



**Сергій КУРБАТОВ**

доктор філософських наук, старший науковий співробітник, завідувач відділу лідерства та інституційного розвитку вищої освіти Інституту вищої освіти НАПН України

**Ключові слова:** університетські рейтинги, індикатори, рейтинги першої та другої хвилі, навчання, оцінка результатів навчання, якість вищої освіти.

*У статті розглядаються сучасна критика університетських рейтингів і пропозиції щодо вдосконалення їх теорії та методології. Зокрема, акцент робиться на тому, що в існуючих моделях університетських рейтингів недостатньо оцінюється процес навчання та його результати. Проаналізовано основні підходи до вимірювання результатів навчання в англomовній літературі та подальші перспективи досліджень у цій галузі. Наголошується на важливості адекватного вимірювання результатів навчання у контексті становлення нової системи забезпечення якості вищої освіти в Україні.*

УДК 378.4

**ПРОБЛЕМА  
ВИМІРЮВАННЯ  
РЕЗУЛЬТАТІВ  
НАВЧАННЯ І  
ВДОСКОНАЛЕННЯ  
ІСНУЮЧИХ СИСТЕМ  
УНІВЕРСИТЕТСЬКИХ  
РЕЙТИНГІВ**

© Курбатов С., 2017

**Постановка проблеми та її актуальність**

За кілька десятиліть існування університетські рейтинги довели, що можуть бути як популярним, прозорим та зрозумілим для широких верств населення механізмом оцінки якості вищої освіти, так і впливовим інструментом академічної політики, що спонукає університети до глибоких реформ та інституційних трансформацій [12]. Університетські рейтинги виконують роль своєрідного координатора між глобальною та національними освітніми політиками в контексті розвитку світової економіки знань та активного формування глобального освітнього простору [13]. Виникаючи як продукт діяльності засобів масової інформації, рейтинги все більше й більше «мігрують» у напрямі наукового обґрунтування власної теорії та методології, поступово перетворюючись на специфічну галузь освітніх досліджень у контексті соціальних наук [14]. Відповідно, ускладнюються їх індикатори та технології розрахунку вагових коефіцієнтів оцінки основних напрямів університетської діяльності. Якщо рейтинги першої хвилі зосереджені переважно на оцінці легко вимірюваних параметрів університетської діяльності, наприклад, науково-дослідницької діяльності чи інтернаціоналізації, то рейтинги

другої хвилі намагаються оцінити й параметри, які не так легко виміряти [3]. І серед цих параметрів знаходиться ключовий складовий елемент університетської місії – процес навчання та його результати.

**Мета цієї статті** – проаналізувати сучасні підходи до проблеми оцінки результатів навчання в англомовній літературі та довести важливість відповідних досліджень як для удосконалення існуючих систем університетських рейтингів, так і для модернізації системи забезпечення якості вищої освіти.

#### **Виклад основного матеріалу**

«Citius, Altius, Fortius: глобальні університетські рейтинги як «Олімпійські ігри» вищої освіти?» – промовиста назва статті Марії Юджевич, Філіпа Альтбаха та Лаури Румблі (Maria Yudkevich, Philip G. Altbach and Laura E. Rumbley) [17] – надає нам гарну метафору для розуміння того, яку роль відіграють міжнародні університетські рейтинги в сучасному академічному світі. «Швидше, вище, сильніше» – це своєрідне гасло жорсткої конкурентної боротьби кращих університетів глобального освітнього простору. «Але треба розуміти, що далеко не всі університети можуть вийти на цей олімпійський рівень, тому, мабуть, доречнішим для них виглядає сфокусуватися на забезпеченні доступу до вищої освіти, гарно навчати студентів та вирішувати місцеві та регіональні потреби», – зазначають автори статті, акцентуючи увагу на сутнісній складовій університетської місії – процесі навчання [17, с. 6]. Додам від себе, що й система нарахування балів у процесі складання університетських рейтингів порівняно зі спортивними змаганнями виглядає менш переконливо.

