

**ФЕДЕРАЛЬНОЕ АГЕНТСТВО ПО ОБРАЗОВАНИЮ**

**УПРАВЛЕНИЕ  
МЕЖДУНАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И СОТРУДНИЧЕСТВА**

---

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

**РОССИЙСКИЙ  
НОВЫЙ УНИВЕРСИТЕТ**

**КАФЕДРА СИСТЕМНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ ОБРАЗОВАНИЯ**

---

---

Научное издание

# **БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС: СЕРЕДИНА ПУТИ**

*Под научной редакцией  
доктора педагогических наук, профессора  
В.И. БАЙДЕНКО*

**МОСКВА 2005**

**УДК 378:001**  
**ББК 74.04**

**БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС: СЕРЕДИНА ПУТИ**/Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. Российский Новый Университет, 2005. – 379 с.

**ISBN 5-7563-0269-7**

Предлагаемое читателю мониторинговое исследование Болонского процесса является третьим по счету (первые два размещены на сайте [www/rs.edu.ru](http://www/rs.edu.ru)) из числа выполненных на кафедре системных исследований образования Исследовательского центра проблем качества подготовки специалистов Московского государственного института стали и сплавов (технологического университета) (МИСиС). Особенностью данного этапа мониторинга является период, охваченный им: 1999–2004 гг. Этим объясняется название книги. Кроме того, в издании помещены статьи российских авторов, отражающие актуальные направления совершенствования культуры оценки, обеспечения и управления качеством образования в отечественной высшей школе, лежащие в русле основных тенденций развития Болонского процесса. В конечном счете, именно качество высшего образования находится в эпицентре болонских преобразований.

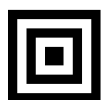
Книга завершается рекомендациями по использованию основных тенденций развития Болонского процесса в российском высшем образовании.

Издание адресовано преподавателям, студентам и аспирантам, работникам органов управления высшим образованием, широким кругам российской общественности.

ISBN 5-7563-0269-7

УДК 378:001  
ББК 74.04

- © Байденко В.И., научная редакция, 2005.
- © Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005



## ВВЕДЕНИЕ

Мониторинговое исследование Болонского процесса, как он реально осуществляется в целом в Европе, равно как и в масштабах национальных систем высшего образования, ведется в России на протяжении ряда последних лет. В ходе исследования выявляется динамика его проблем и идей. Достижение согласия и согласованности в одном сопровождается появлением новых «зон» противоречивых мнений и подходов. Кажущимися в начале очевидными пути решения тех или иных задач становятся проблемными в ходе реформ.

Еще вчера понятные для большинства ключевые слова болонских преобразований (например, «трудоустраиваемость», «бакалавр», «совместная степень» и др.) сегодня требуют своего осмысления, выдвигая тем самым на передний край задачу достижения терминологического единства и разработки глоссария Болонского процесса.

Прагматический характер его начальных этапов наполняется глубокими фундаментальными, образовательно-философскими и дидактическими проблемами.

На всех фазах Болонского процесса оставались практически неизменными цели самого мониторинга. Российская высшая школа давно уже была «заряжена» болонскими идеями. Это и введение степеней «бакалавр–магистр» и апробация системы кредитов ECTS, и длительная практика использования российской версии приложения к диплому, и ориентация высшего образования на тесный союз с экономикой, и проектирование учебных планов и программ в аспекте требований квалификационных характеристик (результатов образования), и включение в состав последних культурологических, гражданственных, социальных, интеллектуально-фундаментальных и методологических компетенций. В этом смысле с определенными оговорками можно найти в советской высшей школе некие предвосхищающие черты. Но именно в силу этого требовалось углубить в российской среде осмысление системного, целостного характера Болонского процесса, его несводимость к реформам частного «косметического» характера, затрагивающего только внешние стороны европейской высшей школы. Болонские реформы – это реформы стратегической адаптации высшего образования к принципиально новым реалиям фактически объединяющейся Европы с ренессансом ее экономических, социальных и культурных амбиций. Это – реформа становления нового типа высшего образования в эпоху глобализации, европеизации, «общества Знаний».

