

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

ФЕДЕРАЛЬНОЕ АГЕНТСТВО ПО ОБРАЗОВАНИЮ

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ЦЕНТР
ПРОБЛЕМ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ
МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ИНСТИТУТА СТАЛИ И СПЛАВОВ
(технологического университета)

КАФЕДРА СИСТЕМНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ ОБРАЗОВАНИЯ

Научное издание

В.И. БАЙДЕНКО

**БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС:
ПРОБЛЕМЫ, ОПЫТ, РЕШЕНИЯ**

МОСКВА • 2006

УДК 378:001

ББК 74.04

В.И. Байденко

Болонский процесс: ПРОБЛЕМЫ, ОПЫТ, РЕШЕНИЯ. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – с.

ISBN 5-7563-...

Публикуемая работа представляет собой аналитический доклад промежуточного отчета за I полугодие 2006 г. по проекту «Исследование основных тенденций развития и терминологической базы Болонского процесса как структурной реформы высшего образования в Европе».

В докладе рассматриваются имеющие актуальное значение концептуальные и методические вопросы, приводятся, как принято сейчас говорить, примеры лучшей практики.

Все переводные материалы, составившие информационное поле проекта, сам аналитический доклад, Глоссарий Болонского процесса размещены на веб-сайте rs.edu.ru

Издание адресовано преподавателям вузов, разработчикам государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования третьего поколения, представителям профессиональных ассоциаций и объединений, органам управления высшего образования и, конечно, студентам, будущие профессиональные и карьерные успехи которых находятся в центре структурных реформ, именуемых Болонским процессом

ISBN 5-7563-...

ББК 74.04

© Байденко В.И., 2006

© Исследовательский центр
проблем качества подготовки специалистов, 2006

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	5
I. ОТ БЕРГЕНА И НА ПУТИ К ЛОНДОНУ	8
II. МЕЖДУНАРОДНЫЕ СЕМИНАРЫ И КОНФЕРЕНЦИИ.....	19
III. ЕВРОПЕЙСКИЕ СТРУКТУРЫ КВАЛИФИКАЦИЙ: ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ОБРАЗОВАНИЕ В ТЕЧЕНИЕ ВСЕЙ ЖИЗНИ ИХ СОВМЕСТИМОСТЬ И РАЗЛИЧИЕ	43
IV. КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ – КЛЮЧИ К УСПЕХУ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА.....	51
V. БАКАЛАВР И МАГИСТР – НОВЫЕ ТИПЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ. СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К БОЛОНСКИМ РЕФОРМАМ	61
VI. РЕЗУЛЬТАТЫ ОБУЧЕНИЯ И КОМПЕТЕНЦИИ КАК ФАКТОРЫ КАЧЕСТВЕННЫХ РЕФОРМ ОБРАЗОВАНИЯ	80
VII. НЕКОТОРЫЕ ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ МОДУЛЯРИЗАЦИИ	87
VIII. РЫНОК ТРУДА И СПОСОБНОСТИ ВЫПУСКНИКОВ К ТРУДОУСТРОЙСТВУ	102
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	110

Введение

Предлагаемый отчет о первой стадии проекта «Исследование основных тенденций развития и терминологической базы Болонского процесса как структурной реформы высшего образования в Европе» написан в контексте актуальных проблем, с которыми сегодня встретила отечественная высшая школа на пути реализации болонских реформ.

В отчете можно выделить три тематических плана. Первый – это собственно болонская проблематика и мониторинг международных конференций и семинаров, с тех или иных сторон рассматривающих отдельные проблемы болонских преобразований. Как правило, эта линия анализа основывается на материалах, появившихся в период с весны 2005 г. по май 2006 г.

Второй план подчинен новой логике и злободневности проблем, охватывает качество высшего образования; введение двухступенчатой его структуры как принципиально нового типа образовательных программ; реализация системного подхода при проведении болонских реформ; результаты образования и компетенции как главные ориентиры

компетентностного подхода; некоторые теоретические и методические вопросы освоения модульных технологий; вопросы взаимосвязи высшего образования с бизнесом.

Отдельным, третьим планом исследования, стала разработка первого варианта Глоссария Болонского процесса (51 термин). Для информационного обеспечения второго и третьего планов отбирались: публикации международных экспертов; проблемно-теоретические статьи западноевропейских ученых; материалы, отражающие конкретные исследования и проекты, а также опыт, приобретаемый в страновых системах, в отдельных вузах и их сетях. Нередко эти материалы относятся к 2003–2004 годам. Но именно сегодня можно оценить их подлинную актуальность, глубину и прикладную ценность.

Для методологии проекта характерны:

- анализ отечественных официальных документов, относящихся к сфере высшего образования, и публикаций российских исследователей;
- налаживание систематического сбора информации, скачиваемой с веб-сайтов европейских вузов, ассоциаций и объединений, исследовательских организаций, Рабочей болонской группы;
- переводы соответствующих публикаций с английского, немецкого и французского языков (было переведено почти 50 иностранных источников общим объемом более 650 стр.);

- консультации с европейскими и отечественными экспертами и работниками высшей школы.

Неоценимую помощь в информационном обеспечении проекта оказал Вольфганг Ройтер. Переводы выполнены:

- с английского языка – Н.М. Амбросимовой и Е.Н. Карачаровой;
- с немецкого языка – О.Л. Ворожейкиной и В.И. Прудковской;
- с французского языка – Е.Б. Покладок.

Глоссарий составлен О.Л. Ворожейкиной и Л.Н. Тарасюк при консультационной помощи Н.А. Селезневой (размещен на веб-сайте www.rc.edu.ru).

Иностранные источники, их переводы на русский язык и текст настоящего промежуточного отчета на электронных носителях можно найти на веб-сайте www.rc.edu.ru.

I. ОТ БЕРГЕНА И НА ПУТИ К ЛОНДОНУ

Журнал ЮНЕСКО-СЕПЕС «Высшее образование в Европе» (том XXX, № 1, 2005) в редакционной статье характеризует Болонский процесс с помощью двух образов. Во-первых, там говорится, что «Болонский процесс может показаться “безразмерным” подходом к реформе высшего образования, однако его структура и практическое воплощение по своей природе открыты и гибки: этот “костюм” не только привлекателен, но и позволяет осуществлять многократную индивидуальную подгонку».

Во-вторых, редакторы замечают, что «Болонский процесс захватывает зрителей подобно великому драматическому произведению: мы выбираем героев и негодяев, разгадываем хитросплетения сюжета, слышим шиканье и аплодисменты. Драма, разыгрывающаяся в реальном времени, привлекательна, невзирая на свои противоречия и неувязки, а скорее именно благодаря им: в перспективе ее наиболее важный аспект – совместный, практически титанический прорыв».

Настоящий отчет посвящен отдельным характеристикам Болонского процесса, его концептуальной, методологической и инструментальной динамике в период с мая 2005 г. по май 2006 г. Этим обусловлена структура отчета. Он

начинается разделом «От Бергена к Лондону» (известно, что очередная конференция министров, отвечающих за высшее образование, состоится в столице Великобритании).

Мы сочли необходимым поместить в начале тезисное изложение Trends IV – доклада Европейской ассоциации университетов (EUA), подготовленного к Бергенской встрече (май 2005 г.) известными экспертами Сибиллой Райхерт и Кристианом Таухом (Trends IV: Main findings and conclusions, Краков, 17 сентября 2005 г.).

Основные выводы, сделанные в Trends IV, сводятся к следующему:

- почти все страны на настоящий момент ввели двухцикловую (двухступенчатую) систему высшего образования (проблемы вызывает медицина, педагогика и несколько других направлений (специальностей) подготовки) (см. раздел V: «Бакалавр и магистр – новые типы образовательных программ. Системный подход к болонским реформам»);
- большинство вузов обследуемых стран видят преимущества подобной структуры;
- преобладают высшие учебные заведения, в которых преподаватели поддерживают основные идеи проблемного обучения и студентоцентрированного подхода к образовательному процессу; многие вузы в той или иной мере знакомы с концепцией «результатов обучения» и «компетенций» (раздел VI: «Результаты обучения и компетенции как факторы качественных реформ образования»);
- серьезной проблемой остается переориентация традиционных учебных планов на «двухуровневый

- формат» и необходимая перефокусировка содержания образования;
- не устранены сомнения преподавателей в том, что касается сроков подготовки бакалавром (в аспекте сохранения высоких академических стандартов и обеспечения готовности выпускников к трудоустройству) (раздел VIII: «Рынок труда»);
 - признано оправданным предоставление большей автономии вузам в целях проектирования образовательных программ бакалавриата;
 - во многих высших учебных заведениях студенты испытывают недостаточную информированность о ценности первой степени и планируют свой образовательный путь с ориентацией на магистратуру и другие моноуровневые программы;
 - наблюдается огромное разнообразие магистерских программ, а также тенденция создавать слишком много магистерских моделей; отсутствует институциональная стратегия; нередко программы по подготовке магистров разрабатываются без должной опоры на бакалаврские программы;
 - многие вузы склонны к проектированию междисциплинарных программ на магистерском уровне;
 - улучшается правовая ситуация в том, что касается совместных степеней, но заявляет о себе, как говорят эксперты, «крупнейшая практическая проблема – обеспечение качества и аккредитация» (раздел IV: «Качество образования – ключ к успеху Болонского процесса»). В ходе Болонского процесса завоевывает признание формула «повышение качества > обеспе-

чение качества» и тезис о том, что повышение качества представляет из себя результат взаимовлияния большого числа методов институционального развития. Предстоит: а) пересмотреть учебные планы; б) реформировать образовательные технологии; в) усилить горизонтальные коммуникации и институциональную прозрачность. Заключение, сделанное экспертами, имеет особую актуальность для российской действительности: «наибольший сдерживающий фактор для повышения качества – это не природа внутреннего или внешнего обеспечения качества, а ограниченные ресурсы, когда возможности для улучшений уже регламентированы» (см., например, Федеральную целевую программу развития образования, утвержденную постановлением Правительства Российской Федерации от 23 декабря 2005 г. № 803);

- отсутствует европейский подход к модуляризации, налицо различные интерпретации модулей; нередко считается, что бакалаврские программы более жестко структурированы и в силу этого модульные технологии оказываются контрпродуктивными (в предлагаемом отчете раздел VII посвящен некоторым теоретическим и методическим вопросам модульной организации образовательного процесса с довольно обширными иллюстрациями из практики немецкоговорящих систем высшего образования).
- слабо продвигается во многих странах разработка национальных структур квалификаций (раздел III посвящен европейским структурам квалификаций, относящихся к высшему образованию и образова-

- нию в течение всей жизни, к различиям и принципиальной совместимости обеих структур);
- большинство вузов реализовали ECTS и используют ее как для накопления, так и для переноса кредитов (см. раздел VI предлагаемого отчета);
 - основная сложность для многих европейских вузов связана с вопросом, каким образом включать результаты обучения в Diploma Supplement (часто встречающиеся трудности: система данных о студентах не содержит необходимой информации; национальное программное обеспечение относительно данных, касающихся студентов, пока еще не адаптировано к «Болонье»; приложение к диплому требует большой работы в области информационных технологий, чтобы справиться со всем многообразием индивидуальных траекторий обучения; требуются большие затраты на переводы);
 - вызывают осложнения вопросы признания национальных и зарубежных степеней (документов об образовании, периодов обучения); в некоторых странах вузы имеют относительную или полную автономию в признании зарубежных степеней; в других государствах (в том числе и в Российской Федерации, – добавим от себя) эта процедура все еще осуществляется соответствующими официальными органами посредством довольно обременительных формальностей;
 - слабо развивается мобильность студентов и преподавателей, особенно долговременная (причины: языковые барьеры; низкий уровень финансирования; различия в академических календарях вузов;

отсутствие «мягких» и прозрачных процедур признания; не востребованность выпускников на рынках труда и т. д.);

- проявляется опасение, что ускоренные по срокам бакалаврские программы, не позволяют студентам овладеть необходимыми исследовательскими навыками, равно как и то обстоятельство, что подготовка магистров иногда предельно фокусируется на узко-профессиональных компетенциях;
- не представляется возможным однозначно говорить о влиянии «Болоньи» на образовательные программы «докторской подготовки» (сказывается изобилие форматов докторских степеней, их различия в части роли и параметров исследований, ослабленное внимание к карьерам исследователей-докторантов и т. д.).

Европейская ассоциация университетов приступила к подготовке доклада Trends V. Разработана анкета для руководителей высших учебных заведений. Цель анкетного опроса – собрать информацию о развитии Европейского пространства высшего образования, в том числе о ходе болонских преобразований в 45 странах, подписавших Болонскую декларацию. Анкета структурирована в соответствии с основными линиями болонских реформ, сформировавшимися в рамках Болонской декларации, Пражского и Берлинского коммюнике:

- принятие системы легко читаемых и сравнимых степеней;
- введение двухциклового структуры высшего образования;
- применение кредитной системы ECTS;

- расширение мобильности студентов, преподавателей, исследователей и управленцев;
- развитие сотрудничества в области качества образования;
- усиление европейского измерения в высшем образовании;
- образование в течение всей жизни как актуальная стратегия высших учебных заведений;
- роль студенчества как активного и равноправного партнера в ходе осуществления болонских преобразований;
- повышение привлекательности вузов Европы (борьба за «умы», «престиж», «деньги»);
- синергия единых образовательного и исследовательского пространств.

Принята рабочая программа группы по контролю за ходом Болонского процесса (EFUG) на 2005–2007 гг. Программа предусматривает формирование пяти рабочих групп, организацию восьми международных семинаров, реализацию двух проектов, проведение дискуссий. Рабочие группы созданы по проблемно-тематическому признаку:

- анализ и оценка ситуации (выявление ключевых проблем и обоснование адекватных методологий; подготовка структуры национальных докладов и др.);
- выработка и согласование стратегии для внешнего измерения (привлекательность Европейского пространства высшего образования, базирующаяся на европейской культурной и исторической идентичности и академических ценностях; взаимодействие и

- связи с другими регионами мира; конкурентоспособность и т. п.);
- социальное измерение (данные о социально-экономическом положении студентов в странах-участницах; мобильность персонала и обучающихся и т. п.);
 - подготовка Лондонского коммюнике;
 - реализация и дальнейшее развитие всеобъемлющей структуры квалификаций (связь ее с национальными структурами квалификаций; внедрение последних; взаимосогласованность структуры квалификаций высшего образования и европейской структуры квалификаций для образования в течение всей жизни и др.).

Среди тем семинаров можно назвать следующие:

- привлекательность Европейского пространства высшего образования: культурное наследие и академические ценности европейских университетов (весна 2006 г.);
- внешнее измерение: функционирование Болонского процесса, достижения в его реализации, связи и взаимодействие с другими регионами мира (июнь 2006 г.);
- подготовка студентов к рынку труда и образование в течение всей жизни: содействие трудоустройству выпускников с квалификацией бакалавра (лето 2006 г.);
- совместные степени – знак Европейского пространства высшего образования (сентябрь 2006 г.);

- докторские программы (декабрь 2006 г.);
- мобильность персонала (начало 2007 г.);
- признание предшествующего образования и европейских степеней за пределами Европы (начало 2007 г.);

В качестве дискуссионных обозначены следующие темы:

- обмен опытом по повышению образовательного уровня, квалификации и развитию способностей;
- помощь новым странам-участницам в достижении целей Болонского процесса;
- переносимость грантов и ссуд;
- присуждение профессиональных и академических званий (использование новой трехступенчатой структуры степеней: бакалавр–магистр–PhD);
- социальное и европейское измерение;
- мобильность;
- внедрение стандартов и принципов обеспечения качества.

