевой группы по вопросам равенства: женщин, людей с ограниченными возможностями или членов групп коренного населения. Определение политики в области обеспечения равенства во многих странах по-прежнему остаётся в центре внимания, при этом большое внимание уделяется финансовой помощи в качестве основного инструмента поддержки.

Опрос выявил большое разнообразие в выборе инструментов, используемых для продвижения равенства, помимо традиционных механизмов финансовой помощи - грантов и студенческих займов - которые широко доступны. Двенадцать стран используют свою формулу финансирования бюджетных ассигнований или целевые гранты для поддержки усилий по продвижению справедливости в образовании на институциональном уровне.

Перспективные направления

Опрос выявил две перспективные тенденции.

Во-первых, всё большее число стран осознали важность объединения как финансовых, так и немонетарных мер для комплексного устранения всех барьеров, с которыми сталкиваются студенты из неблагополучных групп. Среди наиболее распространенных немонетарных программ можно отметить действия и реформированные критерии приёма, программы помощи неимущим или нуждающимся, а также оставление на второй учебный год.

Во-вторых, несколько правительств начали дополнять политику поддержки, предлагаемой студентам, стимулами для самих университетов, чтобы заставить их играть более активную роль в улучшении возможностей доступа. Это достигается путём включения

показателя справедливости в образовании и равенства в формулу финансирования, создания целевых фондов для интервенций по обеспечению равенства, которые могут принести пользу университетам, и / или включения критериев равенства и справедливости в процесс обеспечения качества.

Комплексность и согласованность политики равенства в образовании

Данное исследование делает попытку сравнить национальную политику равенства в образовании на международном уровне с точки зрения комплексности и последовательности. Опрошенные страны (71) были классифицированы по четырем категориям политики:

- ***формирующиеся***: *в стране сформулированы общие принципы и цели политики справедливости в образовании, но мало что сделано с точки зрения конкретной политики, программ и мероприятий (9 стран).*
- ***развивающиеся***: *страна заложила основы стратегии поощрения равенства, но не определила стратегии и программы, не вкладывает большие средства в эту область и реализовала мало стратегий и программ (33 страны).*
- ***установленные***: *страна разработала стратегию продвижения равенства и справедливости в образовании и внедрила согласованную политику, программы и мероприятия для ее реализации (23 страны).*
- ***продвинутые***: *в стране разработана и внедрена комплексная стратегия продвижения мероприятий. В некоторых странах из данной категории даже есть специальное агентство по продвижению равенства и справедливости в образовании (6 стран).*

Большинство стран попадают во вторую или третью категорию. Различие между этими двумя категориями не связано главным образом с благосостоянием стран. «Установленная» категория включает в себя несколько развивающихся стран, которые могут не иметь возможности

выделять столько же ресурсов, сколько страны ОЭСР, но имеют достаточно всеобъемлющую политику, направленную на обеспечение равенства в высшем образовании.

Страны, которые выглядят как «развивающиеся» с точки зрения политики равенства, являются по существу государствами, у которых не было ни ресурсов, ни политической стабильности, необходимых для разработки и поддержания надежной политики равенства для высшего образования в долгосрочной перспективе.

Несколько стран, помеченных как «продвинутые», демонстрируют высокую степень согласованности во времени с точки зрения всеобъемлющей стратегии, политики, целей и задач, а также соответствия целей равенства и справедливости и целого ряда инструментов - финансовых и немонетарных - используемых для продвижения равенства в высшее образование. У некоторых из них даже есть специальное агентство по продвижению мероприятий. Большинство из этих стран (Австралия, Англия, Исландия, Новая Зеландия и Шотландия) являются относительно богатыми странами Содружества со зрелыми системами высшего образования, которые уделяют все больше внимания препятствиям, с которыми сталкиваются студенты из мало представленных групп. Другая страна, включенная в этот список, - это Куба, которая по идеологическим соображениям последовательно уделяет большое внимание равенству со времени социалистической революции 1959 года.

***Джамиль Салми** – эксперт в области высшего образования, научный сотрудник Центра международного высшего образования, Бостонский колледж, США, заслуженный профессор политики в области высшего образования в Университете Диего Порталеса, Чили.*

Источник: International Higher Education, the Boston College Center for International Higher Education, Number 98: Summer 2019

<https://ejournals.bc.edu/index.php/ihe/article/view/11213/9463>

«Ещё одна аккредитация? В чём смысл?»
Эффективное планирование и реализация для
специализированной аккредитации

Автор: Дональд Штауб (Школа иностранных языков, Измирский экономический университет, Измир, Турция)

Спрос и предложение на высшее образование в мире продолжают расти быстрыми темпами, что в значительной степени обусловлено политическими изменениями на национальном и международном уровнях за последние два десятилетия. Примером тому может служить Польша, а также Турция, которая с 2000 года создала более 100 государственных и частных учреждений образования. Между тем, университеты одновременно стремились продемонстрировать качество образования.



Основные стейкхолдеры требуют прозрачности, ответственного управления капиталом, продуктивности исследований, повышения уровня знаний выпускников и трудоустройства и, прежде всего, эффективного преподавания и обучения. Главной движущей силой для обеспечения качества и аккредитации является расширение доступа к высшему образованию, что вынуждает университеты искать способы выделиться на этом потребительском рынке. Учитывая распространенность «сомнительных» и «фальшивых» высших учебных заведений, данное движение считается вполне оправданным.

Понятие качества охватывает усилия по оценке и демонстрации качества высших учебных заведений. Такая деятельность может

проводиться внутри организации через советы или комитеты по обеспечению качества или через внешний механизм, такой как органы по аккредитации. Ключевые элементы аккредитации включают экспертный обзор, который является коллегиальным, прежде всего качественным, формирующим и ориентированным на улучшение. Аккредитация может быть институциональной или программной, также называемой специализированной, обычно используемой в таких областях, как сестринское дело, инженерия или иностранные языки. Рост международного образования наряду с последующим спросом на аккредитацию привел к параллельному расширению поставщиков услуг по аккредитации; в частности, специализированных аккредитационных органов. Аналогичным образом, многие авторитетные аккредитационные органы испытывают растущий спрос на свои услуги на международном уровне.

Однако влияние систем обеспечения качества, а также ценность и легитимность аккредитационных сертификатов не всеми воспринимаются с энтузиазмом. Встречается также много критических мнений - от легитимности органов по аккредитации и власти «руководителей и бюрократов» над педагогами; ограниченного воздействия на организационную культуру, до стандартизации без существенного повышения качества. Список критики также включает в себя минимальные, узкие стандарты, которые обходят проблему качества, а также несбалансированное внимание к процессам и политике в отношении преподавания и обучения.

Тем не менее, высшие учебные заведения всё больше стремятся продемонстрировать качество и ценность, и осязаемым средством для этого является аккредитация. По мере того, как конкурентный рынок высшего образования продолжает заполняться, «поставщики стремятся получить как можно больше положительных отзывов по «аккредитации», чтобы повысить конкурентоспособность и международную легитимность». В странах, где системы обеспечения

качества и аккредитация были либо добровольными, либо вообще отсутствовали, правительства осознают потребности в таких системах, и, соответственно, разрабатывают в стране системы обеспечения качества и аккредитации. Проблемой для многих университетов в этих странах становится то, что местным системам обеспечения качества не хватает легитимности, что подталкивает все большее число образовательных программ к выбору специализированной аккредитации через международные агентства аккредитации. Тем не менее, для многих университетов и программ в таких обстоятельствах, выбор прохождения процесса аккредитации означает прохождение пути по незнакомой территории, состояние неопределенности, нежелания и сопротивления, поскольку некоторые лица и программы проходят этот потенциально интенсивный процесс в первый раз.

В данном исследовании рассматривается процесс специализированной аккредитации в рамках **организационного анализа Болмана и Дила**, предлагающий инструмент для программ, планирующих прохождение специализированной аккредитации. Их подход «четырёх основ» позволяет руководителям анализировать свою организацию с разных точек зрения, выявляя точки воздействия, которые могут облегчить прохождение аккредитации, либо барьеры, которые могут препятствовать осуществлению этого процесса. Данное исследование представляет этот подход на основе опыта школы иностранных языков (ШИЯ) в частном университете с английским языком обучения, который недавно был аккредитован некоммерческим специализированным органом аккредитации. В данном исследовании рассматриваются результаты этого процесса глазами преподавателей и администраторов ШИЯ и с точки зрения подхода четырёх основ Болмана и Дила. Основные вопросы данного исследования:

1. Какие существенные эффекты были достигнуты в результате процесса специализированной аккредитации? Какую ценность приносит аккредитация?

2. Чтобы получить более полное понимание программы, должна ли аккредитация включать стандарты, которые оценивают эти четыре различных аспекта организаций?

3. Целенаправленное планирование имеет решающее значение для успешного процесса подачи заявки на аккредитацию. Существуют ли эффективные средства для организации и реализации процесса специализированной аккредитации?

Аналитическая структура

Большинство процессов аккредитации относительно просты и прозрачны. Органы по аккредитации обычно предлагают четкий набор шагов (например, самообучение с последующим применением), а также четко сформулированные стандарты качества, которые включают наглядные примеры доказательств в поддержку достижения стандартов качества. Однако цель данного документа состоит в том, чтобы доказать, что до начала формального процесса аккредитации (то есть удовлетворения требований, сформулированных органом по аккредитации), существует основополагающая работа, которая должна выполняться подразделением, проводящим аккредитацию. Для организаций, которые еще не прошли аккредитацию, это может привести к длительному, трудному и напряженному процессу для всех участников. Поэтому, желательно, чтобы руководители этих подразделений обратились к структуре, которая поможет им разобраться в своей организации и определить те области, которые могут стать проблемными, когда начнется процесс подачи заявки. Подход четырех основ Болмана и Дила становятся полезным аналитическим инструментом для понимания работы организации, что, в свою очередь, укрепляют основу, на которой строится успешная заявка на аккредитацию.

