

Меркулова О. П., ВГСПУ, Волгоград

ДИАГНОСТИКА УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ СТУДЕНТОВ В МОНИТОРИНГЕ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В докладе анализируются подходы к диагностике удовлетворенности студентов качеством высшего образования, рассматриваются возможности и ограничения каждого подхода, описываются разрабатываемые автором методики.

С распространением в вузах современных подходов к управлению качеством удовлетворенность заинтересованных сторон стала рассматриваться как важный показатель качества образования. При этом в последние годы возрастает внимание ученых и практиков к разработке и верификации достаточно надежного и валидного методического инструментария для оценки удовлетворенности студентов качеством процесса и результата образования. В странах Западной Европы все больше вузов включаются в опросы, проводимые независимыми агентствами на национальном уровне. В то же время для России пока более характерна вариативность подходов к организации опросов студентов, которые проводятся преимущественно на внутривузовском уровне. Далее рассмотрены различные подходы к разработке методик для оценки удовлетворенности студентов процессом и результатом образования.

Прямая оценка удовлетворенности теми или иными аспектами процесса и результата образования. Как конкретные параметры для оценивания, так и число используемых градаций шкалы («оттенков» удовлетворенности – неудовлетворенности) в этом подходе могут быть весьма различны. При оценке удовлетворенности явно не описывается содержание «идеального образа», то есть того, какими именно хотели бы респонденты видеть оцениваемые показатели. Например, для оценивания

предлагается пункт «Удовлетворенность отношениями студент – библиотека» [1]. При получении относительно низких результатов по данному пункту нельзя понять, чем именно не удовлетворены студенты: это может быть и недоброжелательное отношение со стороны персонала библиотеки, и неудобный график работы, и отсутствие необходимой литературы. В то же время при таком подходе обеспечивается достаточно высокий уровень очевидной валидности: удовлетворенность измеряется наиболее прямо и непосредственно, а с использованием методов математической статистики возможна оценка соответствия применяемого опросника латентной переменной общей удовлетворенности [1]. К ограничениям данного подхода, наряду со сложностью содержательной идентификации проблем, можно отнести и невозможность определения субъективной значимости, «весомости» отдельных показателей, так как удовлетворенность одним крайне важным параметром может «перевесить» неудовлетворенность большим числом мало значимых аспектов (и наоборот).

Таблица 1. Шкала удовлетворенности и значимости

	<i>Очень не удовлетво- ряет</i>	<i>Не удовле- творяет</i>	<i>Нормально</i>	<i>Удовлетво- ряет</i>	<i>Очень удовлетво- ряет</i>
<i>Очень важно</i>	E	D	C	B	A
<i>Важно</i>	e	d	c	b	a
<i>Не так важно</i>	(e)	(d)	(c)	(b)	(a)

Оценка с использованием шкалы удовлетворенности и значимости. Данный подход позволяет в определенной мере преодолеть ограничения предыдущего — оценить субъективную значимость каждого аспекта предлагается самим респондентам. Нам не удалось обнаружить примеры использования таких шкал в отечественной практике, поэтому

сошлемся на зарубежный опыт. Так, Lee Harvey описывает использование для оценивания шкалы в виде решетки, представленной в таблице 1 [3]. При этом показатели, получающие оценки E и D, являются наиболее важными для принятия управленческих решений, а оценки A — наиболее значимыми успешными областями.

Оценка согласия с заданными утверждениями, отражающими «нормы качества» в отношении тех или иных аспектов процесса и результата образования. Достаточно распространенным является подход, при котором утверждения для оценивания описывают некоторые желательные, соответствующие высокому уровню качества характеристики образовательного процесса. При этом используется шкала, отражающая степень соответствия (по мнению респондентов) реального положения дел заданному в этих характеристиках. Сама шкала также может иметь разное число градаций. В данном случае получаемые результаты более информативны с точки зрения анализа содержания выявляемых проблем. Однако остается открытым вопрос о том, насколько представления организаторов опроса о качественном образовании соотносятся с представлениями самих студентов, а также какова значимость тех или иных показателей в общей оценке удовлетворенности.

Опросники удовлетворенности учебной деятельностью. Одним из путей преодоления отмеченной выше проблемы неясности связей между заданными составителями опросного листа «нормами качества» и представлениями самих студентов, отражающими их удовлетворенность процессом и результатом обучения, становится разработка стандартизованных опросников, специально направленных на оценку удовлетворенности и прошедших процедуры оценки их валидности. В качестве одного из примеров можем привести тест-опросник удовлетворенности учебной

деятельностью, разработанный Л. В. Мищенко [2]. С нашей точки зрения, ограничениями данного опросника являются его значительный объем, отсутствие дифференциации показателей эмоционально-оценочного отношения студентов к обучению и характеристик образовательной среды.

В своей работе мы также проводим разработку опросника по оценке удовлетворенности образовательных потребностей студентов. В содержание данного опросника мы включали только оценку удовлетворенности как внутреннего субъективного переживания, не соотносимую прямо с условиям обучения. Явная эмоциональная окрашенность утверждений опросника позволяет однозначно их интерпретировать с точки зрения связи с «нормами качества», если рассматривать качество образования в контексте удовлетворения образовательных потребностей личности. Обработка результатов пилотного исследования по разработке данного опросника показала его высокую согласованность с результатами диагностической беседы, в ходе которой определялась общая удовлетворенность обучением в вузе.

Оценка образов реального и желательного образования. Данный подход был предложен нами с опорой на известную в психодиагностике самооценки личности идею соотнесения реального и желательного образов. Используемый при этом методический прием состоит в оценивании по заданному набору биполярных шкал представлений о том, каким хотелось бы видеть тот или иной аспект образования, и каков он «на самом деле» с точки зрения респондента. Совпадение «реальных» и «идеальных» оценок интерпретируется как удовлетворенность, а расстояние между ними в градациях шкалы — как мера неудовлетворенности оцениваемым аспектом образовательного процесса. Результаты пилотного ис-

следования также показали значимую связь этого показателя с общей удовлетворенностью по данным беседы. Основные преимущества данного подхода видятся нам в следующем: (1) получаемые наряду с оценкой удовлетворенности характеристики образов реального и желательного образования дают материал для содержательного анализа успешных и проблемных областей в организации образовательного процесса; (2) сопоставление образов реального и желательного образования в представлениях разных субъектов образовательного процесса (прежде всего студентов и преподавателей) позволяет строить работу с конфликтами, препятствующими эффективному учебному взаимодействию.

Разрабатываемые нами диагностические средства: опросник удовлетворенности образовательных потребностей и методика дифференцированной оценки образов реального и желательного образования являются дополняющими друг друга. Первая методика направлена на выявление удовлетворенности как субъективного переживания, отражающего не только отношение к условиям обучения, но и результат собственной деятельности, вторая — на оценку образовательной среды, условий обучения, включая удовлетворенность ими. К возможностям данных методик мы относим также и то, что они могут использоваться как в мониторинге качества на уровне образовательной системы (вуз, факультет), так и в индивидуальной работе со студентами.

Список использованных источников

1. Васильева Е. Ю., Бакай Е. П. Оценка качества опросника для измерения латентной переменной «Удовлетворенность студентов качеством образовательного процесса в вузе» // Экология человека. — 2008. — № 11. — С. 15–22.

2. Мищенко Л.В. К проблеме диагностики отношения студентов к учебной деятельности // Вестник практической психологии образования. – 2007. – № 3. – С. 122–128.

3. Harvey L. Student Feedback Quality in Higher Education. – Vol. 9. – № 1. – 2003. – P. 3–20.