Два намеченных проекта будут посвящены подготовке докладов: «О практических аспектах внедрения европейского реестра агентств обеспечения качества – ENQA в сотрудничестве с EUA, EURASHE, ESIB»; «О дальнейшем развитии базовых принципов для докторских программ (EUA, ESIR, Euro-Doc)». Секретариат Болонского процесса определил в ноябре 2005 г. так называемые национальные приоритеты и приоритеты для анализа и оценки ситуации:

- реализация системы степеней, обеспечение качества и признание степеней и периодов обучения;

- внедрение стандартов и принципов ENQA в сферы обеспечения качества;
- введение экспертных оценок агентств обеспечения качества;
- расширение международного сотрудничества и участия студентов в обеспечения качества;
- формирование национальных структур квалификаций, совместимых со структурой квалификаций для Европейского пространства высшего образования;
- присуждение и признание совместных степеней, в том числе на докторском уровне;
- реализация принципов Лиссабонской конвенции о признании, включение ее положений в национальное законодательство;
- разработка национального плана по совершенствованию признания зарубежных квалификаций;
- создание возможностей для гибких траекторий обучения, признания предшествующего обучения (неформального и информального);
- устранение любых препятствий для доступа к магистерскому циклу;
- обеспечение доступности высшего образования для всех;
- развитие институциональной автономии, необходимой для реализации болонских реформ;
- усиление синергии между высшей школой и другими исследовательскими секторами;

- увеличение количества соискателей докторской (PhD) степени, выбирающих научно-исследовательскую кафедру;
- укрепление сотрудничества с бизнесом и социальными партнерами;
- улучшение трудоустраиваемости выпускников;
- обеспечение переносимости грантов и займов;
- устранение препятствий к мобильности, широкое использование программ мобильности, обеспечение полного признания периодов обучения за рубежом в рамках подобных программ.

Перечень международных источников, переведенных на русский язык:

1. Тенденции IV. Основные выводы и заключения. Кристиан Таух. Конференция Европейской ассоциации международного образования (EAIE). Краков, 17 сентября 2005 г. (перевод Н.М. Амбросимовой).
Trends IV. Main Findings and Conclusions Christian Tauch. EAIE Conference. Krakow, 17 September 2005.
2. Тенденции в европейском высшем образовании (V). Анкета для руководителей высших учебных заведений (перевод Е.Н. Карачаровой).
Trends in European Higher Education (V). Questionnaire for Heads of Higher Education Institutions.
3. Рабочая программа Группы по контролю за ходом Болонского процесса (BFUG) на 2005–2007 гг. (перевод Е.Н. Карачаровой)
BFUG WORK PROGRAMME 2005–2007.
<http://www.dfes.gou.uk/bologna/>

II. МЕЖДУНАРОДНЫЕ СЕМИНАРЫ И КОНФЕРЕНЦИИ

Конференция европейских министров образования (Вена, 16–17 марта 2006 г.) состоялось за рамками Болонского процесса. Однако по сути рассматриваемых проблем она, несомненно, отвечает его целям. Профессор Георг Винклер, президент Европейской ассоциации университетов, ректор Венского университета заметил, что, «поскольку Европа отстала от США технологически, то она могла рассчитывать на копирование как на главный источник экономического роста. В этих условиях, чтобы держаться на уровне, достаточно было уделять серьезное внимание начальному/среднему образованию и практической профессиональной подготовке. Однако, когда в конце 1980-х годов потенциал роста, источником которого было копирование, исчерпался, Европа вынуждена была быстро принять лидерскую стратегию: инвестиции в исследования и высшее образование с целью создания новаторских решений в передовых областях». При этом было подчеркнуто следующее: «Лидерская стратегия подразумевает, что общее высшее образование, формирующее универсальные методологические навыки, имеет первостепенное значение для поиска улучшающих качество

инноваций... Не удивительно, что сегодня университеты и другие высшие учебные заведения, окруженные научными парками, становятся двигателями регионального роста и развития рынка труда».

Еврокомиссия предлагает увеличить в 2010 г. инвестиции ЕС в высшее образование с нынешних 1,28% ВВП как минимум до 2% ВВП.

Особое место в проблематике конференции европейских министров нашла тема модернизации европейских университетов. Многие университеты Европы – старейшие учебные заведения континента. По традиции университеты выражают этическую составляющую высшего образования и научных исследований, вносят вклад в укрепление социального фундамента экономики и действуют как культурные институты в широком смысле этого слова.

Формирование «Общества знания» подвергло университеты давлению рыночных сил, актуализирующих критерии и показатели конкурентоспособности. Появляются новые вузы, специализирующиеся исключительно на реализации сугубо образовательных программ, или научных исследований, или инновационной деятельности. Узкоспециализированные высшие учебные заведения бросают вызов традиционным классическим университетам. Нередко первые превосходят по показателям эффективности и действенности вторые. «Очевидно, – говорит Георг Винклер, – что европейская университетская система должна расширить доступ на более справедливой основе, что она должна стремиться к лучшему качеству и допускать внутри себя большее разнообразие». Следует усилить борьбу с отсевами (одна из целевых установок Болонского процесса) и дать значительному числу студентов реальную возможность успешно завершить образовательные програм-

мы. Как отметил президент Американского совета по образованию Дэвид Уорд, университетская система США является «элитарной наверху и демократичной в своей основе». О европейской высшей школе (и о российской, – заметим мы) этого сказать нельзя.

Форум европейских министров наметил движение по трем линиям:

Первая – университетам необходимо выйти из тени государственного бюрократизма, когда правительства регулируют все детали управления: «Университеты должны быть *автономными* – юридически и фактически – институтами, подотчетными только широкой общественности». «Университеты, – считает президент EUA, – должны стать сильными игроками в области высшего образования и исследований, обладать хорошо продуманной стратегией».

Вторая – необходимо приложить усилия, чтобы к 2010 г. создать Европу Знаний, включающую в себя Европейское пространство высшего образования и Европейское исследовательское пространство. «Университеты, – говорит Георг Винклер, – безусловно знают, что Болонский процесс намного шире, чем просто введение общей архитектуры обучения в Европе (см. разд. V). Он требует фундаментального пересмотра педагогических методов и учебных планов для каждой дисциплины (направления, специальности подготовки) с тем, чтобы обеспечить студентоцентрированный подход и достижение соответствующих результатов обучения на каждом уровне и по каждому предмету».

Третья – для уменьшения отставания в финансировании от США Европа должна увеличить расходы на одного студента в год на 10 000 €. Это приведет к почти двукратному увеличению финансовых средств, получаемых европейскими университетами, и доведет долю высшего образования в ВВП до 2%.

Основные направления модернизации университетской системы Европы вполне ясны. Университеты должны:

- приложить все усилия для достижения к 2010 г. целей болонских реформ;
- обеспечить, чтобы треть выпускников магистерского уровня и 20% выпускников первого уровня (бакалавры) смогли обучаться за рубежом в течение хотя бы одного семестра/триместра;
- принимать решения о признании квалификаций в период 2–3 месяца;
- рассматривать подготовку выпускников к рынку труда (с точки зрения специальных и универсальных компетенций) как важный, но ни в коем случае не единственный показатель качества работы высших учебных заведений;
- добиваться, чтобы общее финансирование *модернизованного* сектора высшего образования составило не менее чем 2% ВВП (при обязательстве стран – членов ЕС довести уровень инвестиций в научные исследования до 3% ВВП);
- критически оценить используемые ими модели финансирования независимо от того, взимается плата за обучение или нет;

- самостоятельно определять свои миссии, приоритеты и образовательные программы;
- формировать привлекательный образ европейских университетов в мире;
- совершенствовать управление.

Накануне Бергенской конференции (апрель 2005 г.) в Глазго была принята декларация «Сильные университеты для сильной Европы», в которой определены основы непрерывного политического диалога между университетами и органами государственной власти. Университеты отнесены к одному из самых высоких приоритетов европейской политики. Данная программа действий является продолжением работы, начатой Европейской ассоциацией университетов в Саламанке (2001 г.) и в Граце (2003 г.). Университеты рассматриваются в качестве ведущих участников процесса строительства европейского общества, основывающегося на знаниях. В декларации говорится: «Европе нужны сильные и созидающие университеты, действующие исходя из их приверженности принципам широкого участия и «пожизненного образования» и способствующие поддержанию отличного качества преподавания, учебы, исследовательской и инновационной деятельности».

В декларации выдвинут ряд принципиальных тезисов:

- сильные университеты должны обладать мощными научными и социальными ресурсами;
- университеты разделяют приверженность делу обеспечения *социальной составляющей* экономического роста, а также *этическим нормам*, лежащим

в основе высшего образования и исследовательской работы;

- диверсификация и нарастающая конкуренция уравновешиваются сотрудничеством между образовательными учреждениями на основе общей приверженности качеству;
- автономия университетов и разнообразие их задач являются необходимыми условиями для обеспечения эффективной деятельности;
- правительства должны подтвердить свое доверие к университетам, а также разработать стимулы для обеспечения поддержки и определения направлений развития сферы высшего образования и сосредоточиться скорее на своих надзорных, нежели чем на регулирующих началах.

Значительное место в Глазговской декларации уделено теме «перефокусирования болонских реформ» в середине процесса». В частности, в ней высказываются следующие соображения:

- болонские реформы перемещаются непосредственно в высшие учебные заведения;
- вузы с готовностью принимают на себя ответственность за продвижение реформ в ближайшие пять лет и настойчиво призывают правительства признать тот факт, что для реализации и обеспечения долгосрочной устойчивости данного процесса требуется время, а также финансовые и людские ресурсы;
- университеты выражают решимость удвоить свои усилия по разработке и введению инновационных методик преподавания, переориентации учебных планов по со-

- гласованию с работодателями, однако заявляют о предоставлении им необходимой степени свободы;
- в целях содействия признанию бакалаврского уровня правительствам следует взять на себя инициативу по соответствующему реформированию системы трудоустройства в государственных учреждениях;
 - университеты будут наращивать свои усилия по поддержке и освоению методик обучения, фокусной точкой которых является студент, учитывать результаты образования (компетенции) при разработке учебных планов, внедрять ECTS, обеспечивать плавный переход к модуляризации;
 - правительствам следует подключить вузы к процессу разработки национальных и европейских квалификационных систем. «Эти системы, – сказано в декларации, – должны быть достаточно емкими и прозрачными, позволяющими образовательным учреждениям применять инновационные подходы, а на их разработку надлежащим образом и в согласовании с общепринятой терминологией должно быть отведено достаточно времени».
 - «перенаправляя Болонский процесс, – отмечается в декларации, – университеты в качестве одной из основных задач, принимают на себя обязательство *поднять приоритетность социальной составляющей*, разработать меры, направленные на расширение возможностей доступа к образованию и оказания поддержки недостаточно представленным группам, а также поощрять исследовательскую работу с целью сбора информации для политических и целе-

- вых программ по борьбе с неравенством в системе высшего образования»;
- Европейская ассоциация университетов выступает в защиту схем финансирования, направленных прежде всего на наименее обеспеченных студентов;
 - университеты призывают правительства к решению вопросов, связанных с ограничительными режимами в области виз, прохождения практики и получения разрешений на трудоустройство, препятствующих студенческим и преподавательским обменам, включая вопросы по социальному и, особенно, пенсионному обеспечению; кроме того, необходимо решить проблемы синхронизации учебного года;
 - университеты должны углубить исследовательскую и инновационную деятельность;
 - университеты признают, что существует некое противоречие между необходимостью укрепления исследовательских университетов и предоставлением ресурсов для поддержки качественного образования и проведения исследований во всех высших учебных заведениях; следует признать особую роль университетов как ключевых звеньев сетей, способствующих разработке и внедрению инноваций на региональном уровне, обеспечить их необходимой финансовой поддержкой;
 - университеты приветствуют принятие Хартии исследователей и Кодекса приема при найме исследовательских работников (см. раздел IV).

Выделим еще три аспекта в этом программном документе, характеризующих сильные университеты.

Первый: развитие, внедрение и повсеместное применение внутренней культуры качества, соответствующей институциональным целям и задачам высших учебных заведений (см. разд. IV).

Второй: налаживание диалога и партнерских отношений на европейском уровне в так называемой «Е4» (ENQA, EUA, EURASHE, ESIB).

Третий: обеспечение устойчивого качества.

Декларация, принятая в Глазго, завершается обсуждением проблемы финансирования сильных университетов: «Европейские университеты не получают достаточного финансирования, и поэтому от них нельзя ожидать конкурентоспособности с другими образовательными системами... В настоящее время страны ЕС направляют на финансирование университетов в процентах от ВВП лишь около половины средств, выделяемых США... Государственное финансирование исследовательской работы и сферы высшего образования в лучшем случае находится в состоянии стагнации. Университеты продолжают настаивать на том, что снизившаяся государственная поддержка ослабляет их роль в деле защиты демократии, а также их способность поощрять культурологические, социальные и технологические инновации. Правительства должны выделять адекватные объемы финансирования для поддержания и дальнейшего повышения качества... Университеты работают над диверсификацией источников финансирования. Они будут продолжать изучение моделей комбинированного государственного / частного финансирования и вести структурированный и подкрепленный фактами диалог с Европейской ассоциацией университетов и всеми... странами. Они разработают комплексную модель экономических затрат и при-

зовут правительства к предоставлению средств соответствующим образом... Университеты побуждают правительства рассматривать бюджеты, выделяемые на финансирование сферы высшего образования и исследовательской работы, как инвестиции в будущее... Университеты приветствуют начавшийся в Глазго диалог на самом высоком европейском уровне и выступают с посланием о том, что сильной Европе нужны сильные университеты».

28–30 октября 2005 г. представители разных стран, вузов, сфер деятельности и ответственности провели Международный семинар «Университет 21 века – новая модель независимости», организованный Новисадским университетом, конференцией ректоров Германии, Европейской ассоциацией университетов, Советом Европы, UNESCO–CEPES, ESIB, Зальцбургским семинаром и Обсерваторией Хартии университетов (Magna Charta Observatory). Была принята так называемая *Новисадская инициатива*.

На настоящем этапе Болонского процесса обострилась необходимость дать ответы на следующие вопросы:

- Каким образом долгосрочные стратегические планы могут влиять на развитие европейского высшего образования в условиях, когда правительства и политические лидеры часто сосредоточены на реализации более краткосрочных планов на период между выборами?
- Как можно убедить государственные органы управления в том, что затраты на студентов и высшее образование в целом – это инвестиции в наше будущее?
- Какие механизмы финансирования и бюджетные процессы в состоянии обеспечить наилучшую поддержку систем высшего образования и самих вузов?

- Каковы те правовые и регулирующие структуры, которые могут наилучшим образом гарантировать институциональную автономию, эффективное финансирование и подотчетность вузов?
- Каким образом следует формировать эти правовые и регулирующие структуры, чтобы можно было достичь надлежащей объективности в условиях возможных препятствий и конфликта интересов?
- Как можно обеспечить всестороннее совершенствование управления высшим образованием без обременительных бюрократических процедур?

На семинаре были одобрены общие принципы, которыми определяются решения, принимаемые в сфере высшего образования:

- предоставление вузам реально действующей автономии;
- гарантирование академической свободы;
- достижение надлежащей дистанции между вузами и министерствами посредством создания и функционирования нейтральных экспертных органов-посредников;
- выработка долгосрочной стратегической перспективы;
- культивирование тесного сотрудничества правительства, вузов, студентов и социальных партнеров, основанного на взаимном доверии и ответственности;
- введение правил отчетности вузов за государственные и частные средства, выделяемые для осуществления их функций;

- совершенствование качества, внешней оценки и аккредитации как объектов серьезнейшего внимания высших учебных заведений;
- внедрение такой культуры контроля, при которой вузы, находясь в центре общественного интереса, не ущемляются в своей автономии и не обременяются бюрократическими «бумажными» процедурами.

Новисадская инициатива в части новых целей эффективной институциональной автономии касается таких вопросов, как:

- замена прямого государственного контроля и внешнего микроменеджмента другими инструментами управления (например, контроль поставленных целей и запланированных результатов образования) – переход от процедурного (процессуального) контроля к управлению по целям;
- предоставление вузам свободы, сопровождающееся разработкой и внедрением таких правил и процедур самоуправления, которые позволят обеспечивать надлежащее регулирование;
- диверсификация финансирования высших учебных заведений и, в частности, увеличение доли и роли частных инвестиций;
- формирование долгосрочной системы финансирования, распределенной по годам;
- бюджетная автономия высших учебных заведений;
- законодательное закрепление права университетов и других видов вузов аккумулировать доход от своих активов или от субсидий и организовывать холдинго-

- вые компании (самостоятельно или с внешними партнерами);
- предоставление вузам возможности нанимать сотрудников и самостоятельно регулировать шкалу окладов и вознаграждение за труд в соответствии с потребностями образовательного учреждения;
 - гарантирование вузам свободы действий в том, что касается разработки совместных программ с вузами-партнерами на национальном и международном уровнях;

Новисадская инициатива имеет своей целью решить ряд проблем, являющихся ключевыми для создания Европейского пространства высшего образования, и дать импульс более эффективному региональному сотрудничеству.