*Болман и Дил доказали, что для лучшей диагностики организационных проблем и поиска решений с целью повышения эффективности и действенности полезным инструментом является **рассмотрение***

организации через одну из четырех основ: структурная основа, основа кадровых ресурсов, политическая основа, и символическая основа. Структурная основа рассматривает правила, роли и политику организации. Основа кадровых ресурсов видит организацию со стороны людей; их потребности, сильные и слабые стороны, навыки и ограничения. Политическая основа рассматривает организацию как конкурентную арену, отмеченную ограниченными ресурсами и борьбой за власть и преимущество. Наконец, символическая основа характеризует процедуры и ритуалы как сущность организации.

Структурная основа

Для Болмана и Дила структурная основа рассматривает организацию через цели, роли и формальные отношения. Это организация в документах. Это то, что существует на основе среды организации и ее технологий. Другими словами, структурная основа включает в себя «правильные формальные механизмы» для распределения работы (дифференциации) для обеспечения максимальной эффективности и действенности при одновременной минимизации влияния личных предпочтений на благо организации. Кроме того, структурная основа предполагает наличие «надлежащих форм координации и контроля», необходимых для того, чтобы разрозненные подразделения и отдельные лица могли развиваться в одном направлении для достижения общих стратегических целей.

Основа кадровых ресурсов

Основа кадровых ресурсов рассматривает организацию через людей, которые там работают. Она делает упор на «понимание людей с их сильными и слабыми сторонами, разумом и эмоциями, желаниями и страхами». Метафора для организации - семья, состоящая из людей с различными потребностями, чувствами и навыками. Для Болмана и Дила, с точки зрения человеческих ресурсов, ключевая задача состоит в том, чтобы «адаптировать организации к отдельным лицам - найти способ, с помощью которого люди могут выполнять работу, чувствуя при этом

себя комфортно в отношении того, что они делают». Эта основа рассматривает взаимосвязанные отношения между организацией и человеком; и то, как эти отношения формируют рабочее место. Болман и Дил указали, что такие отношения не лишены напряженности в том смысле, что потребности организации (например, высококвалифицированная рабочая сила) не всегда соответствуют потребностям и желаниям сотрудников. Однако, Болман и Дил, также подчеркивают важную роль, которую полномочия и поддержка играют в восприятии сотрудниками своей ценности и чувстве личного удовлетворения на рабочем месте. Как предположили Болман и Дил, предоставление сотрудникам большей автономии и участия в принятии решений, а также улучшение их работы и условий труда, приводит к большему пониманию смысла и удовлетворенности, что, в свою очередь, приводит к «эффективному использованию индивидуального таланта и энергии». Более того, Болман и Дил подчеркнули, что создание совместных команд и групп имеет важное значение для содействия более активному участию, самостоятельности и чувству ценности у сотрудников. Их идея заключается в том, что сотрудники нанимаются для выполнения работы, но всегда приносят с собой социальные и личные потребности на рабочее место. Именно из хорошо спланированных команд и групп возникает удовлетворенность сотрудников, что способствует организационной эффективности.

Политическая основа

Джунгли - это метафора, которую Болман и Дил использовали для политической основы своего подхода. Они характеризуют организацию как «конкурентную арену», изобилующую «нехваткой ресурсов, конкурирующими интересами и борьбой за власть и преимущество». Конфликт является повседневным фактом жизни из-за разнородных групп, борющихся за ограниченные ресурсы, за власть, возникающей вокруг возможности распределять ресурсы. Аналогично, организационная жизнь состоит из отдельных лиц, формальных групп (например, отдела

или подразделения) и неформальных групп, связанных какими-либо задачами, которые могут отличаться от запланированных в графике организации. Возможно, потребности этих людей и групп являются законными, но ресурсы ограничены, что создает вполне нормальную ситуацию, когда игроки взаимозависимы, полагаются друг на друга и все это приводит к разнонаправленным отношениям. Болман и Дил также утверждали, что проблемы возникают, когда «власть сосредоточена в неправильных местах или настолько широко рассеяна, что ничего не делается». Следовательно, эффективный лидер - это тот, кто сможет найти баланс между достижением целей организации и удовлетворением потребностей отдельных лиц и групп.

Символическая основа

Символическая основа лучше всего охарактеризована как культура организации. Болман и Дил назвали ее менее рациональной стороной организации, «движимой в большей степени ритуалами, церемониями, историями, героями и мифами, чем правилами, политикой и управленческой властью». Символическая сторона организации - это то, как внутренние субъекты видят свою организацию; не столько о том, где находятся линии власти, сколько о том, как это происходит. В практическом плане это можно рассматривать как отношение организации к также к личным и организационным достижениям.

Использование такой основы как для планирования, так и для анализа результатов процесса аккредитации помогает лидерам пролить свет на те области, где существуют рычаги влияния и сложности. В то же время возникает вопрос о том, должны ли схемы аккредитации включать стандарты качества, в которых рассматриваются более абстрактные, но в равной степени критические политические и символические аспекты образовательных организаций.

Стоит ли оно того?

Обеспечение качества является или должно быть непрерывным процессом. Он управляется внутренне и становится системой, в которой

работают сотрудники, и, следовательно, является неотъемлемой частью повседневной работы администраторов, преподавателей и организации. Аккредитация – это процесс, который требует вклада и участия широкого круга заинтересованных сторон, а также требует, чтобы организация демонстрировала приверженность определенному набору стандартов качества. Однако, поскольку аккредитация носит циклический характер, она не обеспечивает того же самого повседневного внимания, что и обеспечение качества; возможно, это желательный результат такого неумолимого сосредоточения. В целом, обеспечение качества можно охарактеризовать как внутренний взгляд, в то время как аккредитация – это внешний взгляд.

Будь то обеспечение качества в целом или процесс аккредитации, устойчивость является самой большой проблемой, особенно когда про нее забывают. Чтобы поддерживать успешный, циклический процесс аккредитации, сотрудники должны признавать ценность этого процесса и верить, что он приведет к устойчивому улучшению работы учреждения. С этой целью сотрудникам был задан вопрос о том, считают ли они целесообразным заверенный ими процесс аккредитации.

Большинство ответов звучали следующим образом: «это приносит динамику и развитие, это имеет значение», «мы, как преподаватели, извлекаем из этого выгоду, как и студенты, которые извлекают выгоду из нашей высокоорганизованной учебной программы». Некоторые видели ее ценность в качестве инструмента наведения порядка. Во некоторые из высказываний: «если ваша организация находится в дезорганизации, используйте аккредитацию в качестве руководства»; «Я думаю, что аккредитация является необходимостью, потому что она приносит систему качества. Но, необходимо иметь хороший анализ и хороший фундамент, потому что это не сработает за раз как чудо».

Некоторые рассматривали достоинство аккредитации через призму организационной культуры, другие сформулировали это как вопрос доверия, отметив, что без него процесс будет проходить проблематично.

Существовало также мнение, что ценность зависит от качества самого процесса. Наконец, были те, кто видел ценность аккредитации через призму общественного восприятия «Если у вас есть аккредитация, она приносит престиж. Это будет хорошей причиной для студентов, чтобы выбрать этот университет» и повышения конкуренции: «Это важно на международном уровне, и это хороший пиар для университета. В конечном счете, мы должны попасть в эту конкурентную среду». Однако были и те, кто оспаривал это обоснование, утверждая, что реальной ценностью являются внутренние изменения: «Многие люди думают, что это только ради денег. Это бизнес. Мы платим много денег и это просто брендинг. Но нет, это действительно меняет дело на практике».

Повышение ценности процесса аккредитации

В эпоху, когда аккредитация все еще является чуждым понятием для многих, особенно на уровне программ, рассмотрение двух-или трехлетнего процесса подготовки и подачи заявок может показаться довольно пугающим. Для организаций, которые еще не прошли аккредитацию, этот процесс может быть трудным, напряженным и дорогостоящим для всех участников.

В связи с этим возникает вопрос о возврате инвестиций, или, возможно, что более важно, о том, как максимизировать отдачу от инвестиций. Возвращаясь к двум инициативам по аккредитации, предпринятым в этом учебном заведении в рамках данного тематического исследования, следует отметить, что в обоих случаях преподаватели и администраторы отметили наибольшие успехи в области управления. Предполагаемые выгоды от преподавания и обучения либо не существовали в первую очередь, либо, возможно, со временем проявятся в более позднем процессе. Баланс, склоняющийся в сторону администрирования, является широко распространенным результатом исследований, изучающих ценность обеспечения качества и аккредитации. В национальном исследовании в Норвегии в качестве основных бенефициаров внешних процессов обеспечения качества

рассматривались не только преподавание и обучение, но и структура, организация и управление, институциональное исследование в Испании, по программам фармацевтического образования в Ирландии, а также по программе EFL в Турции. Син и другие авторы пришли к выводу, что наиболее значительным результатом аккредитации программ в Португалии стало закрытие или непредставление аккредитации значительной части программ высшего образования в стране. Вывод, который они сформулировали как положительный результат аккредитации. Кроме того, было обнаружено, что усилия по аккредитации повысили осведомленность о ценности инициатив, связанных с качеством, подобно другим общенациональным исследованиям, проведенным в Турции.

Что касается вопроса о возврате инвестиций и обеспечения того, чтобы осуществление аккредитации приносило пользу как можно большему числу заинтересованных сторон, то важно, чтобы те, кто отвечает за содействие такому процессу, имели четкое представление об организации. В то время как большинство процессов аккредитации относительно просты со схемами аккредитации, предоставляющими руководящие принципы, а также личную поддержку, все еще есть основа, которая должна быть заложена до стадии подачи заявки. Критически важно, что это включает в себя внутреннюю оценку самой организации – ее структуры, культуру, политики – для определения уровня готовности подразделения и выявления барьеров, которые могут препятствовать успеху такой инициативы. Для этого четыре основы Болмана и Дила становятся полезным аналитическим инструментом для руководителей, чтобы понять их организацию и, в свою очередь, укрепить фундамент, на котором может быть построена успешная заявка на аккредитацию.

Общий вопрос заключается в том, как четыре основы Болмана и Дила были применены к этой конкретной заявке на аккредитацию ШИЯ и в какой степени – это упражнение принесло пользу в планировании и осуществлении процесса аккредитации.

Структурная основа

Для Болмана и Дила структурная основа рассматривает организацию через цели, роли и формальные отношения, призванные максимизировать эффективность и результативность, минимизируя влияние личных предпочтений на благо организации. С практической точки зрения структурная основа оказалась чрезвычайно полезным инструментом на протяжении всего процесса подачи заявок на аккредитацию. Для ШИЯ эта основа подняла вопросы об организационной структуре, заставляя исследовать административные единицы, распределение обязанностей и отчетности.