Благодаря мониторингу можно было ознакомиться с основными документами Болонского процесса, резолюциями и коммюнике общеевропейских форумов, мнениями авторитетных экспертов, позициями европейских академических сообществ и студентов. Предоставлялась возможность узнать об основных мониторинговых исследованиях (докладами Trends I, Trends II, Trends III), вскрывавших количественные и качественные характеристики Болонского процесса, диалектику проблем, содержавших анализ реальных практик реформирования. При этом, исследователи всячески подчеркивали, что «настройка» национальных образовательных систем высшего образования вовсе не ведет к отказу от их специфики, философского, педагогического и культурно–образовательного многообразия, к насильственному утверждению неких унифицированных панъевропейских моделей. На этапе развертывающихся дискуссий в российском обществе о целесообразности подписания Российской Федерацией Болонской декларации крайне важным было содействовать росту информированности о Болонском процессе, формированию критической массы осведомленности и социально–психологической готовности. В ходе мониторинга по запросам органов управления предоставлялись необходимые материалы, справки, предложения и рекомендации.

Предлагаемый читателю мониторинг – третий из числа выпускаемых кафедрой системных исследований образования за 2002–2004 гг. Его особенность состоит в том, что он охватывает по времени практически «середину» Болонского процесса, когда Россия стала его полноправным участником.

Введение, разделы I и V, заключение написаны д-ром пед. наук, профессором В.И. Байденко, авторами раздела IV являются канд. техн. наук, профессор Н.И. Максимов, д-р техн. наук, профессор Н.А. Селезнева, канд. техн. наук, профессор В.П. Соловьев. Переводы материалов с английского и немецкого языков, помещенные в разд. II и III, выполнены Е.Н. Карачаровой и О.Л. Ворожейкиной. Компьютерная верстка осуществлена М.В. Королевой.

Книга издана при спонсорской помощи Российского Нового Университета (ректор д-р техн. наук, профессор В.А. Зернов).



# I. АНАЛИЗ ОСНОВНЫХ ТЕНДЕНЦИЙ И ПРОБЛЕМ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА (1999–2004 гг.)

За период от подписания Болонской декларации (1999 г.) до принятия Пражского (2001 г.) и Берлинского (2003 г.) коммюнике в рамках Болонского процесса наметились десять линий действий (Пер Ньюборг). К ним относятся:

*Шесть* линий, намеченных Болонской декларацией:

- принятие системы легко читаемых и сравнимых степеней;
- введение двухцикловой структуры высшего образования (бакалавр–магистр);
- применение кредитной системы; при этом система ECTS все более признается как общеевропейская система перевода и накопления кредитов (См.: Перенос и накопление кредитов: вызов для учебных заведений и студентов, Цюрих, 11–12 октября 2002 г.);
- расширение мобильности студентов, преподавателей, исследователей и управленцев;
- развитие сотрудничества в области качества образования;
- усиление европейского измерения в высшем образовании.

*Три* линии, добавленных Пражским коммюнике:

- образование в течение всей жизни как актуальная стратегия европейских вузов;
- роль студенчества в осуществлении болонских реформ;
- повышение привлекательности вузов Европы (борьба за «умы», «престиж», «деньги»).

*Десятая* линия была обозначена в Берлинском коммюнике: синергия единого образовательного и единого исследовательского пространств и роль докторантуры как третьего цикла структуры высшего образования.

В силу этой масштабности и глубины правомочно говорить о *фундаментальных* основаниях Болонского процесса, его *философских аспектах* с точки зрения современной миссии высшего образования, его нравственно-духовных задачах (См.: Болонский семинар «Этические и моральные аспекты высшего образования и науки в Европе», 2–5 сентября 2004 г., Бухарест, Румыния). Кроме этого, Болонский процесс ставит в повестку дня фундаментальные *педагогические вопросы*.

Как отмечает Стивен Адам, проектирование результатов образования – один из вызовов Болонскому процессу. Результаты образования выступают важнейшим структурным элементом прозрачных систем высшего образования и квалификаций. Они являются базовой функцией образования, его базовым структурным элементом. Их разработка призвана осуществляться в контексте институциональных, национальных и международных ориентиров. Будучи одинаково важными для учебных планов, преподавания, обучения, оценивания и обеспечения качества, они по существу предполагают новые ответы на вопросы «что», «кому», «где», «как», «когда» преподаем и «что», «кого», «где», «как», «когда» оцениваем. Таким образом результаты образования выдвигаются в центр деятельности по его реформированию. Переход от проектирования содержания образования к разработке результатов образования означает изменение акцента: от ориентации образовательного процесса на преподавателя к ориентации на студента. Студентоцентрированная направленность помещается в фокус отношений «преподавание–обучение–оценивание» и фундаментальных связей между проектированием образования, его «поставкой» и измерением. При этом результаты образования нельзя рассматривать как изолированный инструмент. Это подход, который следует видеть в широком контексте: интеграция академического и профессионального образования; оценка предшествующего опыта; развитие структур квалификаций в течение всей жизни; системы переноса и накопления кредитов.