Вопросы управления системами высшего образования и вузами находятся в зоне возрастающего интереса. 98 представителей 48 стран – членов Совета Европы (от России участвовали Касевич В.Б., Розина Н.М. и Чистохвалов В.Н.) рассмотрели на конференции в Страсбурге (22–23 сентября 2005 г.) ряд проблем управления высшей школой. Были сформулированы такие принципы, как прозрачность процедур и задач; эффективность механизмов, связанных с управлением, выполнимость решений. Подчеркнуто, что автономия вузов является основным элементом академических свобод и выступает *краеугольным камнем* в системах высшего образования.

Государственным органам следует устанавливать и поддерживать правовые нормы, обеспечивающие вузовскую автономию, гибкость структур и методов. Законодательные рамки в равной степени относятся как к государственным, так и частным высшим учебным заведениям. Рекомендовано

различать понятия «Governance» и «Management» вузов. Первое следует рассматривать как процесс постановки долгосрочных целей и разработки предварительных стратегий для их достижения. Второе относится к выполнению стратегий на основе сегодняшних проблем. При этом управление системами высшего образования и практика его реализации призваны соответствовать разнообразной вузовской политике. Необходимо определить на национальном (государственном) и вузовском уровнях те направления управления высшей школой, которые нуждаются в изменениях.

Уже не раз отмечалось, что темпы проведения болонских реформ различаются между странами и даже внутри страны – между вузами, направлениями (специальностями) подготовки, регионами. Лишний раз это подтвердила Немецко-российская конференция в Бонне (29 ноября 2005 г.), где была высказана весьма важная для российской высшей школы мысль о том, что «Болонский процесс – это процесс, и его нельзя подстегивать или формировать». Вузы Германии, например, разработали около 4000 образовательных программ подготовки бакалавров и магистров (1/3 всех программ). Но лишь небольшая часть из них прошла аккредитацию (8,5% от всего количества образовательных программ). В 2004/2005 учебном году по ним обучалось 7,9% студентов (за 5 лет доля студентов возросла с 0,4% до 7,9%). По программам бакалавров обучается 6% студентов, по магистерским образовательным программам – около 2%.

На конференции высказывались мнения, что подготовка бакалавров по техническим направлениям приведет к снижению качества. Наблюдается четкая тенденция к продолжению образования после получения степени бакалавра. Можно сказать, что в массовом сознании бакалавр

пока не рассматривается как самостоятельная степень и ассоциируется скорее как некая подготовительная степень. Были выявлены проблемы, связанные с переходом на двухуровневую структуру высшего образования. Например, в педагогическом образовании на уровне бакалавриата, как правило, подготавливают воспитателей для работы во внешкольных учреждениях, а также в учреждениях дополнительного образования. Основная часть будущих учителей заканчивают магистратуру. Юридическое образование пока не перешло на двухуровневую подготовку (государственный экзамен по юридическим направлениям регламентируется на *федеральном* уровне). В высшем медицинском образовании еще и речи нет о переходе на «болонскую схему». Реформа медицинского образования, проводимая в ФРГ с 2003/2004 учебного года, не имеет никакого отношения к Болонскому процессу («слишком велика цена ошибки; вопрос о переходе требует доработки и финансовых затрат»).

Вскрылись проблемы, связанные с преодолением инертности профессорско-преподавательского состава. Преподаватели неохотно воспринимают изменения, связанные с реализацией Болонской декларации и последующих коммюнике министров образования. Переход на модульную организацию образовательного процесса требует больших затрат времени. Новым для вузов является и ориентация подготовки на результат – компетентностный подход, что делает весьма актуальным массовое повышение квалификации преподавателей. Вузы жалуются на быстрые темпы проведения реформ и недостаток средств.

Легко увидеть в российской ситуации аналогичные трудности и настроения. Вот почему «мягкий» путь вхож-

дения российской высшей школы в Болонский процесс – единственно верный и возможный

23–24 марта в Брюсселе состоялся очередной Болонский семинар, на котором обсуждались вопросы, связанные с новой концепцией докторского образования в Европе. К числу важных итогов семинара можно отнести следующее.

Во-первых, отмечена необходимость выработки новой практики руководства при подготовке докторов.

Во-вторых, следует ввести подписание соглашений между руководителем, докторантом и вузом, четко определяющих план исследовательской работы соискателя, обязанности и права всех сторон.

В-третьих, целесообразно оформлять коллективное (командное) руководство докторантов. Сложилось несколько моделей аналогичного руководства: два или три руководителя, один из которых является ведущим; один руководитель отвечает за административную и качественную составляющие докторской подготовки, другой – за выполнение исследовательской работы.

В-четвертых, сочли оправданным рассматривать руководство соискателями как одно из обязательных условий развития научной карьеры.

В-пятых, предполагается разработать новые модели педагогической нагрузки с тем, чтобы гарантировать, что руководитель будет уделять соискателю достаточно своего времени и подлинного внимания.

В-шестых, намечено осуществлять подготовку руководителей для того, чтобы они приняли новую концепцию докторского образования в Европе.

В-седьмых, развивать у соискателей переносимые, трансверсальные, жизненные навыки как ответ на изме-

няющийся характер рынка труда и на необходимость лучшей трудоустроиваемости выпускников-докторантов во всех сферах общества. К таким универсальным компетенциям относятся: навыки проведения исследований (анализ и интерпретация данных); креативное мышление (выработка стратегий, использование и управление ресурсами, оценка); управление исследованиями; навыки коммуникации и межличностного общения (включая навыки презентации); установление деловых контактов и работа в команде; управление собственным ростом; письменная речь; навыки преподавания; скорочтение; выступление в средствах массовой информации и перед публикой.

В-восьмых, вводится Приложение к диплому для выпускников докторантуры с описанием приобретенных навыков (компетентностного профиля докторанта).

Для российской высшей школы уже на протяжении двух десятилетий одним из приоритетных направлений исследований проблемам качества высшего образования, его оценки, обеспечения и улучшения является создание (в различных методологических версиях) многообразного оценочного инструментария. В течение нескольких последних лет формируются примерные фонды комплексных оценочных средств и технологий по направлениям и специальностям подготовки для итоговой государственной аттестации выпускников вузов на соответствие требованиям образовательных стандартов и методического обеспечения для их разработки силами научно-педагогических работников.

Проблема измерения и оценивания результатов образования студентов и выпускников становится все более весомой для международных вузов, особенно в связи с ориентацией образовательных программ на освоение компетенций и результатов обучения. В этой связи представляет

несомненный интерес семинар СНЕА (Американский Совет по аккредитации высшего образования) по аккредитации и результатам обучения студентов (24 марта 2006 г.).

Что делает данную тему актуальной?

Во-первых, особое внимание органов управления.

Во-вторых, растущий интерес к проблемам со стороны основных действующих лиц – граждан, работодателей, студентов.

В-третьих, появление новых видов высших учебных заведений и образовательных программ.

Именно эти факторы требуют, чтобы был выработан «общий язык» для обсуждения данной проблемы внутри сообщества, ясное заявление позиции.

На семинаре были сформулированы некоторые подходы к типам оценивания, уточнены составы адекватных данных.

Источниками подтверждающих данных (относительно результатов обучения) для *прямого оценивания* могут выступать:

- успеваемость в процессе обучения;
- эффективность профессиональной деятельности;
- тестирование третьей стороной (например, лицензирование);
- предусмотренные факультетом экзамены.

Среди источников подтверждающих данных при проведении *косвенного оценивания* названы:

- портфолио и образцы работ;
- последующие наблюдения за выпускниками;
- мнения работодателей;

- собственные сообщения выпускников о своем карьерном росте.

Установлены четыре принципа анализа подтверждающих данных:

- *полнота* – представленные данные охватывают знания навыки, формируемые в процессе всего обучения;
- *множественность мнений* – данные исходят из более чем одного источника или включают различные мнения о деятельности студентов;
- *множественность измерений* – сведения относятся к различным сторонам работы студентов, т.е. должны давать больше, чем только суммарный бал;
- *непосредственные данные* – факты включают информацию, которая базируется на непосредственном наблюдении или демонстрации способностей студентов, т.е. данные должны содержать не только самоотчет.

К общим характеристикам адекватных подтверждающих данных можно причислить:

- относящиеся к делу;
- проверяемые;
- репрезентативные;
- суммарные;
- предусматривающие возможность оспаривания.

В заключение настоящего раздела хотелось бы обратить внимание российской академической общественности на Рекомендации комиссии Европейского сообщества от 11 марта 2005 г. относительно Европейской хартии исследователей и Кодекса поведения при приеме на работу

исследователей. Документы касаются государств – членов, чтобы они:

- предприняли необходимые шаги для создания и поддержания работодателями и спонсорами исследователей благоприятной исследовательской атмосферы и культуры труда, способствующей эффективным научным исследованиям;
- стремились к созданию прозрачной, открытой, равноправной и признаваемой в мире системы приема на работу и продвижения по карьерной лестнице как предпосылки для формирования истинного рынка труда исследователей;
- обеспечили исследователям защиты в сфере социального страхования.

В числе общих положений Европейской хартии исследователей можно найти такие, которые характеризуют свободу научных исследований, этические принципы, профессиональную ответственность. В частности, в них говорится: «Исследователи должны придерживаться признанного этического образа действия и основных этических принципов... этических норм... Исследователи должны гарантировать, что их исследования необходимы для общества и не дублируют уже проведенных где-либо исследований. Исследователи должны избегать любого плагиата и придерживаться принципа интеллектуальной собственности и совместной собственности...».

Исследователи обязаны:

- информировать заказчиков, если проект затягивается, преобразуется или дополняется;
- отчитываться перед обществом и работодателем за эффективное использование денег;

- применять надежные методы работы;
- следить за тем, чтобы результаты их исследований либо получали распространение и применение в коммерческих целях, либо были доступными общественности;
- заботиться о том, чтобы их исследования были представлены обществу понятным для неспециалистов образом;
- вести учет всех достижений, получать ответную реакцию посредством докладов и выступлений на семинарах;
- уделять особое внимание своей многогранной роли в качестве руководителей, наставников, консультантов по вопросам карьеры, координаторов проектов, менеджеров;
- выполнять эти задачи, отдавая должное самым высоким профессиональным стандартам;
- предпринимать на всех этапах своей карьеры усилия, направленные на самосовершенствование путем постоянной актуализации и расширения своих способностей и знания.

В Европейской хартии исследователей сформулированы общие положения и требования, действующие по отношению к работодателям и спонсорам: признание ученых степеней; недопустимость дискриминации; создание мотивирующей исследования атмосферы; формирование благоприятных условий работы (особое внимание среди прочего должно уделяться гибкому рабочему времени, регламентации работы по неполному рабочему дню, работе, осуществляемой с помощью средств коммуникации, от-

пуску для повышения квалификации); обеспечение стабильности и постоянства занятости; гарантий финансирования и заработной платы («работодатели и/или спонсоры должны заботиться о том, чтобы исследователи могли претендовать на порядочные и привлекательные условия финансирования и/или заработную плату с соответствующим социальным обеспечением...»).

Соответствующее внимание уделено системам оценки: «Работодатели и/или спонсоры исследователей должны ввести системы оценки для всех исследователей, включая опытных; с тем, чтобы регулярно и прозрачно проводить оценку с помощью независимой (а в случае с опытными исследователями, возможно, международной) комиссии. При использовании таких методов оценки должен учитываться общий творческий потенциал исследователей и результаты их исследований, например, публикации, патенты, менеджмент научных исследований, педагогическая деятельность/лекции, руководство, наставничество, национальное и международное сотрудничество, административные задачи, общественная работа и мобильность...».

Кодекс поведения при приеме на работу охватывает такие стороны, как прием на работу, отбор, прозрачность критериев, оценку заслуг, прием на работу и назначение на должность после защиты диссертации на степень доктора.

Перечень международных источников, переведенных на русский язык:

1. Конференция европейских министров образования. Вена, 16–17 марта 2006 г. Проф. Георг Винклер, Президент Европейской ассоциации университетов / ректор Венского университета.

Вклад университетов в конкурентоспособность Европы (перевод Е.Н. Карачаровой).

Conference of the European Ministers of Education. Vienna, 16–17 March 2006. Prof. Georg Winckler / President, European University Association / Rector, University of Vienna. The contribution of universities to Europe's competitiveness.

2. Декларация Глазго. Сильные университеты для сильной Европы.
<http://www.eua.be/eua/sp/en/upload/GLASGOWdeclarationFINALRU.1116942273164.pdf>
3. Международный семинар: Университет 21 века – новая модель независимости. 20–30 октября 2005 г. Новисадская инициатива: о руководстве в формирующемся европейском пространстве высшего образования (перевод Е.Н. Карачаровой).
The Novi Initiative: Addressing Question of Governance in Creating the European Higher Education Area.
4. Некоторые тезисы о высшем образовании и государстве: страны переходного и постпереходного периода. Павел Згага, Университет Любляна
Some Theses on Higher Education vs. State: Transition and Post-Transition Countries. Pavel Zgaga, University of Ljubjana
5. Автономия университетов и буферные организации. Д-р Андрис Барблан. Обсерватория Magna Charta по фундаментальным университетским ценностям и правам.
University Autonomy and Buffer Organisations. Dr. Andris Barblan. Magna Charta Observatory on Fundamental University Values and Rights, Bologna.
6. Конференция Совета Европы по управлению высшим образованием. 22–23 сентября 2005 г.. Страсбург, Франция.
Draft considerations and Recommendations. Higher Education Governance, between democratic culture, academie aspirations and

- market forces. Council of Europe Higher Education Forum, Strasbourg, 22–23 September 2005.
7. Немецко-российская конференция в Бонне. 27–29 ноября 2005 г. (перевод О.Л. Ворожейкиной).
Gemeinsame Deutsch-Russische Konferenz. Beispielhafte Bologna-Projekte in Deutschland und in der Russischen Föderation. Bonn, 27–29 November, 2005.
 8. EUA-BFUG. Европейская ассоциация университетов – Группа по контролю за ходом Болонского процесса. Проект по докторским программам. Отчет о работе семинара, 23–24 марта 2006, Брюссель. (перевод Е.Н. Карачаровой).
EUA – BFUG Doctoral Programmes Follow-up Project Report From the workshop on 23–24 March 2006, Brussels
 9. Семинар СНЕА по аккредитации и результатам обучения студентов. Питер Иуэлл. Национальный Центр систем управления высшим образованием (NCHEMS). (Перевод Е.Н. Карачаровой).
CHEA Workshop on Accreditation and Student Learning Outcomes Peter Ewell. National Center for Higher Education Management Systems (NCHEMS).
 10. Рекомендации Комиссии от 11 марта 2005 г. относительно Европейской хартии исследователей и Кодекса поведения при приеме на работу исследователей (текст важный для Европейского экономического пространства 2005/251/ЕС) (перевод О.Л. Ворожейкиной)
Empfehlungen der Kommission vom 11. März 2005 über die Europäische Charta für Forscher und einen Verhaltenskodex für die Einstellung von Forschern (Text von Bedeutung für den EWR) (2005/251/EC).



III. ЕВРОПЕЙСКИЕ СТРУКТУРЫ КВАЛИФИКАЦИЙ: ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ОБРАЗОВАНИЕ В ТЕЧЕНИЕ ВСЕЙ ЖИЗНИ; ИХ СОВМЕСТИМОСТЬ И РАЗЛИЧИЕ

В коммюнике конференции министров высшего образования (Берген, 2005 г.) говорится: «Мы принимаем всеобъемлющую структуру квалификаций для Европейского пространства высшего образования, которая включает в себя три цикла (в том числе в национальных контекстах возможны промежуточные квалификации), универсальные дескрипторы для каждого цикла на базе результатов обучения и компетенций, а также диапазон кредитов для первого и второго циклов. Мы принимаем обязательство создать к 2010 году национальные структуры квалификаций, совместимые с всеобъемлющей структурой квалификаций для Европейского пространства высшего образования, приступив к этой работе в 2007 году. Мы подчеркиваем важность взаимодополняемости между всеобъемлющей структурой для Европейского пространства высшего образования и разрабатываемой в Европейском Союзе и в странах-участницах расширенной структурой квалификаций для образования в течение всей жизни, которая охватывает об-

щее образование, а также профессиональное образование и подготовку».

Таким образом очевидно, что речь идет о двух квалификационных структурах.