Были также подняты вопросы, касающиеся актуальности внутренней документации: повестки дня и протоколов заседаний; руководств для студентов, сотрудников и директивных документов; должностных инструкций. Кроме того, был задан вопрос о существовании и эффективности таких процессов и процедур, как набор и вводный инструктаж персонала, разработка и проведение тестов, разрешение жалоб студентов.

Болман и Дил отметили, что вместо того, чтобы быть монолитным и статичным, структурный аспект организации подлежит анализу и реструктуризации по мере реализации потребностей. Для иллюстрации были выявлены различные «пробелы в работе» в сфере услуг, что привело к созданию подразделений, занимающихся вопросами обеспечения качества, непрерывного профессионального развития, а также раннего оповещения, которые были положительно восприняты персоналом как «расширение структуры и организации».

*Для облегчения процесса подачи заявок были также внесены конкретные структурные коррективы, начиная с назначения целевых групп и заканчивая созданием учетной записи **Google Drive** (облачного хранилища документов), в которой хранились бы все соответствующие документы и к которой могла бы получить доступ руководящая группа. Эти команды полезны, утверждали Болман и Дил, потому что они*

«способствуют творчеству и интеграции вокруг конкретных проблем», таких как разработка ответов на стандарты качества.

Еще одним примером структурных изменений является создание системы связи для этого процесса. Не все сотрудники были в равной степени вовлечены в этот процесс, поэтому управление информацией было необходимо.

Основа кадровых ресурсов

Основа кадровых ресурсов рассматривает организацию через симбиотические отношения между организацией и человеком; и как эти отношения формируют рабочее место. Болман и Дил подчеркнули важную роль администрации в том, как сотрудники воспринимают свою ценность на рабочем месте. С точки зрения человеческих ресурсов цель руководства программой состоит в том, чтобы стимулировать привлечение персонала и способствовать удержанию сотрудников. ШИЯ была эффективна в поддержании относительно высокого уровня удержания персонала благодаря такой структурной поддержке, как предоставление преподавателям одного дня без обучения, сохранение разумной учебной нагрузки или предоставление освобождения в обмен на административные обязанности. Кроме того, как подчеркивают Болман и Дил, ключевым фактором в обмене между организацией и человеком является развитие высококвалифицированного персонала. В рамках ШИЯ это достигается за счет подхода группы непрерывного профессионального развития, направленного на повышение квалификации на уровне отдельного сотрудника.

Существует также задача активизации участия ППС в рамках инициативы по аккредитации. Уникальность и сложность этой ситуации заключается в том, что проведение специализированной аккредитации для многих учреждений является по существу добровольной процедурой. Поэтому, независимо от того, является ли цель аккредитации инструментальной (например, привлечение большего числа студентов) или интегративной (например, членство в Ассоциации

аккредитованных членов), она довольно часто управляется изнутри. Учитывая этот контекст, должны быть четкая философия и послание: что сотрудники данной программы и студенты получают от этой аккредитации?

В случае программы данного исследования первым шагом было сопоставление двух процессов аккредитации, которые были внедрены ШИЯ. На одном уровне предыдущая инициатива была признана полезной, поскольку она способствовала структурным и документационным улучшениям. Однако преобладающее отношение, выраженное академическим координатором, заключалось в том, что оно не принесло пользы сотрудникам и студентам.

Политическая основа

Политическая основа рассматривает организацию как конкурентную арену, где конфликт является повседневным фактом жизни, определяемым напряженностью между теми, у кого есть потребности, которые борются за ограниченные ресурсы, и теми, кто распределяет ресурсы. Таким образом, эффективный руководитель – это тот, кто может найти баланс между достижением целей организации, а также удовлетворением потребностей отдельных лиц и групп.

В рамках ШИЯ существует множество информационно-пропагандистских групп, как формальных (например, преподаватели, студенты, группа непрерывного профессионального развития, группа обеспечения качества, группа учебной программы и тестирования, программа бакалавриата по английскому языку и программа современных языков), так и неформальных. Все финансы контролируются попечительским советом университета. Поэтому на уровне ШИЯ самым желанным ресурсом является время. Сотрудники ШИЯ проходят неделю обучения и подготовки, с одним днем, предназначенным для встреч. Для достижения своих собственных целей административные подразделения должны бороться за этот ценный промежуток времени. Для руководства ШИЯ поддержание эффективности и гармонии зависит от

справедливого распределения времени. Запрашивать приверженность к дополнительной и, в некоторых глазах сомнительной задаче, такой как аккредитация, может быть рискованно; если сотрудники чувствуют себя перегруженными чем-то, от чего они видят минимальную выгоду, инициатива может быстро потерять свою актуальность. Поэтому для второй аккредитации большинство письменных работ и сбора доказательств было намеренно запланировано на лето, когда преподаватели сократили преподавание.

Как этот процесс влияет на обучение студентов, еще предстоит выяснить. Это, безусловно, является главным оправданием для начала такого процесса: улучшить обучение и услуги в интересах студентов. На начальном этапе студенты получают выгоду от таких процессов в результате большего внимания к политике и процедурам, а также согласования между такими функциями, как учебная программа, оценка и профессиональное развитие. Кроме того, как уже упоминалось в данном исследовании, направленность на студентов является критическим показателем для преподавателей, определяющих, следует ли участвовать в этом процессе. При сопоставлении этих двух схем преподаватели указали, что второй процесс, с его вниманием к наблюдениям за уроками и встречам со студентами, по крайней мере, был более ориентирован на студентов. Реальность на данный момент заключается в том, что такие результаты не проявятся в краткосрочной перспективе.

Символическая основа

Символическая основа лучше всего характеризуется как культура организации. Символическая сторона, с практической точки зрения, представляет собой стены или мосты между отдельными лицами и подразделениями по всей ШИЯ. Есть ли эффективная коммуникация и сотрудничество? Реальность для группы руководства по аккредитации до начала процесса заключалась в том, что между пятью программами ШИЯ происходило небольшое разделение. Это вполне объяснимо, поскольку отдельные программы определяются отдельными

координационными подразделениями, индивидуальными целями и задачами, и местами расположения. Тем не менее, было важно, чтобы понятие общего членства и общей философии поощрялось.

Именно здесь группа обеспечения качества и группа непрерывного профессионального развития выполняли функции мостостроителей, содействуя работе, способствующей расширению связей и сотрудничества. Как центральные игроки в команде руководства аккредитацией, эти два подразделения имели общее представление о том, что необходимо выполнить ШИЯ, чтобы должным образом подготовиться к аккредитации. Они смогли использовать знания и личные отношения, чтобы помочь процессу достичь своих целей.

Заключение

Данным исследованием руководили два основных исследовательских вопроса: оправдывает ли влияние процесса аккредитации затраты времени и энергии, затрачиваемые преподавателями? Какую ценность аналитические рамки, такие как четыре основы Болмана и Дила, вносят в планирование и реализацию процесса подачи заявок на аккредитацию? Чтобы ответить на первый вопрос, были собраны материалы от преподавателей и администраторов Школы Иностранных Языков относительно двух процессов аккредитации, которые были предприняты ШИЯ. Первоначальный процесс аккредитации рассматривался как обеспечивающий преимущества с административной точки зрения, но также рассматривался как имеющий ограниченную ценность для преподавателей и студентов. В отличие от этого, вторая схема аккредитации в целом воспринималась заинтересованными сторонами ШИЯ как имеющая более широкое позитивное воздействие. Инструкторы указали, что этот последний процесс привел к большему вниманию студентов. В конечном итоге учреждение, стремящееся получить аккредитацию, должно принять решение относительно своих потребностей и того, что оно надеется получить от такого мероприятия. Если отсутствуют политика, процедуры и структура, то,

возможно, следует рассмотреть одну схему. Без такой прочной базы, трудно задавать сложные вопросы, касающиеся преподавания и обучения. Однако, если организация считает, что ее фундамент создан и потребности сосредоточены исключительно на обучении студентов, то можно рассмотреть другую схему.

Чтобы сделать такое определение, аналитическая структура, такая как четыре основы Болмана и Дила, становится полезным инструментом. Руководитель образования, рассматривающий аккредитацию, может использовать эту систему для определения организационной готовности к такому процессу. Для целей аккредитации возникает риторический вопрос: сосредотачиваются ли инспекторы в первую очередь на структурной и кадровой стороне организации, или же они обращают внимание и на политическую и символическую стороны? В то время как большинство систем аккредитации требуют углубленного самостоятельного изучения, они, как правило, сосредоточены на эквивалентах кадровой структуры с руководящими вопросами, которые освещают эти аспекты. В тех случаях, когда эти четыре основы могут оказаться полезными для тех, кому поручено осуществлять процесс аккредитации, организация изучается, в частности, с политической и символической точек зрения. В интервью для этого исследования некоторые высказали мнение, что символическая сторона является истинным лицом организации, и это должно быть метрикой, по которой должно приниматься решение об аккредитации. Формирование четкого понимания того, как организация работает с политической и культурной точек зрения, позволит понять, что ценят сотрудники и как эффективно представить процесс для обеспечения взаимодействия.

Хотя это исследование было сосредоточено на одном примере в Турции, его последствия имеют гораздо более широкое применение. Причины в том, что, во-первых, модель обучения на английском языке быстро расширяется во всем мире, как и Специализированная аккредитация, особенно учитывая соответствующее увеличение

частного высшего образования. В результате базовые интенсивные программы изучения английского языка становятся все более распространенными в учебных заведениях на английском языке. Поскольку эти программы нацелены на повышение и подтверждение качества, растет актуальность необходимости в аккредитации и, следовательно, в эффективных и действенных средствах управления этим процессом. Во-вторых, схемы аккредитации могут отличаться по подходу; однако заявители, как правило, проходят аналогичные процессы, которые требуют широкого участия в рамках рассматриваемой программы. Таким образом, четыре основы в качестве аналитического инструмента в сочетании с некоторыми выводами из этого исследования могут облегчить более плавный путь к завершению.