Высшее и профессиональное образование в целом в масштабах Европы (и не только) осваивает новый компетентностный подход. Этому вопросу мы считаем необходимым уделить особенное внимание во вступительных замечаниях.

Выступая на Болонском семинаре «Применение результатов образования» (Эдинбург, 1–2 июля 2004 г.) Стивен Адам отмечал, что степени бакалавра и магистра должны иметь различающиеся результаты, разные ориентации, профили, чтобы удовлетворить индивидуальным и академическим потребностям и запросам рынков труда. При этом результаты образования он назвал одним из существенных строительных блоков, необходимым условием прозрачности. Результаты образования рассматриваются на трех уровнях:

- *локальный уровень*: курсовая единица, модуль, программа обучения;
- *национальный уровень*: структуры квалификаций и обеспечение качества;
- *международный уровень*: прозрачность, признание.

Пока четкого определения *что такое результаты образования* нет.

Результаты образования – это формулировки того, что, как ожидается, обучаемый знает, понимает или в состоянии продемонстрировать в конце периода обучения (по завершении процесса обучения), или делать (как результат обуче-

ния); они, как полагают одни, адекватно определяются в терминах знаний, навыков и умений, которые приобрел студент в результате своей вовлеченности в образовательный процесс; другие под результатами понимают, что студент будет знать, либо будет в состоянии делать по окончании своей учебной деятельности. Иногда результаты образования рассматриваются через измеряемые достижения или обладание компетенциями.

Как видим, общим в определениях является стремление к точности, внимание к тому, что конкретно приобретает обучаемый с точки зрения знаний и/или навыков. Результаты образования «интересуются» достижениями студентов, а не намерениями преподавателей, выраженными в целях модуля или курса.

Не менее сложным выступает вопрос о связях результатов образования и компетенций. Проект TUNING «Совершенствование образовательных структур» исходит из того, что компетенции включают:

- «знания и понимание» (теоретические знания академической области, способность знать и понимать);
- «знания как действовать» (практическое и оперативное применение знаний в конкретных ситуациях);
- «знания как быть» (ценности, являющиеся неотъемлемой частью восприятия и жизни с другими людьми в социальном контексте).

О компетенциях все чаще говорят в отечественных академических кругах. Присоединение России к Болонскому процессу актуализировало эту тему. В рамках Болонских реформ предполагается формирование «системы сравнительных и сопоставимых квалификаций высшего образования, в которой квалификации описывались бы в терминах учебной нагрузки, уровня, результатов обучения, *компетенций* (курсив наш – В.Б.) и профиля» [27].

Еще за несколько лет до подписания Россией Болонской декларации в проектах государственных образовательных стандартов основного общего и среднего (полного) общего образования появился и активно использовался термин «компетенции» [3]. Все чаще это понятие встречается в публикациях, посвященных вопросам модернизации начального и среднего профессионального образования [1, 26–29].

Словом, многие из нас как-то внезапно почувствовали недостаточность триады «знания–умения–навыки» (ЗУН) для описания интегрированного результата образовательного процесса [20, 22, 25].

Компетенция – понятие, пришедшее в Россию (как, впрочем, и в другие образовательные системы) из англосаксонской традиции образования. Это нередко служит основанием для недоверчивого к нему отношения. Может быть, и в самом деле, как это сегодня можно нередко видеть, иное «новое» в европейском образовании – это хорошо забытое «старое» советское. Дело ведь не в терминах, а в реальности, охватываемой ими? Вероятно, формирование моделей деятельности специалиста (Е.С. Смирнова) [19] и разработка профиля специалиста (Н.Ф. Талызина, Н.Г. Печенюк, Л.Б. Хихловский) [21], выполненные в системно-

действительной методологии, были опережающими решениями отечественных методистов-исследователей.

Есть, разумеется, право на подобную точку зрения. Советская система профессионального образования имела и имеет по сей день немало своих сторонников и в России, и в образовательных системах ближнего и дальнего зарубежья.