Рабочая группа по структурам квалификаций Группы по контролю за ходом Болонского процесса – VFUG (см. раздел I) приняла Комментарий по вопросу о взаимодополняемости обеих классификационных структур. Отмечено, что первая уже одобрена европейскими министрами (Берген, май 2005 г.). Вторая пока только предлагается для обсуждения с целью выработать рекомендации, которые могли бы быть приняты Европейским Парламентом и Советом Европы к 2007 г. Структура, относящаяся к высшему образованию, охватывает 45 государств, присоединившихся к Болонскому процессу. Европейская структура квалификаций (EQF) может относиться к 25 странам Евросоюза и 7 странам, участвующим в программе «Образование и подготовка 2010». Высказывается мнение, что структура для высшего образования и структура для «пожизненного образования» призваны стать *метаструктурами*, которые облегчат установление соотношения и связи между национальными (отраслевыми, секторальными) структурами. Как некие эталонные структуры, они не являются директивными. В Комментарии подчеркивается: «Непременным условием функционирования структуры квалификаций для Европейского пространства высшего образования и ее реализации как средства улучшения международной прозрачности, мобильности и признания является наличие работающих национальных структур квалификаций. Для EQF такое требование не является четко выраженным».

Между EQF и структурой квалификаций высшего образования имеется соответствие, поскольку три высших уровня EQF (уровни 6, 7 и 8) согласованы с 1, 2 и 3 циклами структуры Европейского пространства высшего образования.

Методологии дескрипторов, разработанные для обеих структур, различаются, но не являются несовместимыми. Возникающие различия требуют серьезного внимания. Дескрипторы для уровней 6, 7 и 8 отличаются от Дублинских дескрипторов.

В подобном духе заявила свою позицию и Европейская ассоциация университетов (EUA), которая считает структуру квалификаций для высшего образования элементом его общественного «обустройства», поскольку она:

- «— охватывает все многообразие ландшафтов высшего образования в Европе и может служить своеобразным «зонтиком» над ними;
- использует инструменты, введенные ранее для достижения названных целей (т.е. прозрачность, мобильность и гибкость), такие как ECTS и результаты обучения, как они зафиксированы в Дублинских дескрипторах;
- базируется на уже имеющихся инструментах и моделях и одновременно допускает дальнейшее развитие и совершенствование;
- обеспечивает вузам опорные точки для размещения их степеней и квалификаций».

EUA предостерегает от возможной путаницы и считает необходимым основываться на том консенсусе, который достигнут 45 различными системами высшего образова-

ния. «Для обеспечения совместимости необходимо выполнение следующих условий, – считает EUA:

- четкое описание уровней и/или циклов, основанное на соответствующих описаниях в структуре квалификаций для Европейского пространства высшего образования;
- использование кредитной системы, которая способствует мобильности и, как минимум, совместима с ECTS;
- обращение к результатам обучения, которые имеют достаточно общий характер, чтобы охватить результаты учебных процессов в вузах на всем многообразии европейского ландшафта высшего образования;
- простота и всеобъемлемость европейской структуры квалификаций, которая не должна быть излишне директивной, чтобы не ограничивать европейские страны в разработке собственных структур квалификаций».

Европейская ассоциация университетов довольно категорично заявляет, что «нет никакой необходимости в наличии двух по-разному составленных и способных вызвать путаницу европейских структур квалификаций для высших учебных заведений».

В документе для консультаций затрагиваются следующие вопросы:

- Каков будущий статус двух всеобъемлющих структур квалификаций в 25 странах Европейского союза?
- Оправданно ли потенциальное дублирование работы?

- Применима ли EQF в 20 государствах – участниках Болонского процесса, не входящих в ЕС, и если да, то каким образом?
- Допустима ли возможная неопределенность, связанная с наличием двух интерпретаций результатов обучения, которые в определенной мере сходны, но не идентичны и могут вызвать проблемы на уровне вуза, нанося ущерб прозрачности, гибкости и мобильности?

В европейской научной печати активно обсуждается вопрос о соотношении метаевропейских и национальных квалификационных рамок. При этом отмечается, что первые нельзя понимать как предписание или регламентацию. Они представляют собой исходную точку (ориентир) для вторых. Поэтому европейские квалификационные рамки, по словам профессора Юргена Колера, «... не являются... обязательными в смысле правовых норм, как и при эманации в ходе Болонского процесса, который также не выступает в правовом отношении обязательным... Это все же не означает, что европейские квалификационные рамки не порождают обязательность на других уровнях... По сути осуществляется давление, вынуждающее ориентироваться на европейские квалификационные рамки. Иначе возникает угроза осложнений при признании национальных документов об окончании. Становится невозможным признание полученных квалификаций из-за непрозрачности, вызванной отклонением от европейских квалификационных рамок, при принятии решений о признании на основе Лиссабонской конвенции или других правовых инструментов по поводу профессий, регулируемых государством, а также касающихся неформальных решений работодателей при

приеме на работу и требующих дополнительного обоснования и проведения экзаменов. Наконец, проблемы, возникающие у учащихся в связи с ограничением трансграничной мобильности и ущемленным положением на международном рынке труда...».

Разработка национальных или региональных квалификационных рамок (в случае федеральной структуры образования) должна находиться в компетенции соответствующих государств и регионов (кстати, можно вспомнить, что по инициативе бывшего Института развития профессионального образования в системе начального профессионального образования в экспериментальном порядке создавались *региональные образовательные стандарты*). Критерии, используемые в процессе разработки и самосертификации, должны ориентироваться на минимальные требования, необходимые для признания национальных или региональных квалификационных рамок партнерами по Болонскому процессу и другими партнерами по Европейскому пространству высшего образования. Это означает, что в основе квалификационных рамок должна лежать ориентация на результаты образования.

Между национальными (региональными) квалификационными рамками и дескрипторами циклов (Дублинские дескрипторы) должна существовать явная и доказуемая связь. Юрген Колер считает, что «к реализации в конкретных программах обучения (в терминологии российской высшей школы – государственных образовательных стандартах и образовательных программах. В.Б.) должны привлекаться ... разработчики направлений подготовки и дисциплин, а также представители аккредитационных служб для согласования критериев и процедур, с помощью которых можно было бы определить, как соблюдаются национальные ... квали-

48

фикационные рамки. Поскольку декларировано дистанцирование от критериев на “входе”, то недостаточно анализа каталога учебного материала (содержания образования. В.Б.); большее значение придается сформированным компетенциям различного рода как результату учебного процесса и это представляет сложность с точки зрения их описания, образа действий и измеряемой оценки, а также разработки методического обеспечения».

Перечень международных источников, переведенных на русский язык:

1. Комментарий к вопросу о взаимодополняемости всеобъемлющей структуры квалификаций Европейского пространства высшего образования и Европейской структуры квалификаций для образования в течение всей жизни (EQF), предложенной в документах комиссии Евросоюза (перевод Е.Н. Карачаровой).
Note on the complementarities between the overarching framework for qualifications of the ENEA and the proposal in EU-Comission staff working document on a European qualifications framework for lifelong learning (EQF)
2. Общие Дублинские дескрипторы для степеней квалификаций сокращенного, первого, второго и третьего циклов. Доклад неформальной группы по Совместной инициативе качества 18 октября 2004 г. (перевод Е.Н. Карачаровой).
Draft 1 working document on JQI meeting in Dublin on 18 October 2004.
3. Всеобъемлющая структура квалификаций. Письмо в адрес Европейской комиссии 21 декабря 2005 г. (перевод Е.Н. Карачаровой).
Overarching Frameworks for Qualifications – Letter from UK Presidency to European Commission 21 December 2005.

4. Позиция Европейской ассоциации университетов по созданию Европейской структуры квалификаций для образования в течение всей жизни. Брюссель, 16 декабря 2005 (перевод Е.Н. Карачаровой).
EUA's Position on the Development of a European Qualifications Framework for Lifelong Learning. Brussel, 16 December 2005.
5. Проф., д-р Юрген Колер. Европейская система квалификаций (перевод О.Л. Ворожейкиной).
Prof. Dr. Jürgen Kohler. Europäischer Qualifikationenrahmen (European Qualifications Framework).
6. Обязательства и требования на национальном и секторальном уровне (перевод О.Л. Ворожейкиной).
Verpflichtungen und Herausforderungen auf nationaler und sectoraler Ebene.
7. Ханфф/Хиппах – Шнайдер/Муке. Федеральный институт профессионального образования. Размышления о Европейской системе квалификации (ЕСК) (перевод О.Л. Ворожейкиной).
Hanf/Hippach – Schneider/Mucke. BIBB Vorüberlegungen zu einem europäischen «Qualificationsrahmen» (EQR).
8. Национальные союзы студентов Европы. Меморандум. Европейская структура квалификаций. Принят на 49-м заседании комитета. Реймс, Франция, ноябрь 2005 г. (перевод Е.Н. Карачаровой).
The National Unions of Students in Europe. Policy Statement European Qualification Frameworks. Adopted at the 49th Board Meeting. Reims, France, November 2005.
9. Критерии учебных программ на степени бакалавра и магистра (перевод Е.Н. Карачаровой).
Criteria for Academic Bachelor's and Master's Curricula.

IV. КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ – КЛЮЧИ К УСПЕХУ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА

По мере расширения и углубления Болонского процесса возрастает внимание к качеству высшего образования. Начиная с пражской конференции министров, отвечающих за высшее образование (2001 г.), центральной в болонской тематике становится тема обеспечения качества.

В Бергенском коммюнике (2005 г.) содержится призыв к высшим учебным заведениям прилагать все усилия для улучшения качества своей деятельности через систематическое введение внутренних механизмов и их прямую связь с внешним обеспечением качества. Было также заявлено о принятии стандартов и принципов обеспечения качества в Европейском пространстве высшего образования, предложенных ENQA. Одобрена идея Европейского регистра агентств обеспечения качества на базе национальной экспертизы.

В контексте возрастающей значимости вопросов качества образования представляют несомненный интерес некоторые результаты проекта «Культура качества», финансируемого программой SOCRATES (с 2003 года).

«Совершенствования качества, – считает д-р А. Сюрсок, – невозможно добиться одними административными мерами – необходимо обеспечить заботу обо всех аспектах

культуры качества как некой ценности, разделяемой всеми представителями академического сообщества». В своем докладе «Культура качества и управления качеством» А. Сюрсок отмечает, что «движение по обеспечению качества, возникшее в середине девяностых годов и вызвавшее к жизни создание национальных агентств по обеспечению качества по всей Европе, сегодня набирает все большую силу, поскольку, кроме всего прочего, считается одним из ключей к формированию Европейского пространства высшего образования, обеспечивающего свободное передвижение студентов и профессионалов по всему континенту».

На настоящем этапе Болонского процесса на вузы возлагается ответственность за развитие *внутренней культуры качества*. Это понятие подчеркивает необходимость достижения приверженности вузовских коллективов идее качества. «Именно для того, чтобы передать коннотацию качества как общей ценности и коллективной ответственности всех представителей вуза, включая студентов и административный персонал, и используется термин «культура»». Культура качества касается ценностей, установок и действий академического сообщества, обладающего общим видением миссии вуза, единым пониманием его стандартов качества и путей достижения этих стандартов». Не случайно в проекте «культура качества» настоятельно употребляются выражения типа «чувства приверженности», «ощущение принадлежности», «ощущение причастности».

Выращивая свою индивидуальную культуру качества, вузы должны принимать во внимание главные элементы контекстов:

- с точки зрения своей *внутренней среды* – конструктивные традиции высшего учебного заведения, его оптимальную организационную структуру, миссии и цели;
- с точки зрения *внешней среды* – национальные подходы к определению качества, сложившиеся политические, законодательные, организационные и методические требования, а также такие факторы, как формы официально установленной подотчетности, устоявшиеся связи высшей школы с федеральными и региональными органами власти, особенности национальной политической культуры и социального диалога и партнерства;
- с точки зрения *временного вектора* – развитость своей культуры качества («начало пути» или «равнение» на образцы лучшей практики с амбициями встать в уровень с ними или превзойти их).

Вузы, участвующие в проекте, подтвердили, что основой эффективной культуры качества является успешное формирование *приверженного* сообщества. Для этого необходимо:

- самоидентифицировать академический и административный персонал со своим высшим учебным заведением посредством эффективной коммуникации (нисходящей и восходящей, формальной и неформальной);
- добиться широкого участия студентов как активных членов академического сообщества;
- внедрить культуру качества за счет развитой внутренней коммуникации, дискуссий, делегирования

- полномочий, принимая во внимание потенциальную возможность неприятия перемен и целесообразность разработки стратегии его преодоления;
- вовлечь внутренние и внешние заинтересованные круги и лица;
 - согласовать всеобъемлющую структуру стандартов и процессов анализа качества;
 - выявить в вузе базовые точки ввода данных (исторических, сравнительных, национальных, международных), обеспечить их систематический сбор и анализ;
 - установить высокий статус стадии самооценивания, выполняемого коллективом, подлежащим контролю и оценке на предмет его готовности к соответствующим изменениям;
 - реализовывать выработанные рекомендации и наладить обратную связь в стратегическом управлении.

Исходя, как замечает А. Сюрсок, из изречения Альберта Эйнштейна, что «не все, что считается, можно посчитать, и не все, что можно посчитать, считается», задача формирования культуры качества становится двойной. Во-первых, следует систематизировать стандарты и действия вуза, учитывая концентрацию профессионального опыта на нижних уровнях иерархии (учебные заведения относятся к так называемым плоским структурам: лауреат Нобелевской премии на той или иной кафедре может обладать бóльшим авторитетом, нежели его ректор). Во-вторых, надо разработать набор стандартов, согласующихся с миссией вуза. Эти стандарты предстоит преобразовать в критерии и измерительные процедуры, которые сделали бы возможным в конструктивной и прозрачной манере фиксировать успехи и

провалы, оставляя пространство для индивидуальных инициатив и сохраняя присущие департаментам (факультетам) вуза многообразие.

Для решения двух названных проблем требуется:

- включить весь вузовский коллектив, в том числе студентов и административный персонал, в процесс анализа миссий и целей;
- разработать стратегию коммуникаций («сверху–вниз», «снизу–вверх», подготовку соответствующих документов, формальные и неформальные встречи);
- выявить и поддержать «мастеров культуры качества», что будет способствовать выработке и реализации стратегии культуры качества;
- создать внутри вуза команды с целью взаимного обогащения и обмена опытом;
- предусмотреть решение проблем возможного неприятия посредством различных схем и способов развития персонала;
- поддержать становление эффективной культуры качества адекватными кадровыми и финансовыми ресурсами.

Д-р А. Сюрсон подчеркивает первостепенную роль «команды ректора» и ее способность мотивировать и увлекать. Внедрение культуры качества невозможно без обстоятельного внимания, которым должны быть охвачены все действующие лица внутри и вне вуза, и тем специфическим ролям, которые они играют (например, «команда ректора», выделение уважаемых в академической среде «мастеров культуры качества»; финансовые работники; студенты; внешние заинтересованные круги и т.п.). Кроме

того, в ходе проекта выявилась целесообразность формирования новых централизованных структур. Было предложено пять типов структур: *отдел управления качеством преподавания* (с соответствующей компетенцией, с методами работы, носящими рекомендательный, а не обязательный характер, и ориентацией сотрудников не на «контроль» и «соответствие», а на «совершенствование»); *отдел управления исследованиями и информацией* (помощь в вузовском планировании, сбор и анализ данных, контроль сильных и слабых сторон в деятельности вуза); *отдел управления исследованиями* (ответственность за выбор приоритетных направлений исследований, распределение ресурсов, развитие партнерских отношений и стратегических альянсов, обеспечение правовой поддержки, включая вопросы интеллектуальной собственности, управление развитием карьеры исследователей и мониторинг качества); *служба комплексной поддержки студентов* (удовлетворение академических потребностей студентов, духовное и физическое благополучие обучающихся); *отдел международного управления* (интеграция различных миссий вуза в части научных исследований, обучения и служения обществу).

В заключение своего анализа А. Сюрсок формулирует четыре условия успешного введения и развития культуры качества. К ним относятся:

- надлежащее руководство вузом и формирование сообщества (в противоположность административным мерам);
- развитость стратегического мышления, базирующегося на адекватном анализе деятельности вуза (SWOT или аналогичные аналитические инструменты);

- сильная вузовская автономия (замечено ее положительное влияние на эффективное развитие культуры качества;
- достаточные финансовые и людские ресурсы (включая схемы развития персонала).