Обеспечение качества и аккредитация стали важными видами деятельности по мере распространения интернационализации в сфере высшего образования. Хотя многие страны, возможно, еще не имеют государственных или профессиональных стандартов качества и аккредитационных органов, на уровне программ растет спрос на такие механизмы. Это тематическое исследование выделило одну из таких программ, поскольку она преследовала цель аккредитации. С точки зрения преподавателей и администраторов был рассмотрен процесс и результаты двух последующих специализированных инициатив по аккредитации. Это не простая задача; заложить основу может быть столь же напряженным, как и осуществление инициативы. Однако, если цель состоит в создании и поддержании инициативы в области качества, то тщательный, продуманный анализ организации с последующим стратегическим планированием действий поможет максимизировать преимущества инициатив в области аккредитации и обеспечения качества.

***Дональд Ф. Штауб** - доцент и директор Школы иностранных языков в Измирском экономическом университете в Измире, Турция. В течение четырех лет он также работал координатором отдела обеспечения*

качества в Школе иностранных языков при Университете Исика (Стамбул).

Источник: Quality in Higher Education

<https://doi.org/10.1080/13538322.2019.1634342>

Внедрение стандартов обеспечения качества в европейском высшем образовании: имеет ли контекст значение?

Авторы: Халед Альзафари (Технический университет Берлина, Берлин, Германия) и Яни Урсин (Университет Ювяскюля, Ювяскюля, Финляндия)

С начала 2000-х годов в европейских вузах всё больше внимания уделяется обеспечению качества. Признание необходимости качества в образовании отнюдь не является новой особенностью европейской образовательной повестки дня. Тем не менее, внедрение системы обеспечения качества в высших учебных заведениях значительно не увеличивалось до середины прошлого десятилетия. Усилия в этом направлении были тесно связаны с Болонским процессом, одной из целей которого является обеспечение качества преподавания и обучения в европейском высшем образовании.



В целом, цели обеспечения качества варьируются от одного вуза к другому. Некоторые вузы сосредоточены на оценке эффективности вуза или на институциональном обучении, тогда как другие уделяют внимание совершенствованию своей академической и управленческой деятельности. Другие же сосредоточены на равном распределении ресурсов, на соблюдении внешнего качества или на подотчетности обществу и правительству.

Европейский Союз продвигает несколько проектов, инициатив и

организаций, поддерживающих обеспечение качества, которые направлены на улучшение высшего образования. Например, **Стандарты и руководства по обеспечению качества в Европейском пространстве высшего образования (ESG)** были разработаны для поддержки европейской системы образования. Целью ESG является создание основы для системы обеспечения качества применительно к преподавательской и учебной деятельности. Предполагается, что это будет способствовать повышению качества и обеспечению высшего образования в Европе, поддержанию взаимного доверия в целях обеспечения мобильности и признания, а также предоставлению информации по обеспечению качества в европейском высшем образовании.

Хотя обеспечение качества, по-видимому, становится всё более транснациональным по своей природе, только несколько исследований по обеспечению качества были проведены с межнациональной точки зрения. Кохоутек, например, изучил, как ESG были приняты высшими учебными заведениями в Португалии и Чешской Республике, и заметил, что различия между стилями двух стран указывают на сложность реализации политики ЕС. Было продемонстрировано, что организационные характеристики страны и университета имеют значение, создавая различные институциональные ответы, отражающие политический выбор в отношении инициативы ESG.

Таким образом, целью данного исследования является изучение внедрения обеспечения качества в нескольких европейских странах в рамках ESG. Ожидается, что это даст новые знания в области обеспечения качества в европейских странах. Анализ включает, в частности, сравнительную перспективу, которая не получила большого внимания в литературе по обеспечению качества высшего образования. Таким образом, это исследование попытается ответить на следующие вопросы:

- 1. Каковы основные характеристики обеспечения качества в европейских вузах?**

2. *Насколько хорошо вузы внедрили стандарты обеспечения качества с их точки зрения?*
3. *Насколько хорошо страны внедрили стандарты обеспечения качества и какие различия существуют между странами при внедрении стандартов?*

Обеспечение качества в высшем образовании

Значительное количество статей было опубликовано по обеспечению качества в высшем образовании. До настоящего времени в нескольких исследованиях вопрос обеспечения качества рассматривался как концепция, касающаяся его измерений, и подходы к нему. Кроме того, в нескольких исследованиях обсуждался прогресс в процессах и практиках национальных стандартов обеспечения качества. Общая цель состояла в том, чтобы понять природу обеспечения качества в образовании и как его можно достичь.

В литературе представлен ряд понятий и определений обеспечения качества. Некоторые из них описали это как способ обеспечить доверие в образовательных учреждениях после успешного выполнения стандартов качества и требований, применяемых при оценке. В соответствии с этим понятием Петерсен рассматривал обеспечение качества в высшем образовании как «средство, с помощью которого учреждение может с уверенностью и достоверностью гарантировать, что стандарты и качество его образовательного обеспечения поддерживаются».

Аналогичным образом, Борахан и Зиарати рассматривали обеспечение качества в образовании как набор необходимых запланированных действий, которые обеспечивают уверенность в любой образовательной услуге или продукте, чтобы гарантировать, что его требования к качеству будут удовлетворены. Мартин и Стелла рассматривали обеспечение качества как совокупность механизмов, направленных на удовлетворение целей высшего образования, в дополнение к соблюдению общих или конкретных стандартов качества на программном или институциональном уровне.

Однако некоторые авторы больше внимания уделяют аспекту

обеспечения качества. Таким образом, Власкину и другие авторы определили обеспечение качества как непрерывный процесс оценки, который включает мониторинг, оценку, поддержание и улучшение качества программ, учреждений или систем высшего образования. Обеспечение качества также может рассматриваться как инструмент подотчетности и/или улучшения. Кэмпбелл и Розняй считают, что обеспечение качества состоит из политики и процессов для поддержания качества с акцентом на подотчетность перед заинтересованными сторонами.

Что касается моделей обеспечения качества, многие другие модели были введены в области качества в высшем образовании. Эти модели отличаются друг от друга в соответствии с применяемыми перспективами и стратегиями. Например, Ченг и Чунг определили **семь различных моделей качества в образовательном секторе**, а именно: цели для модели спецификаций, модель ввода ресурсов, модель процессов, модель удовлетворенности, модель легитимности, модель отсутствия проблем и организационная модель обучения. Эти модели отличаются друг от друга своей концептуализацией, полезностью и областями для оценки. В дальнейшем объяснении авторы подчеркнули, что наличие нескольких качественных моделей является одновременно важным и ценным, предоставляя возможности для всестороннего понимания качества образования в высших учебных заведениях.

Аналогичным образом в исследовании Присакарио было проведено различие между несколькими основными моделями обеспечения качества в европейских системах высшего образования.

Присакарио обрисовал в общих чертах **четыре модели** для обеспечения качества в образовании. Первая модель опирается на обзор полноты, функционирования и эффективности самих систем обеспечения качества. Основное внимание здесь уделяется качеству институциональных процедур, методов, процессов и инструментов, которые используются для организационных операций. Вторая модель

зависит от анализа самого качества в сравнении с установленными внешними стандартами обеспечения качества. Целью здесь является предоставление гарантии внешним и внутренним заинтересованным сторонам, что аккредитованная организация соответствует минимальным требованиям стандартов качества. Третья модель включает оценку качества результатов. Это подчеркивает эффективность системы образования и ожидаемые результаты обучения. Финальная модель включает в себя качество управления системой образования. В отличие от предыдущей модели, эта модель концентрируется на всем учебном заведении, а не на конкретной учебной программе. Кроме того, она вращается вокруг миссии и целей учреждения, а не вокруг стандартов или критериев внешней оценки.

В целом, кажется, что обеспечение качества в высшем образовании включает в себя широкий спектр понятий, подходов, моделей, проблем и определений. Это, в сочетании со сложной средой высшего образования и комплексной областью исследований, делает внедрение обеспечения качества в высших учебных заведениях сложной задачей. Несомненно, сложность вопроса имеет значение для исследователей, пытающихся оценить обеспечение качества и провести соответствующие сравнения.

Первоначальной задачей будет разработка соответствующего исследовательского инструмента для сравнения различных видов обеспечения качества в широком спектре европейских высших учебных заведений с учетом разнообразия критериев качества, стандартов обеспечения качества и применимых руководящих принципов. Возможно, необходимо учитывать различия:

(1) на национальном уровне (в таких странах, как Германия и Испания, имеется более одного национального агентства);

(2) на европейском уровне (с учетом различий между странами Европейского союза);

(3) на уровне образовательных систем;

(4) на уровне в области оценки качества (на национальном,

институциональном и программном уровнях).

Поэтому, чтобы оценить обеспечение качества, реализуемое в разных типах высших учебных заведений, и провести сравнение между странами, в настоящем исследовании использовались критерии ESG. Критерии изложены в Таблице 1.

Таблица 1. Стандарты и под стандарты обеспечения качества, указанные в вопросе.

№	Стандарт	Подстандарты
1	Политика качества	Стратегии обеспечения качества Участие внутренних заинтересованных сторон Участие внешних заинтересованных сторон
2	Разработка и утверждение программ	Разработка учебного плана Участие заинтересованных сторон в разработке программы
3	Студентоориентированное обучение, преподавание и оценка	Обучение студентов Оценка студентов
4	Прием студентов, прогресс, признание и сертификация	
5	Качество преподавательского состава	Педагогическая компетентность Академическая оценка
6	Учебные ресурсы и поддержка для студентов	
7	Управление информацией	
8	Общественная информация	
9	Текущий мониторинг и обзор программ	

Основные характеристики обеспечения качества в европейских вузах

Участвующие высшие учебные заведения в основном не фокусировались на системах, основанных на стандартизированных инициативах в области качества при проведении обеспечения качества в своих учреждениях (Рисунок 1). Большинство учреждений внедрили систему качества, основанную на национальных стандартах (35,7%), или модель, разработанную для собственных нужд (26,6%). Более 11% учреждений применяли систему качества, которая не была основана на какой-либо конкретной модели.