Еще в 1980 г. тогдашний министр высшего образования СССР В.П. Елютин говорил о резком снижении дескриптивных методов обучения, о высоком динамизме в мире профессий, *о потребности в создании новых форм высшего образования*, о том, что исчерпали себя возможности экстенсивного подхода к формированию содержания высшего образования и, наконец, о необходимости рационального ограничения и концентрации учебной информации [7]. Он же писал об эвристической ценности методов анализа рынков труда, о потребности в разработке методов *моделирования профессиональной деятельности*, с помощью которых выявляются предметная и функциональная стороны труда на обозримый прогнозируемый период, а на их основе разрабатывается система требований к профессиональному облику *совокупного специалиста* [7].

В те годы широко обсуждались проблемы быстрой адаптации выпускников к практической деятельности, а базисное образование интерпретировалось как предпосылка высокой адаптируемости. Взята была ориентация на широкий профиль и укрупнение специальностей. Впрочем, не следует забывать и о том, что еще в 1978 г. постановлением Совета Министров СССР введены квалификационные характеристики как попытка моделирования профессиональной деятельности. Десять лет спустя (1988 г.) предпринимаются усилия по разработке нового поколения квалификационных характеристик специалистов с высшим образованием и созданию фондов комплексных квалификационных заданий по специальностям высшей школы.

Государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования первого поколения, представляющие собой несомненный шаг вперед не в меньшей мере означали шаг назад – утрату ряда стратегических методологических открытий советской высшей школы.

В Исследовательском центре проблем качества подготовки специалистов Московского государственного института стали и сплавов (технологического университета) в мае 2004 года начал функционировать постоянно действующий методологический семинар по проблеме «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы». Семинар работает и в режиме on-lain (e-mail:rc@rc.edu.ru; веб-сайт:www.rc.edu.ru). Приглашаем читателей принять участие в работе семинара (контактные телефоны: 8(095)369-59-51; 8(095)369-67-73).

Какова цель методологического семинара? Если извинить некоторую амбициозность наших притязаний, то ответ будет примерно таким: усилить доступным нам образом внимание академического сообщества к такой неклассической категории образования, как компетенция, к освоению нашей образовательной практикой компетентностного подхода при проектировании образовательных систем



(стандартов, программ, учебных планов) и обновлению образовательной политики.

По нашему мнению, это позволит:

*Во-первых*, создать третье поколение образовательных стандартов высшего образования как обеспечивающих большую прозрачность, сопоставимость с европейскими образовательными системами;

*Во-вторых*, осуществить не просто переработку действующих образовательных программ по подготовке бакалавров, дипломированных специалистов/магистров, но спроектировать их в новом – компетентностно-методологическом ключе [22], когда в основе стандартов будут лежать не количественные и содержательные параметры «входа» и «процесса», но характеристики, отражающие качественные результаты образовательного процесса, выраженные на интегрированном языке компетенций;

*В-третьих*, укрепить позиции высшего образования России в общеевропейском образовательном и исследовательском пространстве, при одновременном сохранении сильных академических характеристик российской высшей школы;

*В-четвертых*, сделать общесистемный сдвиг высшего образования в сторону запросов экономики и рынков труда, усиливая его личностную и социальную составляющие;

*В-пятых*, повысить адаптируемость выпускников в их жизнедеятельности к условиям нарастающего динамизма и неопределенностей, подготовить их как активных субъектов новой образовательной практики – образования в течение всей жизни.

Существуют проблемы в определении самого понятия: понимание сущности компетенций как явления новой образовательной культуры; слишком расширительные или, напротив, «зауженные» их толкования; сведение понятия к этимологическим истокам или к устоявшейся семантике слов «компетенция» и «компетентность»; отрицание целесообразности использования в отечественной педагогике понятия «компетенция» для описания результатов образовательного процесса (под вопросом оказывается сам феномен компетенций и их «добавочная стоимость» к традиционным ЗУНам).

В мире высшего образования складывается новая учебная культура. Господствовавшие до конца двадцатого столетия образовательные концепции должны быть обновлены. Иначе получается, как у г-на Я.И. Кузьмина: «вузы превратились в большие техникумы», а «массовое высшее образование перестало быть высшим» [11].

Полагаем, что понятие «компетенция» удовлетворяет в большой мере новой парадигме профессионального, включая высшее, образования.

Массовое высшее образование и его диверсификация, несомненно, порождает ряд принципиально новых проблем. Согласно Филиппу Г. Кумбсу, «это можно сравнить с превращением специализированного магазина подарков для состоятельной публики в универмаг для массового покупателя с самыми различными вкусами и средствами, в котором еще имеется отдел удешевленных товаров для бедноты» [12].