«Выполнение этих условий, – пишет А. Сюрсок, – может быть обеспечено не удаленными центрами политической и административной власти, а автономными высшими учебными заведениями, нацеленными на построение сильных академических сообществ...»

В 2004 г. была основана Международная экспертная группа (IREG) по составлению рейтингов вузов мира. 18–20 мая 2006 г. проведено второе заседание IREG с целью рассмотреть ряд принципов качества и хорошей практики. Были выработаны Берлинские принципы рейтинга высших учебных заведений.

С точки зрения целей и задач рейтинги должны:

- быть одним из разнообразных подходов к оценке входных данных о высшем образовании, происходящих процессов и выходных данных;
- отвечать поставленным задачам и четко ориентироваться на целевые группы;
- учитывать разнообразие вузов и различия их миссий;
- обеспечивать прозрачность в отношении разнообразных информационных источников, используемых для составления рейтингов, и данных, которые каждый из источников предоставляет;
- точно соответствовать лингвистической, культурной, экономической и исторической среде вуза, который участвует в рейтинге.

В Берлинских принципах рейтинга вузов подчеркивается, что, во-первых, рейтинг не может быть основным методом оценивания того, чем является и чем занимается высшее образование; во-вторых, необходимо различать типы и виды вузов, поскольку, например, «меры в отношении качества вузов, ориентированных на исследовательскую работу, полностью отличаются от тех, которые подходят для вузов, обеспечивающих широкий доступ к образованию в сообществах, испытывающих недостаток в подобного рода услугах»; в-третьих, при составлении международных рейтингов следует в особенности осознать опасность возможной необъективности и четко определять их задачу.

По поводу разработки показателей и придания им значимости утверждается:

- методология, используемая для создания рейтингов, призвана быть прозрачной;
- показатели должны отбираться согласно их значимости и надежности;
- данные нацеливаются на измерение преимущественно выходных, а не входных характеристик;
- изменения в значимости показателей затрудняют прослеживание динамики статуса вуза, его позитивных тенденций.

«Выбор данных должен быть обусловлен признанием того, насколько каждое измерение способно отражать качество обучения и сильные стороны вуза, а не доступностью данных», – говорится в Берлинских принципах.

Сформулированы пять принципов сбора и обработки данных:

- уделять должное внимание этическим стандартам и рекомендациям по использованию хорошей практики;

- использовать проверенные и поддающиеся проверке данные, когда это возможно;
- включать данные, соблюдая процедуры адекватные процедурам сбора *научных* данных;
- применять меры по обеспечению качества самих процессов составления рейтингов;
- выбирать организационные средства, усиливающие надежность рейтингов.

Наконец, даны две рекомендации относительно презентации результатов рейтинга.

Первая – дать потребителям ясное понимание всех факторов, использованных для составления рейтинга (в этом случае пользователи рейтингов будут лучше понимать те показатели, которые использовались для ранжирования вузов или отдельных образовательных программ).

Вторая – рейтинг должен быть составлен так, чтобы устранить или снизить возможность ошибок в представлении данных, либо быть подготовлен и издан таким образом, чтобы ошибки могли быть исправлены (вузы и общественность должны быть проинформированы о допущенных ошибках).

Перечень международных источников, переведенных на русский язык:

1. Культура качества и управление качеством. Д-р А. Сюрсок, заместитель Генерального секретаря Европейской ассоциации университетов (EUA) (перевод Е.Н. Карачаровой).
Quality Culture and Quality Management Dr Andree Sursock. Deputy Secretary General European University Association (EUA).

2. Справочник по стандартам управления качеством в высших учебных заведениях Франции (перевод Е.Б. Покладок).
Handbook of Standards for Quality Management in French Higher Education Institutions.
3. Берлинские принципы составления рейтингов высших учебных заведений (перевод Н.М. Амбросимовой).
Berlin Principles on Ranking of Higher Education Institutions.



V. БАКАЛАВР И МАГИСТР – НОВЫЕ ТИПЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ. СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К БОЛОНСКИМ РЕФОРМАМ

В одной из «задач на будущее» авторы Trends IV отметили, что «... довольно часто приходится бороться с неправильными представлениями о том, будто в Болонском процессе речь идет об обучении тем же предметам, но в более короткие сроки». В другом месте они высказали важное суждение, согласно которому переход к новой структуре высшего образования представляет собой чрезвычайно сложную социально-культурную трансформацию, породившую цепь изменений, имеющих собственную динамику в различных контекстах.

На протяжении более 10 лет российская высшая школа имеет многоуровневую структуру. Сформировались ее различные модели, разнообразные виды бакалавров и магистров. С момента вхождения России в Болонский процесс поставлена задача освоения *компетентностного подхода, переориентации государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования на проектирование результатов образования и компетенций, применение модулей и ECTS, усиление студентоцентрированного характера образовательного процесса.*

Мы согласились, что «мягкий» путь проведения болонских реформ является наиболее приемлемым (хотя, разумеется, над нами будут довлеть приоритеты и сроки, принимаемые официальными болонскими документами).

Хотелось бы подчеркнуть, что болонские преобразования носят *системный и комплексный характер*. В материалах Центра развития высшей школы (ФРГ) обращается внимание на области деятельности, которые будут вовлечены в болонские реформы, и на те задачи, которые нужно будет решить в ходе их осуществления (авторы Иоханна Витте, Ульрих Шрайтерер, Ларс Хюнинг, Эрик Отто, Детлеф Мюллер-Белинг).

Компетентностный подход, двухуровневая структура, введение в активную практику модульных технологий и системы зачетных единиц, совместимой с ECTS (см. разд. VI, VII, VIII), *повлекут далеко идущие последствия не только для структуры вузов и процессов, происходящих в них, но и для взаимодействия вузов с внешним миром*. Да и сам Национальный проект, как отмечалось на заседании Государственного совета 24 марта 2006 г., придает мощный импульс *необходимым системным изменениям в высшей школе*. Особенно важны взаимоотношения между высшим образованием и профессиональными сообществами.

«Есть вопросы, – отмечал А.Н. Шохин, – где бизнес должен сыграть первую скрипку и его роль, безусловно, ведущая. Это прежде всего работа по формированию профессиональных стандартов. Профессиональные стандарты – это своего рода портреты профессий, они нужны и нашим компаниям, они нужны и для прогнозных целей, и для самой образовательной системы, поскольку на базе профессиональных стандартов образовательная система должна

вырабатывать и требования к образовательным стандартам в системе начального, среднего и высшего профессионального образования».

«Мы хотели бы помочь системе профессионального образования в большей степени ориентироваться на результат обучения», – заявил президент РСПП.

Представляется, что нужно усилить наше общее внимание к *структурным задачам*, которые послужат основой для разработки качественных нормативно-правовых и методологических документов *в процессе массового перехода к подготовке бакалавров и магистров*.

Согласно Федеральной целевой программе развития образования на 2006–2010 годы (утверждена постановлением Правительства Российской Федерации от 23 декабря 2005 г. № 803) доля учебных заведений, реализующих программы двухуровневого образования, увеличится с 15% до 70%. Удельный вес вузов, реализующих программы бакалавриата и магистратуры, должен достигать к 2010 году 40%.

Надо подчеркнуть: если *всеобщий* переход к двухуровневой системе произойдет, то он включит в себя *глубокие изменения всей парадигмы отечественной высшей школы, которые далеко выходят за рамки сугубо технических, структурных и организационных преобразований*, процессов обучения и преподавания. Чтобы успешно решить эту проблему, необходимы не только усилия и *четкая позиция* в принятии решений, но и тесное взаимодействие вузов, государства, учреждений по трудоустройству.

Здесь речь идет, в том числе, о *новом подходе к разработке целей образования* на основе меняющихся требований профессионального мира и науки и, следовательно, о

новой концепции образовательных стандартов и образовательных программ.

Не в последнюю очередь это касается содержания образования и новой организации образовательного процесса. Как говорят наши немецкие коллеги, «бакалавр и магистр выступают в данном случае как инструменты или сосуды, которые нужно заполнить соответствующим образом».

Как сделать содержание новым, а оба уровня высшего образования привлекательными? Ответ на этот вопрос предполагает основополагающий пересмотр стандартов и программ, форм учебных занятий, традиционных моделей обучения в российских вузах.

Нельзя сбрасывать со счетов, что в отношении многих направлений (специальностей) подготовки в России (как, впрочем, и в Европе) существуют сомнения и предубеждения по поводу целесообразности их двухуровневой декомпозиции. Хотя мировой и европейский опыт свидетельствует, что только немногие специальности не подходят для структуры «бакалавр–магистр». Этот международный факт говорит о том, что на самом деле реальных причин для отказа от двухуровневой структуры не столь уж много.

Разумеется, успешно реализовать новую структуру можно только в том случае, если характер специальности, уровня образования и квалификации, а также стандарты и образовательные программы будут соответствовать друг другу. Нормы трудоемкости на изучение того или иного предмета будут научно обоснованы и не станут пересекаться по содержанию. Здесь, понятно, принципиальным выступает вопрос о логичности и соразмерности учебных курсов. Кроме того, надо ответить на вопрос о том, как наиболее оптимально реструктурировать традиционные программы подготовки специалистов.

Предстоит сформировать новое понимание бакалавра и магистра, возможности их трудоустройства. Ведь зачастую и в странах Евросоюза, и в Российской Федерации «де юре» бакалавр – человек с полноценной квалификацией, а «де-факто» он сможет устроиться на работу только тогда, когда и в вузе, и в профессиональном мире появится *новое понимание профессиональной квалификации и профессиональных компетенций бакалавра*. Но точную градацию новых квалификаций не должен определять сиюминутный рынок. Она должна вырабатываться вузами и потенциальными потребителями рабочей силы в результате их взаимодействия при разработке образовательных стандартов и программ. Вузы не имеют право оставлять своих выпускников «плыть по течению», считая, что они «как-нибудь» устроятся на работу. *Все более важной для вузов становится задача рыночного подхода к новым квалификациям, т.е. их целенаправленное продвижение на рынок.*

В конце концов и само государство должно сигнализировать о том, как оно будет использовать и к каким классам профессиональных задач будет относить выпускников-бакалавров. Эта инициатива со стороны государства ожидается и в европейских странах, и в России. Не случайно на заседании Госсовета 24 марта 2006 г. отмечалось, что в бюджетном секторе работает порядка 27 млн человек и это намного больше, чем на предприятиях, которые входят в Российский союз промышленников и предпринимателей.

Конечно, сегодня крайне *актуализировалась необходимость более глубокого и гибкого взаимодействия между вузами и деловым миром* (см. разд. VII). Существенное структурное преимущество двухуровневых образовательных программ заключается в том, что они позволяют вузам

расширять социальный диалог и партнерские связи с деловым миром, предоставляя студентам бóльшую гибкость и больше индивидуальных возможностей развития в процессе учебы и в самой профессии.

Дискуссии о доступности обладателей диплома бакалавра к образовательным программам магистра не должны замыкаться на вопросе о том, какая часть бакалавров может продолжить образование на следующем уровне. При таком узком подходе не учитываются широкие возможности двухуровневой системы для студентов.

Каждый вуз имеет право самостоятельно регулировать доступ к магистерским программам и сам отбирать студентов. *Устанавливать долю бакалавров, которые должны продолжать обучение на магистерском уровне, нереально.* Эта доля может отличаться в зависимости от направления подготовки и вуза (национальные университеты, системообразующие вузы, сеть инновационных вузов). Это – во-первых. Во-вторых, отбор и констатация «пригодности» будет производиться на «штучном» уровне. В-третьих, при определении так называемой квоты должны учитываться выпускники-бакалавры прежних лет.

Вообще говоря, квоты допуска могут истолковываться обществом как своего рода «образовательные барьеры» лишь в том случае, если степень бакалавра рассматривается как нечто «прерванное», «полузаконченное».

К несомненному преимуществу двухуровневой структуры относятся большая открытость и гибкость отношений между различными образовательными программами и учебными дисциплинами. Естественно, что не любая комбинация учебных дисциплин становится возможной, но все же число подобных вариантов гораздо больше, чем в традиционной российской системе высшего образования.

Многие из магистерских программ будут отличаться значительным прикладным содержанием. Так как отношения между различными учебными дисциплинами становятся более глубокими и гибкими, то студенты получают возможность более широкого выбора специальностей в начале своего образовательного пути, поскольку их дальнейшее профессиональное и научное развитие не регулируется столь жестко, как это происходит сегодня при традиционной структуре.

Сроки и структура обучения определяются в соответствии со спецификой направлений (специальностей) подготовки, причем главным является учет времени, которое необходимо затратить на усвоение содержания и освоение соответствующих общих и профессиональных компетенций. Следует искать единомышленников в отраслевых и соответствующих профессиональных сообществах еще на стадии разработки образовательных стандартов, чтобы при решении проблемы оптимальных сроков подготовки можно было достичь единого мнения на федеральном уровне (роль Учебно-методических объединений (УМО) и научно-методических советов (НМС) высшей школы).

Привлекательность образовательных программ подготовки бакалавров заключается в том, что в них должны быть заложены основы как для последующего углубления научной составляющей, так и для профессиональной деятельности. Образовательные программы должны не предусматривать по окончании бакалавриата узкопрофессиональную «колею» с односторонним движением, а предоставлять широкие возможности для дальнейшего развития и необходимой динамики в профессиональном плане. Образовательные программы не должны нацеливать только

на конкретные профессионально-практические исполнительские навыки или специализацию.

Центральная функция образовательных программ бакалавриата, независимая от направления (специальности) подготовки, состоит в том, чтобы выработать у студентов способность к продолжению образования и заложить достаточную базу для обучения в течение всей жизни.

В новой модели структуры высшего образования вступительные этапы – введения в специальность – имеют особое значение и должны быть хорошо структурированными и гибкими. Одни и те же рецепты и рекомендации для разных направлений (специальностей) подготовки не годятся. Например, для некоторых специальностей содержание на первых семестрах имеет смысл разработать более широко. Изучение отдельных учебных дисциплин в виде пирамиды целесообразно проводить на средних и старших курсах.

С другой стороны, имеют право на жизнь такие образовательные стандарты подготовки бакалавров, в которых в начале обучения в качестве профилирующего выделяется определенный предмет. Следует формировать мнение, что в период диверсификации высшей школы, нового предстоящего ранжирования отечественных учебных заведений (общенациональные, системообразующие и сеть инновационных вузов) *естественным является многообразие моделей ГОС ВПО. Главное – это единство подходов и принципов, сохраняющих и наращивающих конкурентоспособность нашей высшей школы. Требуется, конечно, единство в понимании того, какие цели ставятся, что выступает профессиональным и надпрофессиональным ядром образовательных стандартов и программ, какие компетенции должны быть сформированы (роль УМО–НМС, диалог Минобрнауки России и УМО–НМС).*

Последовательное применение двухуровневой структуры высшего образования повлечет за собой целостный реформаторский этап.

Речь идет о принципиальных изменениях в организации образовательного процесса и в обслуживании студентов. То есть ожидаются кардинальные преобразования в том, что называют «культурой преподавания» и «культурой учебы».

Внедрение системы зачетных единиц (системы кредитов) повлечет за собой отказ от практики планирования числа академических часов в неделю/семестр (см. разд. VI). Вместо этого потребуются исчисление объемов примерных трудозатрат студентов. Для этого необходимо по-новому (и для каждой учебной дисциплины в отдельности) определить соотношение между временем занятий в вузе и временем для самостоятельных занятий. Это востребует особенно четкого разделения содержания преподавания и содержания обучения. Нельзя в принципе автоматически переносить 60 кредитов на уже проведенные занятия без учета фактической рабочей нагрузки студентов.

Наиболее вероятно, что в результате неосторожных методик образовательные стандарты и программы могут оказаться перегруженными и качественное усвоение материала станет нереальным. Нужна координация в масштабах УМО, вуза и совместная разработка образовательных программ по разным специальностям.

Сегодня в российских вузах сложились различные интерпретации ECTS в зависимости от специфики высшего учебного заведения и направления подготовки. Тут нельзя идти «не в ногу», так как это может повредить повышению международной прозрачности, гармонизации и мобильности.