Рисунок 1. Системы качества, применяемые в высших учебных заведениях



Участникам был задан вопрос о том, является ли структура их системы управления качеством, децентрализованной (с представителем по качеству в каждом отдельном отделе) или демонстрирующей сочетание этих двух факторов. Анализ показал, что более половины учреждений (52,9%) имели смешанную систему. Другими словами, в учреждениях есть подразделение, отвечающее за вопросы качества на институциональном уровне, и в то же время подразделение или программа, занимающиеся вопросами качества на уровне департаментов. Около 40% учреждений имели только центральное подразделение по управлению качеством, отвечающее за всю систему качества. Менее 5% участвующих учреждений имели полностью децентрализованную систему качества. В этом исследовании также изучалась степень, в которой учреждения внедрили обеспечение качества для выполнения своих основных задач. Результаты показали, что преподавательская и учебная деятельность, разработка учебных программ и услуги для студентов имеют наибольшее значение в этом отношении, за которым следуют организационное управление и исследования.

Рисунок 2. Реализация обеспечения качества в различных мероприятиях, проводимых высшими учебными заведениями



Ответы также показывают, что подавляющее большинство высших учебных заведений имеют системы обеспечения качества, а также политику управления и обеспечения качества образовательной деятельности. Тем не менее, около 85% респондентов указали, что они имеют такие системы и политики на институциональном уровне, в то время, как только 9% сообщили о наличии обеспечения качества на уровне преподавателей. С другой стороны, только несколько высших учебных заведений (около 5%) ещё не начали создавать систему и политику обеспечения качества в своих организациях.

Внедрение стандартов обеспечения качества на институциональном уровне

В этом разделе в исследовании сообщается, как участвующие учреждения воспринимали реализацию **деяти стандартов обеспечения качества** (Таблица 2). Похоже, что европейские высшие учебные заведения успешно приняли много стандартов, таких как те, которые касаются учебных ресурсов и поддержки студентов, управления информацией и разработки, и утверждения программ.

Таблица 2. Обеспечение качества в европейском высшем образовании.
 (Применяемая шкала стандартизирована от 1 до 7)

№	Категория	Субкатегория	Значение
1.	Политика качества	Общий первый стандарт	5.2
		Стратегия обеспечения качества	5.6
		Внутренние стейкхолдеры (а)	5.3
		Внешние стейкхолдеры (б)	4.6
2.	Разработка и утверждение программ	Общий второй стандарт	5.6
		Участие стейкхолдеров в разработке учебных программ (с)	5.2
		Разработка учебной программы	6.2
3.	Студентоориентированное обучение	Общий третий стандарт	4.9
		Обучение студентов	5.7
		Оценка ученика	4.1
4.	Прием студентов, прогресс, признание и сертификация		5.9
5.	Качество преподавательского состава	Общий пятый стандарт	5.1
		Педагогическая компетентность	4.2
		Академическая оценка	5.9
6.	Учебные ресурсы и поддержка для студентов		6.0
7.	Управление информацией		6.0
8.	Общественная информация		6.3
9.	Текущий мониторинг и обзор программ		3.9

- a. Включая преподавателей (5.7), административный персонал (5.6) и студентов (4.7).
- b. Включая агентство по обеспечению качества (5.5), выпускников (4.6), рынок труда (4.5) и правительство (3.9).
- c. Включая преподавателей (6.4), студентов (5.2), рынок труда (4.9) и выпускников (4.2).

Тем не менее, пара стандартов по-прежнему считается сложной задачей для реализации, например, оценка студентов, преподавательская компетентность и постоянный мониторинг и обзор учебных программ. Это может указывать на то, что, хотя внедрение системы обеспечения качества успешно продвигается в европейских странах, высшие учебные заведения все еще сталкиваются с рядом проблем.

***Первый стандарт**, политика качества, включает темы, связанные с включением качества в планы стратегического управления высшими учебными заведениями, вовлечением внутренних заинтересованных сторон в реализацию и разработку политики качества и участием*

внешних заинтересованных сторон.

*Качество в высшем образовании обычно включается в стратегический план высших учебных заведений для успешной реализации. Тем не менее, в рамках этого плана можно было бы увидеть описание структур, процессов и обязанностей, направленных на повышение качества деятельности в сфере высшего образования. Поскольку качество воспринимается как основной двигатель развития и конкурентоспособности национальной экономики, правительства оказывают значительное давление на образовательные учреждения, чтобы обеспечить качество образования, и учреждения реагируют, ставя повышение качества во главу своей стратегической повестки дня, уделяя должное внимание конкурентоспособности на образовательном рынке. Как и ожидалось, результаты опроса отразились на этом, так как **большинство участников сообщили о наличии политики обеспечения качества в своих стратегических планах (средний балл = 5,6).***

Несколько учёных затронули тему заинтересованных сторон в высшем образовании, а также их интересы и их роли, а также их влияние на учебный план и разработку программы. Многие были определены как заинтересованные стороны, включая выпускников, родителей, налогоплательщиков, работодателей, студентов, агентства по аккредитации, правительства и неправительственные организации. Они были классифицированы как внешние или внутренние заинтересованные стороны. Амарал и Магалес определяют внутренние заинтересованные стороны как «участующих в повседневной жизни учреждений», тогда как внешние заинтересованные стороны - это «группа или отдельные лица, которые заинтересованы в высшем образовании».

Как отмечает Улевиц, как внутренние, так и внешние заинтересованные стороны имеют ключевое влияние на эффективность работы вуза. Следовательно, в настоящем исследовании студенты, преподаватели и администраторы рассматриваются как внутренние заинтересованные стороны, а выпускники, рынок труда, правительства

и агентства по аккредитации рассматриваются как внешние заинтересованные стороны.

Результаты показывают, что участия внутренних заинтересованных сторон в вопросах качества высших учебных заведений больше, чем внешних (средние баллы 5,3 и 4,6 соответственно). Из внутренних заинтересованных сторон, кажется, что учащиеся имеют меньшую вовлеченность, несмотря на то, что студенты уделяют большое внимание литературе. С другой стороны, среди внешних заинтересованных сторон выпускники и рынок труда менее вовлечены, чем агентства по обеспечению качества. Это последнее наблюдение не является неожиданным, учитывая, что большинство европейских стран вводят процесс аккредитации высших учебных заведений на основе подотчетности. Более того, в некоторых странах учреждение по обеспечению качества рассматривается высшими учебными заведениями как основополагающая точка отсчета в этих вопросах из-за огромного опыта агентства в реализации качества.

*Что касается **второго стандарта** обеспечения качества, связанного с разработкой и утверждением программ, высшие учебные заведения преуспели в этом аспекте (средний балл = 5,6). Другими словами, они провели много процессов с целью улучшения своих учебных программ. Кроме того, они включили заинтересованные стороны в разработку своих учебных программ (средний балл = 5,2). Анализ показывает, что участие внутренних заинтересованных сторон было намного выше, чем участие внешних заинтересованных сторон.*

***Третий стандарт** обеспечения качества, который охватывает студентоцентрированное обучение, определяется как обстоятельства, при которых студенты выбирают свои собственные цели и средства обучения. При рассмотрении этого стандарта, первое исследование было сфокусировано на подкатегории «Обучение студентов». Данная подкатегория относится к разнообразию путей обучения, разнообразию методов обучения и автономии студентов. Что касается второй*

подкатегории, а именно «оценки студентов», то в этом исследовании выяснялось, учитывают ли процессы обеспечения качества такие важные вопросы, как методы организации и проведения экзаменов, процедуры обжалования, методы оценки, и учебная обратная связь, данная студентам. Особое значение имело то, насколько высшие учебные заведения учитывали собственную оценку студентами своей успеваемости и будущей карьеры, поскольку такая функция позволяет студентам указывать, насколько далеко достигнут ожидаемый результат обучения, в их собственных глазах. Результаты показывают, что высшие учебные заведения считают, что подкатегория «Обучение студентов» должна быть реализована лучше, чем подкатегория «Оценка студентов» (с соответствующими средними баллами 5,7 и 4,1).

Четвёртый стандарт обеспечения качества (касающийся приема, прохождения, признания и сертификации студентов) рассматривается наряду со стандартами 6, 7 и 8. **Пятый стандарт** обеспечения качества, касающийся качества академической успеваемости, является важным компонентом обеспечения качества. В этом исследовании он включал две подкатегории: (1) процессы академического набора и развития; (2) методы и инструменты для оценки.

Как отмечают Мартин и Парих, многие высшие учебные заведения стремятся улучшить преподавательский потенциал академической школы, особенно на ранних этапах их карьеры. Это основано на наблюдении, что эффективное обучение не обязательно естественно для всех. Текущее исследование показывает, что высшие учебные заведения делают упор на академическую оценку (средний балл = 5,9). Тем не менее, похоже, что образовательная компетенция школы остается областью для развития (средний балл = 4,2). Предыдущие исследования показали, что образовательные учреждения в своих академических оценках больше внимания уделяют результатам исследований, чем преподавательской деятельности. Несмотря на это, опубликованные результаты исследования показывают, что учитываются как результаты

преподавания, так и результаты исследований.

Стандарты обеспечения качества 4, 6, 7 и 8 связаны с обеспечением качества информации и ресурсов, связанных с обучением студентов. Анализ показал, что высшие учебные заведения добились хороших результатов в применении этих стандартов, причем средства варьировались от 5,9 до 6,3. Это означает, что высшие учебные заведения успешно разработали и расширили несколько аспектов, такие как жизненный цикл студента, учебные и преподавательские ресурсы, оказание поддержки студентам, управление информацией, а также публичная информация о программах обучения.

Результаты показывают, что учреждениям **необходимо улучшить мониторинг и оценку своих учебных программ** (стандарт 9). Это был самый низкий средний балл из всех стандартов обеспечения качества (среднее = 3,9).

Измерение различий в обеспечении качества между странами

В целом, участвующие высшие учебные заведения считали, что они соответствуют стандартам обеспечения качества (Таблица 3). Тем не менее, рейтинги реализации различались между странами.

Что касается **первого стандарта** (политика качества), респонденты считают, что у них имеются процедуры обеспечения уверенности как часть их стратегического управления (Таблица 4). В подкатегориях, охватывающих взаимодействие заинтересованных сторон с методами обеспечения качества, институты подсчитали, что они больше взаимодействуют с внутренними, чем с внешними заинтересованными сторонами (Таблица 4). Между странами были некоторые различия: учреждения из Балтийского региона, похоже, добивались политики в отношении стандартов качества лучше, чем их коллеги в Германии, Италии и Швейцарии.