Сінгапурський дослідник Кайченг Сох (Kaycheng Soh) ідентифікує «сім смертних гріхів», які властиві міжнародним університетським рейтингам, що мають в основі підхід «зважування та підсумовування» (weight-and-sum approach): 1) умовна точність; 2) невідповідність вагових категорій; 3) передбачувана взаємна компенсація; 4) надлишок індикаторів; 5) внутріш-

ня неузгодженість системи; 6) недбалість при розрахунку ваги індикаторів; 7) невідповідність позиції в рейтингу та отриманому балі [16]. «Міжнародні університетські рейтинги з властивим для них підходом «зважування та підсумовування», який практикується зараз, більше нагадують середньовічну алхімію, аніж сучасну хімію, а таблиці університетських рейтингів нагадують кола трансмутації під час перетворення металу на золото», – зазначає він у висновках [16, с. 113]. Насправді, комерціалізація університетської освіти та гонитва за репутацією іноді створюють алхімічний ефект при розрахунках університетських рейтингів, але тенденція до збільшення значення освітніх вимірювань та охоплення ними все нових і нових сфер університетської діяльності не підлягає сумніву. І розвиток, і вдосконалення університетських рейтингів розгортаються у фарватері цієї тенденції.

Звичайно, результати вимірювань університетської діяльності не варто абсолютизувати. Як цілком слушно зазначає Метью Девід (Matthew David): «Самі по собі, числа не можуть ні про що говорити. Вони лише можуть бути інтерпретованими» [10, с. 187]. Але пошук адекватних механізмів оцінки процесу навчання як першого та фундаментального складового елементу університетської місії є на даному етапі вкрай важливим і необхідним. При цьому подібні механізми затребувані як для розвитку існуючих систем забезпечення якості вищої освіти взагалі, так і для модернізації існуючих моделей університетських рейтингів зокрема. Реалістичним шляхом реалізації подібних вимірювань постає оцінка результатів навчання як найважливіший, щонайменше з прагматичної позиції, наслідок університетської діяльності.

Здійснена в межах Болонського процесу ще у 2005 році розробка Рамки кваліфікацій у Європейському просторі вищої освіти (“A Framework for Qualifications of the European Area of Higher Education”) [6] та необхідність створення на її основі національних рамок кваліфікацій активізува-

ла інтерес до оцінки результатів навчання. Як зазначає Пер Олаф Аамодт з колегами (Per Olaf Aamodt et al.), «позиціонування результатів навчання як центрального компонента національних рамок кваліфікацій вимагає від вищих навчальних закладів розробляти та організувати освітні програми відповідно до їх парадигми» [5, с. 2]. В Україні Національна рамка кваліфікацій як «системний і структурований за компетентностями опис кваліфікаційних рівнів» була прийнята 23 листопада 2011 року Постановою Кабінету Міністрів та містить десять кваліфікаційних рівнів – від нульового до дев'ятого – ідентифікованих на основі відповідних знань, умінь, комунікацій та автономності і відповідальності [4]. Як свідчать сучасні дослідження щодо визнання результатів навчання на різних освітніх рівнях, які були проведені під егідою ЮНЕСКО [11], імплементація рамок кваліфікацій у європейських та інших країнах з певною уніфікацією очікуваних результатів навчання сприяє як успішній інтернаціоналізації національних систем вищої освіти, так і їх подальшому розвитку в регіональному та глобальному контекстах.

Масштабним проектом, спрямованим на оцінку результатів навчання на глобальному рівні, є започаткований Організацією економічного співробітництва та розвитку (OECD) у 2008 році проект Оцінювання результатів навчання у вищій освіті (Assessment of Learning Outcomes in Higher Education – AHELO) [7]. Пілотна фаза проекту тривала з січня 2010 по грудень 2012 року й оцінювала знання та вміння студентів економічних та інженерних після закінчення освітньої програми – метою було з'ясувати не ступінь репродуктивного відтворення знань, а те, наскільки випускники можуть спиратися на набуті знання та використовувати отримані компетентності в нових контекстах для вирішення поставлених завдань. Також окремим блоком оцінювалися загальні навички, набуті в процесі навчання (generic skills), зокрема, здатність до критичного мислення, аналітичних суджень, вирішення виникаючих проблем,

письмової комунікації. У межах цієї фази відповідні тести пройшло понад 20 тисяч студентів із 17 країн Європи, Азії, Африки, Північної та Південної Америки, а також Австралії – у середньому представники 10 вищих навчальних закладів від кожної країни [8]. Передбачається, що основну фазу цього проекту буде реалізовано в шість етапів упродовж 2015–2020 років [7].