Введение модулей (разд. VII) означает, что образовательные программы и отдельные дисциплины должны разрабатываться в зависимости от целей образования. Это необходимо учитывать и при планировании каждого отдельного учебного занятия. Большой вопрос – длительность изучения модуля. Использование модуляризации в большинстве вузов мира сформировало правило: чтобы уравновесить соотношение между образовательными программами, гибкостью и мобильностью, модули, в основном, не должны изучаться в течение более чем одного семестра. Надо также принять во внимание, что существуют различные классификации модулей, а не только те, которые приняты по одной образовательной области «бизнес-образование» в рамках проекта TUNING (так называемые основные, поддерживающие, модули организационно-коммуникационных навыков, специализированные, модули переносимых навыков).

Новые явления потребуют:

во-первых, изменений в организации и управлении обучением (вряд ли можно реализовать введение системы кредитов, модулей без внедрения системы полностью автоматизированного управления обучением и различными видами контроля). В эту систему должны быть интегрированы аттестаты об окончании школы, заявки на посещение занятий (лекций), итоги отдельных экзаменов, средние баллы, «Diploma Supplement»;

во-вторых, улучшения кураторской работы и консультирования студентов (требуется интенсивная наставническая работа, небольшая численность учебных групп, новые модели программ преподавания конкретных дисциплин, увеличение числа консультаций для студентов и т. д.).

И еще одно обстоятельство. До настоящего времени измерение количества академических часов в неделю/семестр выполняет двоякую функцию: как единица измерения выполнения учебной нагрузки преподавателями и как единица планирования и составления образовательных программ. В модульной структуре число часов заменяется кредитами (зачетными единицами). Они являются величиной измерения среднего размера затрат труда студентами. Обе величины нельзя сопоставить как 1 : 1, так как академический час не отражает трудозатрат студентов в зависимости от типа занятий, содержания учебной дисциплины и метода преподавания. Сохранение на длительное время показателя академических часов как основной единицы государственного и внутривузовского планирования ресурсов и их финансирования было бы ошибочным, привело бы к увеличению числа занятий, к уменьшению разнообразия их типов и методов обучения. Более правильным был бы переход на систему кредитов как основной величины измерения при планировании финансирования в высшей школе.

В системе высшей школы, которая в том числе финансируется и государством, обеспечение качества имеет две стороны: с одной речью идет об ответственности вуза как учебного учреждения за качество образовательных программ, исследовательских проектов и бизнес-процессов; с другой – об ответственности перед государством и необходимости доказывать, что вуз выполнил требуемый объем работ и целевые установки законодателя и федеральных органов управления.

Методы аккредитации позволяют оценить рыночную способность той или иной специальности на основании минимальных требований и гарантировать рыночную прозрач-

ность специальности. Аккредитация не является инструментом менеджмента качества и улучшения качества в вузе.

Оценку как задачу вуза и аккредитацию как внешнюю регулирующую функцию, следует организационно и процедурно разделять. Перед органами аккредитации необходимо поставить долгосрочную цель, ограничить свою работу организацией проверки способности вузов управлять качеством образования. Нужно также вырабатывать значительно большую прозрачность вузовской системы для международной аккредитации. Согласно Федеральной целевой программе развития образования на 2006–2010 гг. удельный вес российских вузов, аккредитованных зарубежными аккредитационными агентствами, должен составлять 3%.

Сам по себе компетентностный подход не обладает чудодейственным свойством модернизировать систему высшего образования и чудесным образом повысить качество и конкурентоспособность отечественной высшей школы. Он порождает новые структурные процессы и сам является их логическим результатом. Об этом свидетельствует европейский опыт.

Немецкие коллеги Шварц-Хан Штефани и Ребург Мейке (университет Кассель) считают, что наибольшие изменения при введении программ подготовки бакалавров и магистров наблюдаются в объеме мероприятий, связанных с курированием студентов. Возросли усилия, направленные на обеспечение качества.

Обнаружилась тенденция увеличения диапазона используемых форм обучения, междисциплинарности образовательного процесса и доли иностранных языков в учебных планах. В отдельных вузах вызывает тревогу уменьшение (даже существенное) практической составляющей.

Во многих странах разочаровывает следующий результат: именно по тем позициям, по которым уже давно ожидается улучшение – профессиональные шансы выпускников, связь с рынком труда (практическая составляющая обучения и контакты с работодателями), а также международный опыт, приобретенный в ходе пребывания в зарубежных вузах, – отмечены *наименьшие* позитивные изменения. Европейские критики болонских реформ высказывают опасение: введение бакалавров и магистров приведет, среди прочего, к тому, что достижения целей бакалавриата будут принесены в жертву важнейшим характеристикам качества высшего образования, требующих достаточного времени. Новые структуры не порождают автоматически новое качество высшего образования, которое, по определению, должно быть более высоким, чем традиционные его интерпретации (стандарты).

Интересными представляются наблюдения, относящиеся к изменениям, связанным с введением программ бакалавр/магистр. Согласно исследованиям, приведенным Научным центром исследований профессий и высшего образования (университет Кассель), эти ожидаемые изменения можно представить в виде следующей таблицы:

Таблица 1

Изменения, связанные с введением программ
бакалавров/магистров
по типам образовательных программ (в %)

Ожидаемые изменения	Образовательные программы			
	Бакалавр одноур.	Магистр одноур.	Бакалавр + магистр	В целом
1	2	3	4	5
Вуз станет более привлекательным для иностранных студентов	48	87	79	75

Окончание табл. 1

1	2	3	4	5
Выпускники востребованы на международном рынке труда	48	82	65	68
Вуз будет более привлекательным для отечественных студентов	63	70	69	68
Повысится значение принципа «непрерывного образования»	50	74	55	61
Выпускники востребованы на отечественном рынке труда	43	71	41	53
Структура обучения станет более прозрачной для студентов	47	54	55	53
Управление обучением станет более сложным	43	39	62	50
Новые профиогаммы будут более открытыми	44	55	43	48
Обучение станет ближе к практике	50	61	36	48
Отсев студентов будет меньше	43	52	33	41
Студенты смогут лучше составить свою индивидуальную программу	25	38	48	40
Курс обучения будет более совместим с другими курсами обучения	34	37	41	38
Границы между традиционными дисциплинами исчезнут	30	53	28	38
Обучение будет в большей степени организовано по дисциплинарному принципу	44	21	35	32
Студентам останется мало времени для самостоятельной учебной деятельности	36	33	27	31
Студентам останется мало времени для общего образования	25	17	17	19
Студентам останется мало времени для серьезных проектных работ	28	16	11	17

В анализируемом исследовании, проведенном в университете Касселя, выделены следующие группы изменений в связи с принятием болонской структуры (опыт подобного

анализа мог бы быть использован вновь созданным Федеральным институтом развития образования России):

- по сравнению с традиционной одноуровневой моделью высшего образования;
- в связи с введением степеней бакалавр/магистр;
- по типам и видам высших учебных заведений;
- по направлениям (специальностям) подготовки: культура и социальные науки; юридические и экономические направления; инженерный профиль; естественнонаучные и междисциплинарные направления.

Совместное бюро Болонского процесса Конференции ректоров вузов (возможный пример для Российского союза ректоров) 12 января 2006 г. подготовило обзор, охватывающий такие темы, как «причины и цели Болонского процесса», «выводы и вызовы по отношению к немецким вузам», «состояние и реализация Болонского процесса в зимнем семестре 2005/2006 уч. года», «потребность в консультировании при переходе от школы к вузу» и др.

Введение двухуровневой структуры расширяет возможности выпускников со степенью бакалавров:

- продолжение образования (углубление или специализация в стране и за рубежом, в том же или в другом вузе, защита диссертации на степень доктора (Promotion));
- выход на рынок труда;
- отложенное во времени образование и получение степени магистра;
- получение принципиального права на реализацию магистерской образовательной программы;

- поступление на работу на должности повышенного уровня (на рынке труда диплом бакалавра приравнивался к диплому специализированного вуза).

Что касается магистерской степени, то достигнуто согласие относительно того, что она может иметь принципиальное отличие от исследовательской и прикладной ориентаций и что поступление на магистерскую программу может в отдельных случаях регулироваться другими критериями допуска, определяемыми вузом, нежели наличие степени бакалавра. Степень магистра:

- предоставляет расширенные возможности на рынке труда (научная деятельность; профессиональные области, требующие углубленной подготовки);
- дает принципиальное право на дальнейшую подготовку и защиту докторской диссертации;
- можно получить в классических университетах и специализированных вузах;
- обеспечивает гарантию поступления на должности высших уровней (как и в случае ее получения в специализированном вузе).

Для российской высшей школы необходимо найти ответы на следующие вопросы:

1. Кто обосновывает целесообразность моноуровневых образовательных программ и по каким критериям?
2. Каждый ли бакалавр будет иметь принципиальное право продолжать образование на степень магистра?
3. Всякое ли направление подготовки будет иметь двухуровневую структуру?

4. Каков статус государственного образовательного стандарта (его концептуальные основания) для подготовки магистра?
5. Целесообразно ли сохранять законодательную норму о двух типах реализации основных образовательных программ – непрерывно и по ступеням?

Можно только завидовать немецким потребителям высшего образования, к услугам которых предоставляются:

- путеводители по вузам;
- консультирование по вопросам выбора профессии и перспективам трудоустройства;
- информация в сетях «пути обучения»;
- «компас вузов» конференции ректоров вузов (аналог Российского союза ректоров);
- консультации в вузах.

По существу речь идет о создании консультационных сетей, структур и реформ кооперации между школами, вузами и агентствами по труду.

Перечень международных источников, переведенных на русский язык:

1. Центр развития высшей школы. Переход к квалификационным ступеням «бакалавр» и «магистр» как вызов для немецких вузов. Область деятельности и задачи. Вестник Центра, вып. II «Образовательные программы бакалавра и магистра». (перевод В.И. Прудковской).

Centrum für Hochschulentwicklung. Die Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge als Herausforderung für die deutschen

Hochschulen: Handlungsfelder und Aufgaben. Positionspapier II zu Bachelor– und Masterstudiengänge.

2. Бакалавры и магистры Германии. Эмпирические данные о реформе структуры обучения. Научный центр исследования профессий и высшего образования. Университет Кассель (перевод О.Л. Ворожейкиной).

Bachelor und Master in Deutschland. Empirische Befunde zur Studienstrukturreform. Wissenschaftliches Zentrum für Berufs – und Hochschulforschung. Universität Kassel.

3. Общие для федеральных земель структурные установки для аккредитации программ подготовки бакалавров и магистров согласно § 9 абз. 2 Федерального рамочного закона о высшем образовании (Решение конференции министров образования земель от 10.10.03 в редакции от 21.04.05.) (перевод О.Л. Ворожейкиной).

Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß § 9 abz. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor – und Masterstudiengänge (Beschluss der Kulturministerkonferenz vom 10.10.02 idF vom 21.04.05).

4. Конференция ректоров вузов ФРГ. Болонский процесс: новые курсы обучения. Потребность в консультировании. Информационные возможности. Бригит Хеннеке / Штефан Бинефиельд. Сервисное бюро Болонского процесса конференция ректоров вузов (перевод О.Л. Ворожейкиной).

HRK Hochschulrektorenkonferenz. Bologna Prozess: Neue Studiengänge. Beratungsbedarf. Informationsmöglichkeiten. Brigit Hennecke / Stefan Bienefeld/ Service–Stelle Bologna der HRK. 12 Januar 2006.



VI. РЕЗУЛЬТАТЫ ОБУЧЕНИЯ И КОМПЕТЕНЦИИ КАК ФАКТОРЫ КАЧЕСТВЕННЫХ РЕФОРМ ОБРАЗОВАНИЯ

В Проекте Tuning результаты обучения и компетенции названы идеальными инструментами Болонского процесса. Они позволяют обеспечивать сопоставимость и совместимость программ подготовки, поддерживать прозрачность, устанавливать общий язык (термин «компетенции»), переходить от ориентации на «входные» показатели к ориентации на результат, упрощать введение новых форм образования («пожизненное образование»), содействовать трудоустраиваемости.

Компетенции все чаще интерпретируются как динамичная комбинация качеств, способностей и взглядов и выступают целью образовательных программ. На совещании в специализированном вузе в Ахене (13–14 февраля 2006 г.) компетенции рассматривались в следующем понятийном формате:

- характеризуются утверждениями «могу делать», которые отражают трудоустраиваемость выпускников, обучающихся по той или иной образовательной программе;

- отвечают на вопрос, что должен знать, понимать и уметь студент, чтобы быть востребованным;
- измеряются с помощью результатов обучения, которые составляют «рекомендательную рамку» или связующее звено для рынка труда, степени, получаемой по окончании образовательной программы, модуля, трудозатрат (ECTS), методов обучения и преподавания.

В системе европейского высшего образования результаты обучения понимаются как:

- обозначающие, что выпускник в соответствии с ожиданиями должен знать, понимать и/или быть в состоянии продемонстрировать;
- имеющие отношение к отдельному модулю или всей образовательной программе в целом;
- измеряемые в кредитах, отражающих в количественных показателях время, необходимое для их (результатов) достижения;
- находящиеся в органической связи с преподаванием, учением и аттестационными процедурами;
- выраженные в компетенциях;
- относящиеся к дескрипторам уровней и/или системам квалификаций.

На протяжении ряда лет идет дискуссия о взаимосвязи результатов обучения (в российском правовом поле и культурно-образовательной традиции оправданной употреблять термин «результаты образования») и компетенций.

Многие склоняются к такой интерпретации их взаимосвязи.

Во-первых, результаты обучения описывают компетенции, которые должны быть сформированы в процессе изучения модуля (уровень модуля).

Во-вторых, компетенции являются комбинацией свойств, способностей и взглядов (уровень личности).

В-третьих, результаты обучения формируются преподавателем, а компетенции приобретаются студентами.

В-четвертых, сумма компетенций, приобретенных выпускником, больше суммы, вытекающей из результатов обучения.

Переход к образованию, ориентированному на результат, отнюдь не воспринимается в европейской высшей школе (тем более сплошь и рядом) как несомненное благо. Выделяют проблематичные и позитивные аспекты. Среди первых называют, например, их ограничивающее, минимизирующее влияние на образовательный процесс (фактор, сдерживающий достижение высоких академических стандартов), техническую затратность, дорогостоящую реализацию, зауженную рыночную направленность, подрывающую академические свободы преподавания. В числе вторых сторонники компетентностного подхода отмечают бóльшую прозрачность, облегчение признания, лучшую информированность студентов, ориентированность на обучающихся, прикладной характер учебных планов, более высокие характеристики в обеспечении качества. Для российских проектировщиков образовательных стандартов и программ небезынтересно ознакомиться с алгоритмом (этапами) формирования программ обучения (как предпочитают говорить наши западные коллеги):

Шаг 1. Определение потребностей.

- Шаг 2. Описание академических и профессиональных профилей.
- Шаг 3. Идентификация результатов обучения.
- Шаг 4. Выявление общих и профессиональных компетенций.
- Шаг 5. Разработка модулей, организационных форм, оценочного инструментария.
- Шаг 6. Выработка процедур и способов обеспечения качества (непрерывное наблюдение, оценивание, корректировка).
- Шаг 7. Составление целевых модулей (учет предварительных знаний и навыков, планирование компетенций, соотнесение с уровнем – дескрипторы, квалификационные рамки, формы контроля, методы преподавания и учения, образовательная среда, трудозатраты студентов).

При этом описание дескрипторов с помощью категории «компетенции» (в формате национальной системы квалификации) предполагает раскрытие (проектирование): знаний и понимания – расширение знаний (какое содержание обучения адекватно им?); знаний и понимания – углубление знаний (какое учебное содержание может быть привнесено с позиции вертикальной, горизонтальной или латеральной (находящейся в стороне, сопутствующей) связи?); раскрытие знаний/умений (компетенции).