Участвующие учреждения считали, что они достигли **второго стандарта** (разработка и утверждение программы) даже лучше, чем первого (Таблица 3). Тенденция в этом стандарте была аналогична

тенденции в политике качества в том смысле, что внутренние заинтересованные стороны были более активными, чем внешние заинтересованные стороны, помогая разрабатывать программы. Участвующие учреждения также рассматривали свои программы как эффективные в достижении поставленных перед ними целей. Институциональные стратегии были приняты во внимание. Тем не менее, казалось, что между странами существуют различия в том, что высшие учебные заведения в Швейцарии и Италии дали более низкие оценки, чем учебные заведения из любой другой участвующей страны (Таблица 5).

Таблица 3. Внедрение стандартов внутреннего обеспечения качества по странам. (Цифры 1–9 относятся к стандартам обеспечения качества, указанным в таблице 1.)

Страна	N	Все	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Австрия	13	5.4	5.2	6.1	4.8	5.8	5.2	5.9	5.9	6.2	3.2
Чехия	16	5.3	5.3	5.5	4.4	5.7	4.9	6.1	5.8	6.3	3.5
Дания	11	5.8	5.4	5.8	5.9	5.3	6.0	6.3	6.3	6.2	5.3
Эстония	9	5.9	5.6	6.2	5.4	6.4	5.7	6.1	6.5	6.6	4.4
Финляндия	21	5.4	5.3	5.8	5.0	5.9	4.7	6.4	6.3	6.3	3.0
Германия	42	5.3	5.1	5.7	4.3	6.0	4.9	6.0	6.0	6.3	3.3
Италия	38	5.1	4.8	5.2	4.2	5.7	4.4	5.6	5.8	5.9	4.0
Косово	15	5.2	5.1	5.4	4.9	6.3	4.6	5.4	5.9	6.2	3.4
Латвия	15	5.7	5.6	6.0	5.3	6.1	5.2	5.9	6.2	6.6	4.7
Литва	13	5.9	6.0	6.0	5.6	6.5	5.6	6.5	6.2	6.6	4.6
Нидерланды	14	6.0	5.4	6.0	6.2	6.0	5.9	6.1	6.0	6.3	5.8
Испания	24	5.4	5.2	5.8	4.9	5.9	4.9	6.0	6.0	6.2	3.6
Швейцария	19	5.4	4.6	4.9	5.4	6.0	5.7	6.0	5.8	6.2	4.1
Все участники	297	5.4	5.2	5.7	4.9	5.9	5.1	6.0	6.0	6.3	3.9

Таблица 4. Восприятие политики качества: стратегическое управление и участие заинтересованных сторон.

Страна	N	Политика качества (общее среднее)	Стратегический менеджмент	Внутренние стейкхолдеры	Внешние стейкхолдеры
Австрия	13	5.2	5.8	5.4	4.3
Чехия	16	5.3	5.9	5.2	4.7
Дания	11	5.4	5.8	5.2	5.1
Эстония	9	5.6	5.7	5.9	5.2
Финляндия	21	5.3	5.9	5.7	4.3
Германия	42	5.1	5.4	5.1	4.7
Италия	38	4.8	5.6	4.8	4.1
Косово	15	5.1	5.7	5.6	4.1
Латвия	15	5.6	5.6	5.9	5.2
Литва	13	6.0	6.3	6.2	5.5

Нидерланды	14	5.4	6.0	5.4	4.9
Испания	24	5.2	5.5	5.2	4.9
Швейцария	19	4.6	5.2	4.7	3.8
Все участники	297	5.2	5.6	5.3	4.6

Баллы высших учебных заведений по третьему стандарту (студентоцентрированное обучение, преподавание и оценка) обеспечивают второй самый низкий средний балл среди всех стандартов, даже если между странами существуют различия (Таблица 6). Италия, Германия и Чехия имеют более низкий балл по этому стандарту, чем высшие учебные заведения из других стран. Кроме того, учебные заведения оценивали свои методы преподавания и обучения как более ориентированные на студентов, чем способы оценки своих студентов (Таблица 6).

Таблица 5. Восприятие при разработке учебного плана и участие заинтересованных сторон

Страна	N	подписание и утверждение программ	Разработка программ	Внутренние стейкхолдеры	Внешние стейкхолдеры
Австрия	13	6.1	6.5	6.6	4.7
Чехия	16	5.5	6.1	5.8	4.2
Дания	11	5.8	6.6	5.4	4.9
Эстония	9	6.2	6.0	6.6	6.1
Финляндия	21	5.8	6.1	6.4	4.8
Германия	42	5.7	6.2	5.9	4.8
Италия	38	5.2	5.7	5.5	4.1
Косово	15	5.4	6.2	5.5	4.0
Латвия	15	6.0	6.4	6.0	5.0
Литва	13	6.0	6.7	5.8	5.0
Нидерланды	14	6.0	6.5	6.1	4.7
Испания	24	5.8	6.5	5.5	4.9
Швейцария	19	4.9	5.8	4.9	3.1
Все участники	297	5.7	6.2	5.8	4.5

Таблица 6. Восприятие студентоцентрированного обучения и оценки

Страна	N	Студенто-ориентированное обучение (среднее значение)	Обучение студентов	Оценка студента
Австрия	13	4.8	5.8	3.7
Чехия	16	4.4	5.0	3.8
Дания	11	5.9	6.2	5.6
Эстония	9	5.4	6.1	4.8
Финляндия	21	5.0	5.9	4.1
Германия	42	4.3	5.7	3.0
Италия	38	4.2	5.3	3.1

Косово	15	4.9	5.9	3.9
Латвия	15	5.3	5.9	4.8
Литва	13	5.6	6.2	4.9
Нидерланды	14	6.2	5.9	6.6
Испания	24	4.9	5.7	4.1
Швейцария	19	5.4	5.8	4.9
Все участники	297	4.1	5.7	4.1

Четвертый стандарт был оценен в среднем значении по сравнению со всеми стандартами (Таблица 3). Между странами были небольшие различия, за исключением датских высших учебных заведений, которые имели значительно более низкий рейтинг по сравнению с другими для применения этого стандарта.

Согласно участвующим высшим учебным заведениям, **пятый стандарт**, обеспечивающий компетентное преподавание, считается одним из самых низких из достигнутых стандартов (таблица 3). Тем не менее, страны, по-видимому, были разделены на тех, у кого были строгие процедуры для обеспечения преподавательской компетенции (Австрия, Дания, Эстония, Латвия, Литва, Нидерланды и Швейцария) и тех, кто не оценил этот аспект так высоко. (Чешская Республика, Финляндия, Германия, Италия, Косово и Испания).

Шестой стандарт касался того, предоставили ли учреждения достаточные ресурсы для учебной и преподавательской деятельности и для поддержки студентов. Этот стандарт достиг одних из самых высоких баллов. Это особенно относится к странам Северной Европы. **Седьмой стандарт** касался степени, в которой учреждения собирают, анализируют и используют соответствующую информацию для управления своими программами и другими видами деятельности. Между странами почти не было различий (Таблица 3).

Восьмой стандарт по публикации четкой и актуальной информации о программах был оценен на очень высоком уровне. Тем не менее, **девятый стандарт** (по мониторингу и периодическому пересмотру программ учреждения для обеспечения достижения поставленных перед ним целей) набрал только 3,9; самый низкий из всех девяти стандартов (Таблица 3). Здесь также имелись четкие различия между странами: учреждения из

Нидерландов и Дании считали, что они провели хорошую деятельность по мониторингу, тогда как в финских и австрийских учреждениях, как ни странно, эта деятельность, похоже, все еще находилась на стадии разработки.

В целом, европейские высшие учебные заведения оценили внедрение обеспечения качества в своей организации как весьма успешное в большинстве стандартов ESG, за исключением одного, связанного с мониторингом и пересмотром их программ. Данный вывод соответствует предыдущим результатам этого исследования и указывает на то, что подавляющее большинство высших учебных заведений в европейских странах (85%) приняли системы и политику обеспечения качества на институциональном уровне, а не на программном уровне.

Похуже, что стандарты 4, 6, 7 и 8 хорошо реализованы по сравнению с другими (Таблица 3). При более внимательном рассмотрении этих конкретных стандартов представляется, что высшие учебные заведения продемонстрировали лучшую реализацию таких управленческих аспектов, которые относительно просты в администрировании, а также менее сложных мер обеспечения качества, таких как услуги для студентов, учебные ресурсы, управление информацией и публичной информацией. Тем не менее, высшие учебные заведения по-прежнему сталкиваются с несколькими сложными аспектами, связанными с созданием систем и политик обеспечения качества, разработкой учебных программ и расширением преподавательской деятельности. Неудивительно, что это согласуется со многими предыдущими исследованиями, посвященными проблемам и трудностям, с которыми сталкиваются высшие учебные заведения в своих качественных усилиях.

Принимая во внимание общее среднее значение внедрения обеспечения качества, кажется, что есть различия между европейскими странами. Некоторые страны (Нидерланды, Литва, Эстония, Дания и Латвия) продвинулись дальше во внедрении стандартов обеспечения качества в

своих высших учебных заведениях, в то время как в некоторых странах (Италия, Косово и Чешская Республика) еще больше возможностей для улучшения этой ситуации.

Заключение

Участвующие в опросе высшие учебные заведения создали свои системы обеспечения качества в основном в соответствии с национальными стандартами и традициями или исходя из потребностей учреждения. Результаты также показывают, что высшие учебные заведения обычно охватывают все свои основные задачи в системе обеспечения качества, но при этом основное внимание уделяется преподавательской и учебной деятельности и разработке учебных программ.

Что касается участия заинтересованных сторон, то представляется, что внешние заинтересованные стороны играют меньшую роль, чем внутренние заинтересованные стороны, как в отношении политики обеспечения качества, так и в разработке программ. Кроме того, среди внутренних заинтересованных сторон оценки вовлеченности студентов являются самыми низкими, даже несмотря на то, что вовлеченности студентов уделяется значительное внимание в области исследований.