Пер Олаф Аамодт з колегами (Per Olaf Aamodt et al.) ідентифікує три основні моделі сприйняття активної розробки механізмів оцінки результатів навчання в загальній оцінці якості вищої освіти: «З першої позиції, оцінка результатів навчання тлумачиться як щось подібне до традиційних моделей оцінки якості, у ньому не вбачають особливої специфіки та розглядають цей підхід як додаткове бюрократичне знаряддя. Друга позиція проголошує, що оцінка результатів навчання розглядається як специфічний підхід до забезпечення якості, який значно ближчий до процесів викладання та навчання, аніж традиційні методи оцінювання та більш позитивно сприймається академічною спільнотою. На думку ж прихильників третьої позиції, оцінка результатів навчання не є універсальною категорією та залежить від предмета навчання, організаційних та індивідуальних характеристик як закладів вищої освіти, так і їх співробітників» [5, с. 4]. Тобто навіть загальна оцінка місця й ролі результатів навчання є натепер предметом жвавих дискусій та прискіпливої уваги академічної спільноти.

Аналізуючи сучасну наукову літературу з питань оцінки результатів навчання у вищій освіті, Джоакім Касперсен з колегами (Joakim Caspersen et al.) констатує, що дослідницькі питання, які ставляться в процесі вивчення даної проблеми, можна звести до таких: 1) як оцінюються результати навчання; 2) які різновиди результатів навчання можна оцінювати та 3) чому варто оцінювати результати навчання [9, с. 21]. Існують різноманітні методи оцінки результатів навчання – це і традиційна оцінка за підсумками засвоєного курсу, резуль-

татами якої, однак, важко оперувати при проведенні компаративних досліджень, і стандартизовані тести, які на сьогодні стають усе більш популярними, і самооцінювання результатів навчання його здобувачами [9, с. 22–24]. Різновиди результатів навчання визначаються як загальні та спеціалізовано дисциплінарні – відповідно постає питання пошуку оптимального балансу між ними в процесі оцінювання [9, с. 24–25]. Прикладом такого збалансованого підходу до оцінки результатів навчання є започаткована у 2000 році в США тестова ініціатива оцінки університетського навчання (Collegiate Learning Assessment – CLA), модернізована версія якої з'явилась навесні 2014 року під назвою CLA+ [15].

Західні дослідники констатують значний інтерес до розробок у галузі оцінки результатів навчання з боку різноманітних агенцій оцінювання якості вищої освіти. Як зазначає Пер Олаф Аамодт з колегами (Per Olaf Aamodt et al.): «Оскільки багато агенцій з оцінки якості, особливо в Європі, схоже, обирають оцінку результатів навчання як новий шлях оновлення застарілих процесів оцінювання та акредитації, вони повинні бути обережними стосовно того, як використовувати цей новий інструмент у власній діяльності [5, с. 10]. Оскільки саме зараз в Україні вперше за всю її історію починає функціонувати постійно діючий колегіальний орган, уповноважений на реалізацію державної політики у сфері забезпечення якості вищої освіти, – Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти [1, с. 41–42], членам цього органу варто звернути увагу на адекватну репрезентацію оцінки результатів навчання при формуванні вимог до системи забезпечення якості вищої освіти, формуванні критеріїв якості освітньої діяльності, за якими можуть визначатися рейтинги вищих навчальних закладів України, та реалізації інших повноважень, передбачених ст. 18 Закону України «Про вищу освіту», прийнятого Верховною Радою України 1 липня 2014 року [1].

Ідентифікація оптимальних механізмів

оцінки результатів навчання з подальшою інтеграцією її в існуючі системи університетських рейтингів допоможе останнім створити більш комплексну методологію та виправити темпорально-просторову асиметрію розуміння університетської місії [2], яку формують рейтинги першої хвилі з їх орієнтацією на переважне вимірювання таких напрямів університетської діяльності, як науково-дослідницька діяльність та інтернаціоналізація. Водночас така фундаментальна складова університетської місії, як навчання, часто залишається поза межами вимірювань, репрезентованих індикаторами провідних міжнародних рейтингів. Цілком логічно виглядає, що саме оцінка результатів навчання може стати основою для розробки індикаторів, які оцінюють процес навчання та дає можливість порівнювати цей напрям університетської діяльності.

#### **Висновки**

Пошук ефективного механізму оцінки результатів навчання є одним з ключових напрямів сучасних досліджень у галузі оцінки якості вищої освіти. Фундаментальні дослідження даної проблеми в останні роки підтримуються такими провідними міжнародними інституціями, як Організація економічного співробітництва та розвитку (OECD), Організація об'єднаних націй з питань освіти, науки і культури (UNESCO) та ін. Оцінка результатів навчання відіграє провідну роль у розробці національних рамок кваліфікацій, яка передбачена в контексті Болонського процесу, та в модернізації існуючих систем оцінки та забезпечення якості вищої освіти з метою приведення їх відповідно до вимог сьогодення.