Да, компетенция – не беспроблемное явление, отнюдь не бесспорное и очевидное в контексте классической образовательной культуры. Немецкий исследователь Эрпенбек высказывается в том смысле, что важнейший теоретический ракурс компетенции получают в теории А.Н. Хомского (Chomsky) в его идее «языковой компетенции» – определенной самоорганизационной диспозиции. Под последней Хомский понимает «всеобщность лингвистических знаний родного языка, которая делает возможным “производить” все важнейшие предложения языка, а так же образовывать любые новые, ранее не принадлежащие предложения, согласно грамматике и правилам».

Эрпенбек рассматривает компетенцию как диспозицию самоорганизации. Учитывая то обстоятельство, что проблемные решения и действия принимаются и реализуются в комплексных динамичных системах, таких как большинство сегодняшних команд, предприятий и организаций, компетенции можно понять в контексте современной теории самоорганизации, синергетики, радикального конструктивизма, теорий катастроф, хаоса и сложностей. Способности, готовности и знания будут связанными относительно ценностей и реализуемыми посредством волевых импульсов – диспозиционными предпосылками целенаправленного или целеоткрытого поведения под массивированной ненадежностью решений. То есть, сегодня человек функционирует и развивается в пространстве «пластичных целевых полей» (Ева-Мария-Роер). А компетенции выступают важным персональным ресурсом (Б. Бергман).

В литературе можно встретить определения: *профессиональных* компетенций (профессионально ориентированных или, иными словами, компетенций определенной предметной области); *общих* (ключевых, базовых, универсальных, транспредметных, метапрофессиональных, переносимых, надпрофессиональных, ядерных и т.д.); *академических* и др.

Приведем примеры многообразия «ландшафта компетенций». Профессиональные компетенции интерпретируют как:

1. Овладение знаниями, умениями и способностями, необходимыми для работы по специальности при одновременной автономности и гибкости в части решения профессиональных проблем; развитое сотрудничество с коллегами и профессиональной межличностной средой;
2. Конструкты проектирования стандартов, представляющие собой «элементы компетенции», в которые входят:
  - критерии деятельности (мера качества);
  - область применения;
  - требуемые знания.
3. Эффективное использование способностей, позволяющее плодотворно осуществлять профессиональную деятельность согласно требованиям рабочего места. В этом смысле компетен-

ции выходят за рамки профессиональной триады: «знания–умения–навыки» и включает неформальные и информальные знания и ноу-хау (поведение; анализ фактов; принятие решений; работа с информацией и др.);

4. Интегрированное сочетание знаний, способностей и установок, позволяющее человеку выполнять трудовую деятельность в современной трудовой среде.

Таким образом, профессиональные компетенции – это готовность и способность целесообразно действовать в соответствии с требованиями дела, методически организовано и самостоятельно решать задачи и проблемы, а также самооценивать результаты своей деятельности [29]. Иными словами, это связанные с предметом навыки – соответствующие методы и технические приемы, присущие различным предметным областям.

Говоря о важности гармоничного сочетания переносимых и специфических предметных компетенций, скажем, для вторых (магистерских) степеней (по структуре высшего образования согласно Болонской декларации), Сьюр Берган резонно замечает: «Все вторые степени, безусловно, обеспечивают обучаемого значительным числом переносимых компетенций. В то же самое время компетенции, отражающие специфику конкретного предмета, не менее важны для того, кто хочет пригласить на работу историка с хорошим знанием чешского языка или рассматривает заявление о приеме в докторантуру по информатике» [2, с. 387].

Если предметные компетенции опираются на специфические атрибуты области обучения, то базовые (ключевые и т.п.) компетенции определяют атрибуты, которые могут составлять часть или быть общими для любой из всех имеющихся степеней высшего образования.

*Общие компетенции*, как они видятся, например, С.Е. Шишову, рассматриваются как способность, основанная на знаниях, опыте, ценностях, склонностях, которые приобретаются во всех трех типах образовательной практики: формальной, неформальной, информальной. При этом С.Е. Шишов ограничивает область использования умений частными ситуациями, интерпретирует умения как своеобразный габитус – проявление компетенций. Он рекомендует избегать когнитивистских или инструментальных упрощений компетенций. Усматривая прямую связь компетенций со знаниями и навыками, автор рассматривает компетенции как способность найти, обнаружить «процедуру, адекватную проблеме» [25].

Общие компетенции иногда называют инструментальными, безличными, систематическими [10].

*Переносимые* компетенции выражаются в способности рассуждать в абстрактных терминах, осуществлять анализ и синтез, решать задачи (принимать решения), адаптироваться, быть лидером, работать как в команде, так и самостоятельно.