Большая часть возможностей для улучшения обеспечения качества заключается в том, как учреждения контролируют и оценивают свои программы, а также в том, насколько хорошо они внедрили принципы студентоцентрированного обучения в свои программы.

Результаты предлагают различные способы понимания целей обеспечения качества и проведения обеспечения качества в различных институциональных условиях и условиях на национальном уровне. Данное исследование подтверждает наблюдения Кауко и Нашимбени о решающей роли окружающей среды, в которой обеспечение качества осуществляется в разных странах.

Что касается сравнения, результаты также показали, что страны

Северной Европы находятся впереди в вопросе реализации обеспечения качества. Различные факторы могут способствовать этому эффекту; например, количество студентов, количество высших учебных заведений, экономическое процветание, система высшего образования и политическая обстановка. Ничто из этого не может быть подтверждено или опровергнуто в рамках ограниченного объема данного исследования. Тем не менее, одним из возможных объяснений различий между странами является уровень соответствия правилам и нормам ЕС. Фолкнер и Трейб сгруппировали европейские страны в четыре группы в зависимости от их различий в отношении уважения, выбора и пренебрежения правилами и положениями, принятыми ЕС. Основное различие между группами связано со степенью их приверженности первоначальным целям и политике ЕС. В какой-то степени результаты настоящего исследования соответствуют результатам Фалькнера и Трейба, поскольку, например, Дания была оценена как самая преуспевающая в настоящем исследовании также, как и в работе Фолкнера и Трейба. Соответственно, Италия и Чехия расположены на противоположном конце шкалы сравнения, а Германия, Испания и Австрия находятся где-то посередине.

Принимая во внимание, что это исследование было ограничено описательным анализом, дальнейшее понимание может быть получено посредством исследовательского качественного анализа.

Масштабы этого исследования также были ограничены количеством включенных стран и относительно небольшим размером выборки из-за низкого уровня ответов, как и следовало ожидать. Тем не менее, исследование выявляет важные аспекты для дальнейшего изучения.

***Халед Альзафари** в настоящее время учится в Институте экономики и управления бизнесом, Технический университет Берлина. Халед проводит исследования в области качества в высшем образовании, управлении образованием и обеспечении качества в странах ЕС.*

***Яни Урсин**, доктор философии, старший научный сотрудник*

Финского института образовательных исследований Университета Ювяскюля, Финляндия. Он имеет звание доцента в области исследований высшего образования. Его исследования были сосредоточены на обеспечении качества в высшем образовании, слияниях финских университетов, результатах обучения в высшем образовании, а также академической работе и идентичности.

Источник: Quality in Higher Education

<https://doi.org/10.1080/13538322.2019.1578069>

Цифровые навыки, где важны университеты

Автор: Томас Йоргенсен (Европейская ассоциация университетов)

Университеты играют ключевую роль в цифровом преобразовании наших обществ, особенно в удовлетворении потребности в соответствующих навыках. Однако нынешняя дискуссия о цифровых навыках редко проводит необходимое различие между конкретными потребностями различных групп студентов в различных институциональных подходах. Данная статья предлагает видение того, как университеты могли бы извлечь выгоду из различий между группами, и что это может означать на практике.



По мере того, как цифровая трансформация продвигается вперед, вопрос о цифровых навыках стал общественной проблемой: обладают ли люди необходимыми навыками, чтобы использовать новые возможности в своей работе? Рынки труда меняются из-за автоматизации. Потребность в рабочей силе средней квалификации уменьшилась, в то время как потребность в высококвалифицированной рабочей силе возросла за последние десятилетия. Однако, особенно с ростом технологий, автоматизация когнитивных навыков высокого уровня уже является фактом во многих секторах и профессиях. Помимо

автоматизации, цифровые технологии проводят замену не только рабочих мест, они могут изменить способ нашей работы и взаимодействия, что, вероятно, создаст новые возможности и вызовы. Тем не менее, большая часть этого развития непредсказуема из-за широкого и разнообразного применения цифровых технологий. Мы ещё не знаем, как и когда сегодняшние выпускники будут использовать цифровые инструменты в своей будущей карьере. По этой причине недостаточно говорить о цифровых навыках в широком смысле. Скорее университеты должны понимать, насколько разнообразны эти навыки, и как различные аспекты этих навыков могут соответствовать целям разных групп студентов.

Содействие освоению новых технологий и подготовка к изменению рынка труда

Рассматривая использование цифровых навыков в широком социальном аспекте, мы видим, что, хотя многие из ключевых технологий цифрового преобразования уже существуют и готовы к использованию, люди, которые могли бы извлечь выгоду из их использования, не принимают их. Одним из основных факторов является уровень квалификации рабочей силы. Эта задача актуальна не только для выпускников вузов, но и для всех уровней образования.

Тем не менее, для университетов и других учебных заведений существует социально-экономический аргумент в пользу цифровых навыков: если выпускники знакомы с новыми технологиями, они будут использовать эти технологии в своей будущей работе, что принесёт пользу экономике в целом. Более того, инновации и использование новых технологий всё чаще рассматриваются как геополитическая проблема, когда зависимость от американских или китайских технологий рассматривается как угроза суверенитету Европы. Если в Европе слишком мало граждан с цифровыми навыками, особенно тех, которые разрабатывают новые технологии, это будет полностью зависеть от импортных технологий.

Ещё один аргумент в пользу продвижения цифровых навыков, учитывая последствия для отдельных людей, предполагает, что новые технологии будут широко использоваться в обществе. Следствием этого будет то, что те, кто не обладает необходимыми навыками для использования технологий будущего рынка труда, не смогут получить работу. В целом, цифровизация оказывает положительное влияние на рынок труда, создавая больше рабочих мест. Однако это не значит, что рабочие места останутся прежними. ОЭСР предположили, что 14% всех рабочих мест находятся под угрозой автоматизации, а 32% потенциально могут столкнуться с значительными изменениями.

В чём заключается роль университетов?

Университеты несут ответственность за то, чтобы выпускники обладали навыками использования новых технологий.

Несмотря на большую общественную компетенцию, базовые цифровые навыки должны широко преподаваться в начальном и среднем звене, и школы обязаны обеспечивать, чтобы граждане могли в полной мере участвовать в жизни общества. Уникальная ответственность университетов заключается в подготовке специалистов, которые будут определять цифровую трансформацию в будущем, а также тех высококвалифицированных выпускников, которые будут работать в обществе с цифровой трансформацией.

Специалисты - но не только

Выпускники, которые разрабатывают цифровые решения для завтрашнего дня, несут особую ответственность. Цифровые технологии - это инструмент, но те же технологии, которые могут быть использованы для облегчения жизни людей, могут также сделать их объектами коммерческих интересов, политического надзора и контроля. Сам инструмент менее нейтрален, чем мы думаем. Машинное обучение зависит от данных, которые использовались для обучения этих машин. Хорошо известным примером является сложность использования инструментов распознавания лиц для идентификации женщин и небелых

людей, четко повторяющих предвзятость белых мужчин-разработчиков. Очевидно, что весьма проблематично, если однородные группы экспертов разрабатывают технологии, которые будут обслуживать все более разнообразное общество. Социальная изоляция может быть встроена в компьютерные программы.

В дисциплинах, связанных с информационно-коммуникационными технологиями, преобладают студенты-мужчины; в 2015 году только один из пяти новых студентов в области ИКТ был женского пола. С точки зрения культурного или этнического разнообразия получить статистическую информацию труднее, но есть свидетельства того, что в техническом сообществе существует проблема, связанная с прямой дискриминацией групп меньшинств.

Последнее десятилетие университеты по всей Европе активно занимались разработкой политики в области разнообразия и интеграции. Однако, учитывая, что проблемы для специалистов по цифровым технологиям кажутся особенно серьезными, вполне может быть выдвинут аргумент в пользу принудительных действий. Мало того, что выпускники в этой области могут оказать существенное влияние на будущее наших обществ, но потребуется больше специалистов, и поэтому необходимо набирать студентов из более широкого и разнообразного пула. Это может потребовать целенаправленных действий со стороны университетов, чтобы охватить больше потенциальных студентов. Уже имеющиеся знания о содействии включению и разнообразию в университетах, подкрепленные поддержкой руководства, а также осведомленностью всего учреждения, являются важными элементами обеспечения более широких мер по набору и удержанию персонала.

Поддержка руководства может обеспечить устойчивое институциональное взаимодействие с разнообразием, но это взаимодействие должно привести к созданию более инклюзивной среды обучения. Например, при междисциплинарном общении нам необходимо

знать о различиях в типах вопросов и обратной связи, получаемых студентами мужского и женского пола, о гендерном характере окружающей среды или о других исключительных элементах и поведении в сообществе. Пересмотр учебного плана в этих дисциплинах также может быть полезным.

Ещё одной важной формой взаимодействия является обращение к школам для информирования потенциальных студентов всех слоев общества о возможностях в областях, связанных с ИКТ. Это уже практикуется как средство содействия разнообразию в наборе студентов в целом. Идея о том, что ИКТ является мужской специальностью, начинается задолго до того, как студенты поступают в университеты, поэтому большее разнообразие при наборе персонала в этой области потребует сотрудничества за стенами высших учебных заведений.

Призыв к обучению этике, особенно для тех специалистов в области цифровых технологий, которые будут развивать искусственный интеллект, становится все более настойчивым. Для этого есть несколько аргументов: во-первых, искусственный интеллект настолько силен, что тем, кто его развивает, требуется обучение, чтобы понять этические последствия своей работы. Во-вторых, общественное признание искусственного интеллекта зависит от доверия, и широкая общественность должна быть в состоянии доверять тому, что специалисты разрабатывают и применяют технологию с соблюдением этических норм. Целенаправленная и практическая подготовка по этике для специалистов по цифровым технологиям будет, в частности, включать информирование о проблемах конфиденциальности, избежание смещения в наборах данных, обеспечение подотчетности и объяснимости выбора, сделанного машинами. Реализация этих аспектов этического обучения может потребовать междисциплинарного обучения, а также таких дисциплин, как гендерные исследования, право, философия или психология.