Не меньшее внимание отечественных разработчиков образовательных стандартов и программ заслуживают образцы европейской практики формирования результатов обучения. Как правило, дескрипторы уровня соотносятся с методами оценки (совместно они должны позволить прове-

дение процедур оценивания). При этом и те и другие оказывают определяющее воздействие на планирование результата обучения (модуля, цикла, учебной дисциплины). Следует принять к сведению взаимовлияние методов оценки и результатов обучения (они находятся в теснейшей дидактико-диалектической связи). Дескрипторы уровня приводятся в соответствие с направлением (специальностью). Принято считать, что результаты не должны касаться содержания образования, но облегчают связь с профилем и профессией. При их формулировании (описании) рекомендуется употреблять формулу: глагол («быть в состоянии») + инфинитив + уровень (результат обучения рассматривается как минимальное требование). Описание шести уровней Блума (знание, понимание, применение, анализ, синтез, оценка) можно производить при помощи глаголов:

- | | | |
|-------------------|---|--|
| <i>знание</i> | – | распознавать, идентифицировать, воспроизводить, репродуцировать; |
| <i>понимание</i> | – | интерпретировать, выяснять, представлять, переводить, разъяснять; |
| <i>применение</i> | – | исполнять, использовать, внедрять, проводить, переносить; |
| <i>анализ</i> | – | дифференцировать, характеризовать, структурировать; |
| <i>синтез</i> | – | генерировать, создавать, составлять, конструировать; |
| <i>оценка</i> | – | перепроверять, согласовывать, выяснять, контролировать, тестировать. |

Целесообразно еще раз подчеркнуть требования, соблюдение которых считается необходимым в контексте компетентностного подхода:

- уже на стадии формулирования результатов следует запланировать адекватные методы контроля и оценивающий инструментарий;
- предполагается, что должно быть обеспечено четкое описание результатов обучения;
- ориентация на результаты влечет за собой освоение новых методов преподавания, обучения (учения) и оценивания;
- проверку уровня сформированности компетенций надо осуществлять с помощью моделирующих (симулирующих) упражнений, тестов на готовность и пригодность, анкетирования, интервьюирования, групповых дискуссий, презентаций;
- студенты позитивно воспринимают современные формы контроля и их мотивирующее воздействие;
- следует подготавливать преподавателей в области применения новых методов контроля и оценивания.

Западноевропейские эксперты настоятельно подчеркивают, что введение системы ECTS является *ядерным* элементом болонских реформ. ECTS должна помочь сделать результаты обучения более прозрачными и признаваемыми в национальных и международных образовательных системах, повышая тем самым мобильность студентов.

ECTS – это больше, чем инструмент для активизации мобильности. При изменении ориентаций от аудиторных часов на трудозатраты студентов, а также при проектировании результатов и компетенций с использованием модулей кредиты в возрастающей мере превращаются в инструмент целенаправленных болонских преобразований. Во

многих высших учебных заведениях Европы встает вопрос о соотношении принятой в ECTS оценочной шкалы с национальными оценочными системами (об этом пока мало, к сожалению, говорят в российских вузах). Оценки, используемые в ECTS, поднимают вопросы об их операционализации, использовании компьютеров в процессе модуляризации, организации экзаменов и обучения online, а также об определении учебных результатов и компетенций, реорганизации преподавания, регламентации признания и т.д.

Перечень международных источников, переведенных на русский язык:

1. Магрет Шермутцки. Результаты обучения и компетенции – ECTS как мотор качественных реформ обучения (перевод О.Л. Ворожейкиной).
Magret Schermutzki. Learning Outcomes und Kompetenzen – ECTS als Motor einer qualitativen Studienreform.
2. Конференция по проблеме ECTS в подготовке специалистов в области английской, немецкой, романской филологии, культуры и истории. Вюрцбург, 25–26.04.05 (перевод О.Л. Ворожейкиной и Е.Н. Карачаровой).
ECTS – Fachtagung Anglistik, Germanistik, Romanistik und Geschichte. Würzburg, 25–26.04.05.
3. Университет Майнц. Критерии качества и контроля ключевых компетенций. Д-р Уве Шмидт, Центр обеспечения и повышения качества (перевод О.Л. Ворожейкиной).
Universität Mainz. Qualitäts- und Prüfungskriterien von Schlüsselkompetenzen. Dr. Uwe Schmidt. Zentrum für Qualitätssicherung und –entwicklung.

4. Современные требования, касающиеся использования ECTS, оценок в ECTS, использовании компьютерной техники, результатов обучения (перевод О.Л. Ворожейкиной).

Aktuelle Herausforderungen in der ECTS Umsetzung – ECTS –
Noten, EDV – Umsetzung Learning Outcomes.

VII. НЕКОТОРЫЕ ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ МОДУЛЯРИЗАЦИИ

Что дает использование модульных технологий? Анализ зарубежных источников, в которых в той или иной мере затрагиваются вопросы модуляризации в вузах, активно включившихся в болонские реформы, дает возможность описать различные варианты ответов на поставленный вопрос.

Применение модулей позволяет:

А. В области содержания образования

- последовательно формировать содержание, исходя из квалификационных целей, оптимизировать его (ограничиться наиболее важным с точки зрения заявленных целей), переходить от учебной дисциплины к модулю, что приводит к основательному переструктурированию содержания;
- уточнять место и роль отдельных учебных занятий;
- обеспечивать равновесие между желательными размерами (объемами) компонентов образовательной программы и мобильностью обучающихся;
- удовлетворять запросам междисциплинарности, укреплять междисциплинарность и/или трансдис-

- циплинарность содержания образовательной программы;
- интегрировать занятия за рамками отдельной конкретной учебной дисциплины;
 - применять модульные технологии при реализации концепции «образование в течение всей жизни» (LLL);
 - развивать у обучающихся системное мышление (в отличие от его дисциплинарного построения);
 - соединять компетенции, относящиеся к различным сферам.

Б. В области оценивания

- осуществлять раннюю диагностику пробелов и непрерывное оценивание, что ведет к совершенствованию управления процессом освоения знаний и компетенций (помодульный контроль); это в свою очередь разгружает бремя заключительных экзаменов;
- ориентировать экзаменационные требования на модуль, а не на конкретный учебный предмет;
- обеспечивать оценку полученных (достигнутых) результатов обучения.

В. В области индивидуализации образовательных программ и образовательных маршрутов

- обеспечивать большую открытость и гибкость образовательных путей, вводить свободное посещение занятий;
- создавать «переходы» между изолированными до сих пор образовательными маршрутами, между различными курсами подготовки и типами (видами) вузов;

- формировать новый образовательный ресурс в рамках индивидуализированной образовательной программы;
- заменять жесткие образовательные программы более динамичными учебными модулями;
 - предоставлять студентам возможность более быстрого завершения обучения;
 - усиливать мотивацию обучающихся выдерживать регламентированные сроки реализации образовательных программ;
 - обеспечивать прозрачность в организации индивидуального обучения;
 - упрощать и ускорять признание результатов учебного процесса другими вузами при смене места обучения или обучении за рубежом;
 - поддерживать национальную и международную мобильность;
 - создавать дополнительные возможности для индивидуального профилирования, когда модульная структура выступает в качестве «конструктора».

Г. В области социальной роли вуза

- повышать возможность быстрой адаптации, быстрого взаимного подстраивания образовательных и квалификационных целей, что ведет к усилению социальной роли высшей школы;
- создавать дополнительные условия для более точного представления об учебной карьере и будущей занятости в терминах модулей и периодов обучения, что

прививает студентам столь востребованную в наше динамичное время культуру саморазвития.

Д. В области организации образовательного процесса и образовательных технологий

- повышать компактность структуры обучения;
- более строго организовывать образовательный процесс, практиковать простое и обозримое его структурирование;
- реализовать преимущества непрерывающейся фиксации на документальном уровне полученных результатов, которые планируются по модулям;
- достигать прозрачности приобретаемой квалификации в любое время;
- более целенаправленно реализовать студентоцентрированный характер обучения с соответствующими организационным, методическим и технологическим перенастраиванием учебного процесса.

Е. В области наращивания ресурсного потенциала вузов

- усиливать кооперацию высших учебных заведений, в том числе за счет фокусирования своих сильных сторон;
- более эффективно использовать средства и ресурсы;
- приглашать преподавателей из зарубежных университетов.

Что такое модуль? Не раз отмечалось, что общеевропейского понимания термина «модуль» не существует. Одни рассматривают его как «группу или объединение огра-

ниченных по времени, замкнутых методически и/или по содержанию, подлежащих изучению учебных блоков».

Другие интерпретируют модуль как учебную единицу, целенаправленно формируемую из занятий по одной или нескольким дисциплинам. Он может предлагаться в виде блока в течение семинара или как неблочная учебная единица, изучаемая на протяжении более одного семинара.

Третьи видят в модуле соединение учебных блоков, согласованных друг с другом по содержанию. Допускается, что модули могут быть скомбинированы последовательно по содержанию в рамках как одной дисциплины, так и нескольких. Модули объединяются в единицы, которые можно проконтролировать, и могут включать все виды занятий.

Четвертые дают функциональное (развернутое) и структурно-организационное определение модулей. Во-первых, модули позволяют получить отдельные профессиональные навыки и приобрести соответствующие компетенции. Освоение модуля студентами связано не с местом и временем, а лишь с образовательной траекторией студента. Во-вторых, учебный процесс при его модуляризации делится в дидактическом плане на учебные предметы, виды занятий, учебные проекты. Они могут по отдельности оцениваться и не являются «строительным элементом» для получения квалификационных навыков. В-третьих, модули как дидактические единицы призваны связывать приобретенные компетенции с профессиональной деятельностью. Отдельные модули могут быть составной частью для нескольких профессий и в определенной степени гибко комбинироваться друг с другом. В-четвертых, с од-

ной стороны, модули выступают обособленными учебными единицами сами по себе, с другой – их логические связи создают основу для получения определенных квалификационных навыков (по возможности модули должны свободно комбинироваться, т.е. только в необходимых случаях последовательность изучения модулей должна предписываться свыше).

Модули различают по их типам (видам, категориям) по разным основаниям. Так, выделяют *модули «входа»* (касаются содержания отдельных учебных предметов, определенных временных рамок и т.п.) и *модули «выхода»* (позволяют приобрести отдельные квалификационные навыки, компетенции, которые экзаменуются по отдельности, ориентируются на сам образовательный процесс и его результаты). Модули также можно подразделить на *обязательные* (основные и вспомогательные), *факультативные*, *базовые и дополнительные*. Роль вспомогательных модулей сводится к тому, чтобы способствовать усвоению содержания основных модулей. При этом появляется возможность освободить обучающихся от изучения отдельных обязательных модулей, если в ходе предыдущей профессиональной подготовки эти тематические области уже были освоены. По объемам трудоемкости модули классифицируют на *большие* (8–12 кредитов), *средние* (4–8 кредитов) и *малые* (менее 4 кредитов).

В ряде университетов Европы с точки зрения требований к содержанию образования модули могут быть причислены к различным уровням: *базовые модули* («Lower division») служат для передачи базовых знаний на начальной фазе подготовки бакалавров; *углубленные модули* («upper division») изучаются во второй половине подготовки бака-

лавров, по содержанию более продвинуты и обширны. В рамках всего периода подготовки модули относят к разным категориям: *общие обязательные модули* формируют исходную основу обучения; *обязательные модули специализации* заключают в себе содержание, необходимое для определенной специализации; *модули по выбору для определенной специализации* (в них представлен спектр дополнительного содержания по специализации, с помощью которого формируется индивидуальный профиль в рамках специализации); *модули по выбору, выходящие за рамки специализации* (в университете Бохума к ним относятся, например, модули, по которым даются знания в области информационных технологий или иностранных языков).

Элементами описания модуля выступают:

- содержание и квалификационные цели (целевые группы и обоснованные цели);
- цели отдельных элементов (занятий);
- формы обучения;
- условия участия;
- условия получения кредитов (зачетных единиц);
- курсы обучения, когда используется модуль;
- трудозатраты студента;
- численность студентов;
- зачетные единицы и оценки, формы и объем экзаменов;
- частота предложения модуля (цикл предложения);
- продолжительность модуля.

(см. <http://www.kultusministerkonferenz.de/doc/beschl/module.pdf>)

В качестве иллюстрации приведем нормативы по модульному построению и ступенчатой структуре обучения в университете им. Мартина Лютера в Галле-Виттенберге.

<p>Определение модуля</p>	<p>Модули составляют элементы образовательной программы. С точки зрения содержания и времени – это замкнутые учебные единицы. Они не только состоят из занятий, которые необходимо посещать, но и включают учебные результаты, которые должны быть достигнуты и продемонстрированы студентами.</p> <p>Модули могут объединять занятия разных форм (лекции, семинары, просеминары, самостоятельное обучение, проекты и т.д.)</p> <p>Цель модульного построения образовательного процесса состоит прежде всего в том, чтобы четко обозначить цель учения (студент) и цели преподавания (преподаватель) по каждому отдельному модулю.</p> <p>Выпускная работа и практика представляют собой отдельные модули</p>
<p>Объем модуля</p>	<p>Объем модуля определяется затратами времени студентов</p>
<p>Определение зачетных единиц (кредитов)</p>	<p>Объем обучения в течение учебного года (два семинара) составляет максимум 1800 часов (40 часов в неделю в течение 45 недель) и выражается в зачетных единицах (ECTS). Одна зачетная единица соответствует трудозатратам, равным 30 часам. Семестровая нагрузка в 900 часов соответствует 30 зачетным единицам (кредитам).</p> <p>Под трудозатратами студентов понимаются: посещение занятий (аудиторное обучение); время на подготовку к занятиям; время на закрепление учебного материала после занятий; практика; подготовка к экзаменам; написание рефератов; выполнение домашних и проектных работ, а также выпускной работы (рассматриваемых как самостоятельное обучение)</p>
<p>Получение зачетных единиц (кредитов)</p>	<p>Зачетные единицы (кредиты) можно получить только при условии сдачи всех необходимых экзаменов</p>

<p>Соотношение учебных результатов в часах в неделю в семестр и трудозатрат в зачетных единицах (кредитах)</p>	<p>Нет точного «курса», по которому пересчитываются традиционные часы в неделю в семестр (ЧНС) в зачетные единицы (ЗЕ). Соотношение в большей мере зависит от формы занятий, от долей аудиторных и самостоятельных занятий по конкретному модулю. Посещение занятий объемом в 1 час в неделю в семестр (=45 минутам) соответствует полному часу трудозатрат. Лекции =2 ЧНС×15 недель, что соответствует примерно 30 часам аудиторных занятий</p>
<p>Величины модулей</p>	<p>Существует две стандартные величины модулей: 5 ЗЕ (это соответствует 150 часам, неполным четырем неделям) и 10 ЗЕ. В обоснованных исключительных случаях объем модуля может иметь промежуточный размер между 5 ЗЕ и 10 ЗЕ, чтобы таким образом удовлетворить различным требованиям к результатам. Более крупные модули всегда кратны 5. Они могут отражать нагрузку на практике, экскурсии, выпускную работу. Должны использоваться только целые величины зачетных единиц</p>
<p>Продолжительность модуля</p>	<p>Как правило, изучение модуля длится 1 семестр, максимум – 2 семестра.</p>
<p>Формы модуля</p>	<p>Существуют три основные формы модулей:</p> <ul style="list-style-type: none"> – обязательные – их должны изучать все студенты; – альтернативно-обязательные – студенты могут выбирать модули из тематически ограниченной области; – по выбору: студенты могут свободно выбирать модули из числа предлагаемых. <p>Количество и внутренняя структура различных модулей регламентируются соответствующими положениями, специфическими для конкретного направления подготовки.</p>
<p>Разработка модулей</p>	<p>Содержание модулей разрабатывает преподаватель или группа преподавателей. В соответствующих положениях (в РФ – государственных образовательных стандартах. – В.Б.), специфических для направления подготовки, приводятся общие рамки. Указывается, какие итоговые результаты потребуются от студентов, изучающих модуль. В такого рода положениях</p>

	могут также устанавливаться формы обучения и соотношение аудиторных и самостоятельных занятий. Вопросы разработки модуля отражены в описании модуля (в Российской Федерации возможна разработка общедифференциальной инструкции. – В.Б.)
Свидетельство об изучении модуля	Регламентируется структурным подразделением университета.
Ответственность за модули	За организацию модуля несет ответственность один преподаватель. Вопрос о привлечении других преподавателей к проведению занятий по модулю (например, когда модуль носит междисциплинарный характер) находится в компетенции лица, предлагающего данный модуль. За содержание учебных занятий отвечают соответствующие преподаватели

Можно привести пример таблицы для разработки модулей.