Особливу вагу пошук адекватної оцінки результатів навчання отримує в контексті подальшого вдосконалення теорії та методології розробки університетських рейтингів, адже дозволяє виміряти ефективність процесів навчання та викладання, які складають сутність діяльності класичної моделі університету як ключової освітньої інституції. Об'єктивні та неза-

ангажовані результати подібної оцінки дозволять порівняти навчальні компоненти діяльності університетів, що може внести

певні корективи в ієрархії, які формуються більшістю існуючих зараз систем університетських рейтингів.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України «Про вищу освіту»: офіційне видання: офіційний текст, прийнятий Верховною Радою України 1 липня 2014 р. / Верховна Рада України. – К. : Ін Юре, 2014. – 164 с.
2. **Курбатов Сергій**. Темпоральна та просторова асиметрія місії сучасного університету / Сергій Курбатов // Вища освіта України. – 2014. – № 4, дод. 1. – С. 81–84.
3. **Курбатов Сергій**. Феномен університету в контексті часових та просторових викликів : монографія / Сергій Курбатов. – Суми : Університетська книга, 2014. – 262 с.
4. Національна рамка кваліфікацій [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF>

## REFERENCES

1. Law of Ukraine “On Higher Education”: official publication / Verkhovna Rada of Ukraine. – K. : In Yure, 2014. – 164 p.
2. **Kurbatov, Sergiy**. Temporal and Spatial of Contemporary University Mission // Higher Education in Ukraine. – 2014. – № 4. – Supplement 1. – P. 81–84
3. **Kurbatov, Sergiy**. Phenomenon of University in the Context of Temporal and Spatial Challenges. – Sumy : Universitetska kniga, 2014. – 262 p.
4. National Qualification Framework [Electronic resource]. – Access mode : <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF>
5. **Aamodt, Per Olaf, Frlich, Noline & Stensaker, Bjrn**. Learning Outcomes – A Useful Tool in Quality Assurance? View from Academic Staff // Studies in Higher Education. – 2016. – P. 1–11.
6. A Framework for Qualifications of the European Area of Higher Education [Electronic resource]. – Access mode : [http://ecahe.eu/w/images/7/76/A\\_Framework\\_for\\_Qualifications\\_for\\_the\\_European\\_Higher\\_Education\\_Area.pdf](http://ecahe.eu/w/images/7/76/A_Framework_for_Qualifications_for_the_European_Higher_Education_Area.pdf)
7. AHELO Main Study [Electronic resource]. – Access mode : <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/ahelo-main-study.htm>
8. Assessment of Higher Education Learning Outcomes [Electronic resource]. – Access mode : <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/AHELO%20Brochure.pdf>
9. **Caspersen, Joakim**, Smeby, Jens-Christian & Aamodt, Per Olaf. Measuring Learning Outcomes // European Journal of Education. – 2017. – Vol. 52, № 1. – P. 20–30.
10. **David, Matthew** Fabricated World Class: Global University League Tables, Status Differentiation and Myth of Global Competition // British Journal of Sociology of Education. – 2016. – Vol. 37, № 1. – P. 169–189.
11. **Keevy, James & Chakroun, Borhene**. Level-Setting and Recognition of Learning Outcomes [Electronic resource]. – Access mode : <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002428/242887e.pdf>
12. **Kurbatov, Sergiy** University Rankings and their Influence on Contemporary Academic Policy // Annale Scientia Politica. – 2015. – Vol. 4, № 2. – P. 75–79.
13. **Lim, Miguel Antonio & erberg, Jacob Williams**. Active Instruments: On the Use of University Rankings in Developing National Systems of Higher Education // Policy Reviews in Higher Education. – 2017. – Vol. 1, № 1. – P. 91–108.
14. **Marginson, Simon**. University Rankings and Social Science / Simon Marginson // European Journal of Education. – 2014. – Vol. 49, № 1. – P. 45–59.
15. **Sloane, Cathryn**. What Do You Need to Know about the CLA+ (and Why It’s Important) [Electronic resource]. – Access mode : <http://college.usatoday.com/2013/11/07/what-you-need-to-know-about-the-cla-and-why-its-important/>
16. **Soh, Kaycheng**. The Seven Deadly Sins of World University Ranking: a Summary from Several Papers // Journal of Higher Education Policy and Management. – 2017. – Vol. 39, № 1. – P. 104–115.
17. **Yudkevich, Maria**, Altbach, Philip G. and Rumbley Laura E. Citius, Altius, Fortius: Global University Rankings as the “Olympic Games” of Higher Education? // International Higher Education. – 2016. – № 1. – P. 4–6.