Подготовка к цифровым нарушениям профессий

Самая большая группа, которую должны рассмотреть университеты, - это студенты, которые не специализируются в области цифровых технологий, но нуждаются в подготовке к обществу, в котором цифровые технологии, вероятно, будут играть более важную и качественно иную роль, чем сегодня. Это вовсе не является однородной потребностью среди студентов. Некоторые области, особенно те, которые связаны с профессиональными исследованиями, уже сильно деформированы, в то время как другие будут гораздо меньше затронуты цифровой трансформацией.

Среди деформированных областей мы уже можем видеть примеры изменений в таких областях, как медицина и право. В медицине возможности машинного обучения уже хорошо развиты, поскольку существуют современные датчики для сбора данных и биомедицинские платформы для генерации большого объема данных. Инструменты, полученные из науки о данных и машинного обучения, позволяют пользователям интегрировать и использовать эти данные для принятия клинических решений. Медицинская помощь может основываться на сборе данных от пациентов посредством самоконтроля, с более широкими возможностями для профилактики и меньшим количеством консультаций и проверок в клиниках и больницах. Комбинируя датчики, Интернет вещей и искусственный интеллект, пациенты могут получать информацию о своем здоровье через смартфон и обмениваться данными с медицинским персоналом, не посещая больницу. Это можно рассматривать как потенциально навязчивое, так и расширяющее возможности, давая пациентам больше контроля и знаний о своем здоровье.

Важно, чтобы студенты-медики были готовы к более интегрированной модели ухода, зная возможности, этические аспекты и аспекты конфиденциальности новых технологий, а также их психологические аспекты, связанные с доверием отдельного пациента к

технологиям.

Диагностика является ещё одной ключевой задачей, в которой машины играют важную роль. Хорошо известно, что компьютеры способны с высокой точностью диагностировать рак кожи или распознавать закономерности (например, при анализе рентгеновских изображений). Использование машин для ухода и диагностики также открывает двери для телемедицины и персонализированной медицины в масштабе, который качественно отличается от того, что мы видим сегодня. Врачи уже работают в тесном контакте с машинами, которые выполняют такие задачи. Точность машин и их способность управлять большими объемами данных позволяют им делать более точные оценки, и, таким образом, помогают практикующим врачам принимать обоснованные решения. Тем не менее, внедрение электронного здравоохранения затрудняется отсутствием навыков среди практикующих врачей. Опять же, новые медицинские знания требуются от медицинских работников так же, как и от всех тех, кто работает в условиях с новыми технологиями.

Правовое поле является ещё одним примером нарушения. Большая часть юридической практики требует знания высоко кодифицированных фрагментов информации, юридических текстов и их использования. Сегодня часть этого можно сделать с помощью машин. Например, машины могут извлекать соответствующие случаи и постоянно узнавать, какие случаи могут иметь отношение к конкретной проблеме. Машины могут также научиться писать контракты, считывая очень большое количество существующих документов и учась создавать аналогичные документы, например, контракт между организациями из двух разных стран.

Большая часть рутинной юридической работы, которая традиционно входит в число ежедневных задач юристов начального уровня, с большой вероятностью будет автоматизирована. В более продвинутых ролях машины смогут прогнозировать судебные решения на основе предыдущих

случаев. Уже есть примеры административных решений, принимаемых машинами в государственном секторе, поэтому для оспаривания этих решений необходимо, чтобы юристы понимали, как принимаются автоматизированные решения. Таким образом, цифровые технологии в юридических дисциплинах оказывают влияние на работу практикующих специалистов, автоматизируя некоторые функции и помогая давать лучшие юридические консультации.

Готовимся к неизвестному

Хотя изменения являются сложными и затрагиваются больше областей, чем медицина и юриспруденция, более серьезная проблема может возникнуть у студентов университетов в областях, менее связанных с какой-либо конкретной профессией. Большинству выпускников университетов бывает сложно предсказать, в какие сектора они пойдут работать и какие задачи они будут выполнять. Общие преимущества цифровых технологий для получения и управления информацией будут использоваться в ряде ситуаций, от управления взаимоотношениями с клиентами до анализа текста. Внедрение будет зависеть от знаний о масштабах и пределах технологии и воображения тех, кто применяет ее в своей конкретной рабочей ситуации.

Один из способов, с помощью которого университеты решают эту проблему, заключается в изменении содержания их преподавания (включая обучение на протяжении всей жизни), добавлении новых учебных программ. Это может включать в себя общие курсы по базовой цифровой грамотности для всех студентов. Они также создают новые учебные среды, поддерживающие понимание цифровых технологий. В контексте цифровых навыков существует прямая связь между цифровой учебной средой и приобретенными навыками, которая выходит за рамки включения цифровых навыков в учебную программу. С точки зрения конкретной физической среды обучения, это может включать пространство для проблемного обучения, где междисциплинарные студенческие команды могут работать вместе; это также может

означать использование платформ с онлайн-материалами для онлайн или смешанного обучения.

Эти реформы в европейском высшем образовании дают неспециалистам знания о цифровых технологиях. Согласно исследованию EUA Trends 2018, почти все университеты (87% респондентов) обнаружили, что внедрение проблемного обучения было полезно для улучшения обучения и преподавания. Рассматривая более конкретные примеры улучшения цифровых навыков посредством такого обучения, недавно опубликованное исследование EUA о роли университетов в инновационных экосистемах рассматривает предоставление цифровых навыков в качестве одного из основных элементов развития предпринимательских и управленческих навыков. Например, междисциплинарные группы студентов, занимающихся конкретными проблемами, могут объединить студентов из компьютерных наук со студентами из других областей. Таким образом, знания в области социальных наук могут сочетаться со знаниями о цифровых технологиях. Есть также примеры специфических для ИКТ модулей, которые особенно мотивированные студенты могут использовать в качестве дополнения к своей основной области.

Поскольку цифровые технологии становятся повсеместными в академических сферах и различных секторах общества, справедливо предположить, что во многих случаях, когда используется проблемное обучение, существует некоторый тип воздействия цифровых технологий на студентов, не являющихся специалистами в той или иной области. Важно отметить, что благодаря проблемному обучению специалисты в области ИКТ могут также столкнуться с этическими и правовыми аспектами использования технологий, такими как вопросы конфиденциальности, гендерные или иные предрассудки.

Проблемное обучение - очень привлекательный способ познакомить студентов, не являющихся специалистами в определенной области, с цифровыми технологиями, но существуют определенные условия,

которые могут затруднить реализацию. Междисциплинарные программы могут быть особенно трудными для создания, если университеты имеют небольшую автономию в разработке и аккредитации своих собственных программ. В основном, национальные стратегии в области высшего образования были полезны для внедрения реформ в области обучения и преподавания по всей Европе.

Однако также необходимо выяснить, существуют ли серьезные препятствия для введения определенного вида междисциплинарных курсов, которые могут познакомить студентов из разных областей с цифровыми технологиями. Мы знаем, что проблемное обучение требует более высоких отношений между сотрудниками и студентами, чтобы удовлетворить потребность в углубленном обучении и работе с относительно небольшими группами. В то время как онлайн-обучение может потенциально охватить большую группу студентов, включая студентов, обучающихся на протяжении всей жизни (что является слишком широкой темой для данной статьи), оно является дорогостоящим и не требует практического обучения, которое имеют небольшие междисциплинарные группы студентов. По этой причине в полной мере используются эти методы. Действительно, многие из конкретных примеров такого рода программ нацелены на небольшие группы особо мотивированных студентов.

По-прежнему остается проблема согласования будущих потребностей студентов с имеющимися у нас инструментами обучения, необходимыми ресурсами и нормативными границами, особенно для студентов, которые имеют непредсказуемые и разнообразные карьерные траектории. Преподаватели нуждаются в обучении, чтобы они были подготовлены к условиям обучения, где неспециалисты знакомятся с цифровыми навыками, например, с помощью проблемного обучения или других видов групповых упражнений.

Изучение аналитики может оказаться полезным инструментом. Обучающая аналитика использует данные об обучении, чтобы делать

прогнозы; например, он может предсказать, насколько вероятно, что студенты достигнут конкретных результатов обучения после участия в различных учебных мероприятиях. Например, применение машинного обучения к большим объемам данных может дать более точную информацию о том, какие типы обучения могут наилучшим образом обеспечить студентов цифровыми навыками.

В настоящее время внедрение образовательной аналитики в Европе ни в коем случае не является систематическим, и точные возможности этих технологий не ясны, особенно в отношении возможных этических и правовых ограничений в плане конфиденциальности студентов. Однако, учитывая различные потребности студентов и разнообразие способов, с помощью которых они сталкиваются с цифровыми технологиями, аналитика обучения уже продемонстрировала потенциал стать важным инструментом для университетов. Это может служить для персонализации обучения и улучшения учебной среды.

Заключение

Существует очень реальная и неотложная необходимость подготовить студентов к будущему, в котором цифровые технологии внедряются во все все слои общества, даже если мы рассматриваем только потенциал существующих технологий, не считая новых инноваций. Однако недифференцированный призыв к цифровым навыкам не отвечает потребностям студентов. Использование цифровых технологий повлияет на некоторые области обучения в большей степени, чем на другие, и различные технологии будут актуальны для разных групп студентов. По этой причине в публичных выступлениях о цифровых навыках требуется гораздо больше точности, а в университетах необходимо применять дифференцированный подход, при котором они могут применять политики, подходящие для различных групп пользователей: для специалистов, которые будут формировать технологии завтрашнего дня для тех, чьи области уже подвержены влиянию цифровизации, и для тех, чьи точные потребности еще не могут

быть предсказаны.

Томас Экман Йоргенсен – старший политический координатор в EUA. В его обязанности входит обеспечение согласованной политики для университетов, а также разработка общей политики и управление другими вопросами с учетом актуальности политики.

Источник: Европейская ассоциация университетов (EUA)

<https://eua.eu/resources/publications/851:digital-skills-%E2%80%93-where-universities-matter.html>

Содействуя высокому качеству в образовании

Ноябрь 2019 г.

*Редактор: д.п.н., профессор, Каланова Ш.М.,
Президент «Независимого агентства по
обеспечению качества в образовании»*

*Составитель и переводчик: Койшыбаева А.Т.,
главный эксперт отдела анализа и качества
Смат Н.Т.,
старший эксперт отдела анализа и качества,
«Независимое агентство по обеспечению
качества в образовании»*