Название модуля	Зачетные единицы (кредиты) в ECTS				
Ответственный(ая) за модуль	Учебная часть (секретарь)	E-mail			
Описание модуля					
1. Квалификационные требования					
На занятиях вырабатываются следующие компетенции (отметить соответствующие компетенции). Профессиональные компетенции (идет перечисление). Общие компетенции, в том числе (дается перечисление)					
2. Содержание (описывается содержание учебных занятий модуля)					
3. Составные части (компоненты модуля)					
Наименование учебного занятия	Вид учебного	Число академиче-	Кредиты (согласно ECTS)	Учебные занятия: обязатель-	Се- мestr: зим-

	заня- тия	ских часов		ные/ по вы- бору; обяза- тельные и по выбору	ний/ летний

4. Описание видов учебных занятий

(рассматриваются виды учебных занятий, в результате которых осваиваются требуемые компетенции. Принципиальным является то, что разнообразные учебные занятия служат для достижения одной цели – выработке необходимых квалификаций)

5. Готовность студентов к занятиям (условия допуска к изучению модуля)

(указываются приобретенные студентами при изучении других модулей компетенции, которые могут стать основой для изучения следующего модуля. Таким основанием может служить наличие профессиональной практики или иных практических и теоретических знаний)

6. Практическая полезность модуля

7. Трудозатраты и кредиты (согласно ECTS)

8. Внутримодульный контроль и оценка модуля

формы контроля: устный экзамен; письменный экзамен; работы, эквивалентные экзамену

9. Продолжительность изучения модуля

Модуль рассчитан на _____ семестр _____ (семестры)

10. Число студентов, изучающих модуль

(на определенных видах учебных занятий (семинары, практические или лабораторные работы) присутствует ограниченное число студентов)

11. Оформление заявок для участия в экзамене (зачете) по материалам модуля (внутримодульный контроль)

(следует указать, где можно получить информацию об экзамене/зачете по материалам модуля: на сайте в Интернете, в графике учебного процесса и т.д.)

12. Литература по предметам, раздаточный материал

Раздаточный материал на бумажном носителе Да Нет

Если да, то где можно получить (приобрести) раздаточный материал?

Раздаточный материал

на магнитном носителе Да Нет

Если да, указать адрес сайта в Интернете.

Литература.

13. Прочее

Конструктивную рекомендацию по разработке учебного плана модульной конструкции дает Эберхарт Карлс по специальности «Технология продуктов питания» (срок подготовки 5 лет, университет Тюбингена) и специальности «Защита окружающей среды (технические аспекты)» (срок подготовки 5 лет, университет Тюбингена).

Перечень международных источников, переведенных на русский язык:

1. Нормативы, касающиеся модульного построения обучения и ступенчатой структуры подготовки в университете им. Мартина Лютера в Галле-Виттенберге (перевод О.Л. Ворожейкиной).
Eckwerte zur Modularisierung und zur gestuften Studienstruktur an der Martin – Luther – Universität Halle – Wittenberg.
2. Федерально-земельная комиссия – модельная опытная программа «Модульное построение в сфере высшего образования» (перевод О.Л. Ворожейкиной).
BLK – Modelversuchsprogramm «Modularisierung im Hochschulbereich».
3. Модуль и деление учебного процесса на модули (перевод В.И. Прудковской).
«Modul und Modularisierung».
4. Образец для заполнения таблицы «Описание модуля». Комментарии по пунктам таблицы (перевод В.И. Прудковской).
Modulbeschreibung.
5. Эберхард Карлс (университет Тюбингена). Модули / модульное построение обучения (перевод О.Л. Ворожейкиной).
Eberhard Karls (Universität Tübingen). Modul / Modularisierung.

VIII. РЫНОК ТРУДА И СПОСОБНОСТИ ВЫПУСКНИКОВ К ТРУДОУСТРОЙСТВУ

Болонский процесс побуждает пересмотреть отношения между высшей школой и бизнесом. Подготовка выпускников к успешной карьере – это социальная миссия вузов. В ходе болонских реформ все настойчивее звучат предостережения против некритического приспособления к краткосрочным интересам рынка труда при усилении ориентации новых степеней (бакалавр/магистр) на трудоустраиваемость (позиция Education International).

Подчеркивается, что высшее образование – это сама по себе высокая ценность и одновременно путь на рынок труда.

Приведем краткое изложение доклада Юргена Колера, характеризующего противоречивое отношение к трудоустраиваемости, интерпретируемой иногда как центральное требование Болонского процесса (в официальных кругах России нередко в трудоустройстве выпускников склонны видеть *главный критерий* деятельности высшего учебного заведения). Юрен Колер замечает, что подобная интерпретация целей болонских реформ правильна лишь в определенной степени.

Несомненно, выработка способности к трудоустройству выступает частью фундаментального европейского представления о задачах высшего образования. В документах Совета Европы называются четыре функции высшей школы:

- всестороннее развитие личности (в России после 1991 г. в своем либеральном «дурмане» правые поспешили отказаться от этой принципиальной установки образования вообще);
- умножение и сохранение фонда знаний;
- трансферт знаний и технологий;
- развитие способности граждан участвовать в формировании демократического общества.

Юрген Колер задается вопросом: является ли требование развития «способности к трудоустройству» проблемой для вузов и почему? Он объясняет причины опасений академических кругов.

Во-первых, в вузах не склонны воспринимать профессиональные навыки и компетенции как «продукт быстрого приготовления».

«“Способность к трудоустройству” означает лишь выработку профессиональной пригодности и не исключает требование специфической фазы введения “стажировки по конкретной специальности”» – замечает профессор.

Во-вторых, (и это весьма знаменательное суждение) «очень важно правильно понимать и принимать в дальнейшем термин “employability”. Этот термин требует преодоления ориентации только на “core profession”, т.е. на базовые области узкой профессии. Вместо этого следует в достаточной степени учитывать многообразие в реальной

деятельности выпускников применения материала всех учебных дисциплин, тем более в перспективе их образования в течение всей жизни. Это означает, что следует перейти от “туннельного взгляда” на “системный взгляд”, в результате которого могут реализовываться дифференцированность и вариабельность практических задач в деятельности выпускников высшей школы».

В-третьих, нередко в вузах теория и практика понимаются как различные, а порой и несовместимые сущности. Ничто не является таким практичным, как хорошая теория. «Нельзя утверждать, – высказывает свое мнение Ю. Колер, – что теории может быть немного, если есть хорошая практика».

В-четвертых, иногда опасаются, что прикладная направленность образовательных программ подрывает принцип фундаментальности высшего образования.

В-пятых, некоторые академические деятели опасаются, что принятие в качестве цели высшего образования формирования у выпускников «способности к трудоустройству» угрожает стиранием грани между классическим университетом и профессионально ориентированным вузом. А это, в свою очередь, позволит рынку труда, работодателям и профессиональным ассоциациям некорректно вмешиваться в дела академических сообществ.

В-шестых, более всего опасаются представители гуманитарных наук. Но способность к инновациям, которая должна вырабатываться у каждого, кто выходит из стен вуза с дипломом о его окончании, вовсе не оставляет оснований для подобного рода тревог.

В-седьмых, проявляющаяся антипатия в отношениях между вузом и бизнесом предопределяет направленность

многочисленных дискуссий по этому поводу. «Если рассматривать точку зрения вузов, особенно университетов, – пишет Ю. Колер, – то эта точка зрения выражается в таких утверждениях, как, например, “вузы не служат экономическим интересам увеличения прибыли”, и они не могут “продавать себя в условиях капитализма”. Такую точку зрения следует серьезно воспринимать в социально-психологическом аспекте. Однако она не обоснована и опирается на ошибочное представление о том, что “способность к трудоустройству” является единственной целью образования в вузе».

Ю. Колер говорит об уравнивании стремления к академическому качеству и «способности к трудоустройству» посредством ключевых компетенций. Между академическим качеством и «способностью к трудоустройству» существует частичная идентичность и корреляция (связь между профессиональным и надпрофессиональным образованием). «Нужно твердо придерживаться того положения, что между развитием “способности к трудоустройству” и “ключевыми компетенциями” существует соотношение цель–средства».

Под профессиональным образованием (заметим это в связи с развернувшейся в академическом и управленческом бомонде России дискуссией о реализации компетентностного подхода и результатах образования на языке компетенций) Ю. Колер предлагает понимать образовательные услуги и результаты обучения, которые соотносятся с преимущественно тематически-дисциплинарно описываемым учебным предметом, к которому можно присокупить широкое поле профессиональной деятельности.

«Надпрофессиональное образование, – говорит Ю. Колер, – это такие образовательные услуги и результаты обучения, которые в принципе независимы от конкретных учебных предметов. При этом приобретаются компетенции, которые касаются духовной организации человека, его способности целенаправленно организовать свою работу индивидуально или в команде, а также развивается способность переносить полученные знания в социальную и, особенно, в экономическую реальность. При надпрофессиональных компетенциях на задний план отходит предметный аспект, но подчеркиваются интеллектуальные, эмоциональные и социальные компоненты.

С точки зрения развития способности к трудоустройству оба типа образовательных результатов имеют практически разные, но взаимосвязанные значения».

Ю. Колер делает вывод о том, что базовые понятия «способности к трудоустройству» и «академическое качество» соотносятся, когда установлена связь с ключевыми компетенциями. Возвращаясь к разделу V, можно остановиться на предложениях по поводу того, какие элементы компетенции по отношению к «профессионализму» и «надпрофессионализму» целесообразно связывать с бакалаврскими и магистерскими программами.

По мнению Ю. Колера, в двухступенчатой болонской структуре на уровне подготовки бакалавров следует предпочесть общий подход. Этого требует сама суть их назначения – введение студентов за короткое время в определенное поле знания. Профессиональную специализацию на ранних этапах обучения осуществлять и нецелесообразно, и невозможно как с точки зрения студентов, так и с точки зрения вуза. Более того, следует принять к сведению, что точный прогноз

потребностей предприятия не может быть сделан вследствие довольно длительного периода разработки образовательных программ. «К тому же для этого, – как полагает Ю. Колер, – нет повода при условии, если продолжается вторая ступень обучения, особенно при наличии структурированных программ-тренингов». Нельзя не видеть, что многие методические, системные, интерактивные и социальные компетенции формируются за пределами профессионального образования (т.е. обучения предметам по специальности). Поэтому выработка ключевых компетенций целесообразна на ступени бакалавриата. При этом их формирование может происходить в рамках специально для этого разработанных модулей или интегрированно в профессионально-научных модулях (универсального ответа нет).

Не следует абсолютизировать рекомендацию подобного рода и при подготовке бакалавров пренебрегать предметно-дисциплинарными аспектами, включая аспекты профессиональных знаний. Основы их надо изучать и на уровне бакалавров. Можно предусматривать относительно небольшую специализацию. Это особенно верно для тех программ подготовки бакалавров, которые имеют явно выраженную профессиональную (прикладную) направленность. (Не забудем, что в немецкой системе высшей школы принята бинарная ее конструкция: университеты и профессиональные высшие учебные заведения. Согласимся, что эта бинарность фактически имеет место и в российском высшем образовании, хотя, согласно известному закону, вся система получила название «высшее *профессиональное* образование». Небезынтересно напомнить, что в статье 43 Конституции Российской Федерации речь идет именно о «*высшем образовании*». Сохранение термина

«высшее профессиональное образование» будет играть деструктивную роль, особенно с точки зрения Diploma Supplement, признания квалификаций, усиления интеграции отечественной высшей школы в европейскую и общемировую). «Разделение на так называемое далекое от теории практическое образование как основная черта программ подготовки бакалавра и использование теории только для уровня магистров является заблуждением в корне неправильным, хотя и частым», – полагает Ю. Колер.

И, наконец, заслуживает быть услышанной позиция Ю. Колера по поводу магистратуры: «Магистерские программы могут быть ориентированы в узком смысле слова как академические, т.е. для подготовки докторских диссертаций или для научной карьеры. Они могут рассматриваться как специфически ориентированные на профессиональную область образования, а также для переподготовки и получения второй степени магистра путем расширения имеющейся компетенции магистра. Признание прежнего, неформально приобретенного в профессиональной практике учебного опыта может также реализовываться в магистерских программах... Представляется убедительным признать, что понятия “академического качества”, “компетенции” и “способности к трудоустройству” не противоречат друг другу, а дополняют друг друга как по существу равноценные цели образования».

Перечень международных источников, переведенных на русский язык:

1. Проф. д-р Фритц Бёле, университет Аугсбурга. Развитие компетенций – новый вызов на рынке труда (перевод О.Л. Ворожейкиной).
Prof. Dr. Fritz Böhle, Universität Augsburg, ISE München.
2. Бридис Коля, Минкс Карл-Хайнц. Между вузом и рынком труда. Проект информационной системы высшего образования. Ганновер, 2004 (перевод О.Л. Ворожейкиной).
Briedis Kolja, Minks Karl-Heinz. Zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt. HIS Proektbericht Hannover 2004.
3. Проф. д-р Юрген Колер, университет Грейсвальд. Ключевые компетенции и «способность к трудоустройству» («трудоустраиваемость») в контексте Болонского процесса. Конференция «Ключевые компетенции: ключ к более высокому качеству (подготовки) образования и трудоустраиваемости?» Гейдельберг, 22 и 23 января 2004 г. (перевод В.И. Прудковской)
Kohler Jürgen. Schlüsselkompetenzen und “employability” in Bologna-Prozess. Konferenz “Schlüsselkompetenzen: Schlüssel zu mehr (Aus-) Bildungsqualität und Beschäftigungsfähigkeit?” Heidelberg, 22. und 23. Januar 2004.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Если судить о динамике Болонского процесса (хотя бы по тому, как структурирована анкета для руководителей высших учебных заведений для подготовки доклада Trends V – разд. 1), то очевидно, что сегодня центр Болонских реформ переместился именно в высшие учебные заведения Европы. Включенные в промежуточный отчет материалы подтверждают нарастающий интерес многих стран к Болонскому процессу как системному объекту. Исследования проводятся по различным аспектам воздействия болонских преобразований на модернизацию национальных систем высшего образования. Это полезный пример для российской высшей школы: надо расширять тематические линии и проблемные поля исследований конкретного воздействия Болонского процесса на трансформацию отечественного высшего образования, изучать все происходящие макро- и микропроцессы, используя разнообразные методологии. Подготовленный промежуточный доклад содержит многие свидетельства позитивного западноевропейского опыта, включает в себя образцы оригинальных методологических решений.

Участники российского проекта «Исследование основных тенденций развития и терминологической базы Болонского процесса как структурной реформы высшего образования в Европе» постоянно «вписывались» в российский

контекст, всячески стремясь подчеркнуть системный, комплексный и противоречивый характер болонский преобразований (разд. V).

Чем больше появляется публикаций (журнал «Высшее образование в России» занимает здесь лидерские позиции), отражающих полемику в части позитивного/негативного потенциала болонских реформ для отечественной высшей школы, позволяющих сравнивать направленность наших дискуссий с европейскими, тем более убеждаешься, что оптимистические и пессимистические оценки весьма близки.

Можно сказать, что «проблемные карты» болонского движения весьма похожи во всех странах (не считая отдельных государств, как, например, Великобритании, где интерес к Болонскому процессу едва ли не находится чуть выше нулевого градуса). В государствах, скажем, входящих в ЕС, все больше нарастает напряженность из-за слабого финансирования собственно болонских реформ. Все чаще звучат призывы к правительствам не ускорять искусственно введение болонских структур, механизмов и инструментария. Все настойчивее выдвигаются требования к государственным структурам подать хороший пример активного найма бакалавров на государственную службу. Все это относится и к российским реалиям.

Участники проекта намерены оказывать содействие в том, чтобы результаты проекта (промежуточный отчет, доклад, иностранные источники и их переводы на русский язык) получили соответствующие распространение и применение.

В целях широкой доступности материалы исследования размещаются на веб-сайте: rc.edu.ru*.

* При необходимости члены исследовательского коллектива окажут консультационную помощь.
Контактный тел. 369-56-69 (Ворожейкина Ольга Леонидовна). E-mail: rc@rc.edu.ru. Факс: 369-58-13

Научное издание

В.И. БАЙДЕНКО

**БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС:
ПРОБЛЕМЫ, ОПЫТ, РЕШЕНИЯ**

Компьютерный набор и верстка:
Ответственная за выпуск:

*М.В. Королева
Г.М. Дмитриенко,
Т.А. Подкопаева,
Н.М. Амбросимова*

Подписано в печать
Бумага офисная. Формат 60x84/16. Гарнитура Times New Roman.
Усл.печ.л. Тираж ... экз. Заказ №

Издательство: Исследовательский центр проблем качества
подготовки специалистов,
105318, Москва, Измайловское шоссе, 4.
тел. (095) 369-42-83, 369-42-84, fax: (095) 369-58-13
E-mail: rc@rc.edu.ru