Ключевые компетенции расцениваются как определяющие. Они соответствуют условиям реализации, которые не ограничены, не слишком специфичны, а также характеризуются универсальностью. Это компетенции широкого спектра [28].

В Германии в профессиональном образовании нередко говорят, скажем, о социальных и персональных компетенциях.

*Первые* – это готовность и способность формироваться и жить в социальном взаимодействии: изменяться и адаптироваться; вырабатывать способность к рациональной и ответственной дискуссии и достижению согласия с другими.

*Вторые* – это готовность и способность личности: *выявлять*, осмысливать и оценивать шансы своего развития, требования и ограничения в семье, профессии, общественной жизни; *проявлять* собственные дарования, разрабатывать и развивать свои жизненные планы;

*Персональные* компетенции охватывают личностные качества, такие как самостоятельность, самоуважение, надежность, осознанная ответственность, чувство долга, развитие самоосознанной ориентации на ценности [29].

Можно видеть, что большинство дефиниций основывается на чем-то общем, а именно:

1. Компетенции как единство теоретического знания и практической деятельности на рынках труда;
2. Компетенции как наиболее общий язык для описания результатов образования. В этом смысле компетенции как результат образования:
  - исключают вмешательство в образовательный процесс, методы и технологии обучения;
  - способствуют сравнению и подтверждению степеней при соблюдении автономии учебного заведения, его способности к инновациям и экспериментам (устанавливают общие показатели уровня);
  - содействуют разработке учебных программ;
  - используются для внутренней и внешней оценки качества высшего образования посредством идентификаторов ключевых компетенций.

Выделяют также (Ю. Колер) академические компетенции, которые он интерпретирует как владение методологией и терминологией, свойственными отдельной области знаний, понимание действующих в ней системных взаимосвязей и осознание их аксиоматических пределов [10].

Приведенный беглый и довольно произвольный обзор дефиниций компетенций, представляет только малую часть их фактического изобилия, отражающего авторские понимания сущности этого феномена, многообразие нюансов и акцентов.

Что общего между ними? Того общего, которое может быть, скорее угадывается, чувствуется (неустойчивое и неубедительное основание), нежели полностью осознается и достаточно полно аргументируется?

*Представляется, что во всех упомянутых определениях отражается (предчувствуется) спонтанно происходящий общесистемный (парадигмальный) сдвиг образования от содержательно-знаниево-предметной (дисциплинарной) парадигмы к*

новой ориентации на вооружение личности готовностью и способностью к эффективной жизнедеятельности в широком поле различных контекстов на этапе возрастающей личностной автономии с высокими степенями свободы и обновленными смыслами и принципами гуманизма. Становится все более востребованным новый вид всеобщего творчества – житнетворчества личности, которое наиболее адекватно характеризуется четырьмя фундаментальными целями образования, сформулированными Жаком Делором: Уметь жить; Уметь работать; Уметь жить вместе; Уметь учиться [6]. Поиск адекватных компетенций как интегрированного результата образования – это, возможно, одна из общецивилизационных попыток «восстать» против процесса десоциализации, удержать личность в гравитации ее равноответственности перед собой и обществом, «ближним» и «дальним», смягчить фрустрационные травмы, вероятность которых многократно повышается в условиях стремительного (стихийного) нарастания динамизма и неопределенностей. Компетентностный подход в образовании, в конечном счете, есть приведение последнего в соответствие с новыми условиями и перспективами, это возникновение стратегической установки образования (включая, а, может быть, в первую очередь высшего) на адекватность [4].

*Личность призвана уметь жить счастливо в новой энергетике социально-морального напряжения, в т.ч. посредством своего органического погружения в образование в течение всей жизни.*

*Личность призвана уметь работать в новых формах социальности, организации и производственных отношений.*

*Личность призвана научиться жить вместе в условиях глобализации, поликультурности, в ладу с другими культурами, типами жизни, нациями, этносами, конфессиями.*

*Личность призвана быть наученной жить, чтобы эффективно и нравственно (социально востребованным образом) справляться со своими жизненными проблемами.*

Полагать, что нынешняя образовательная культура «сообщает» все эти умения человеку и отвечает классически организованным образованием и старой педагогикой новым потребностям и вызовам – это, право, либо лукавить, либо отвернуться от реалий, либо проявлять уже явный перебор с оптимизмом (хотя, разумеется, здоровый консерватизм – охранный – был и остается совершенно нормальным качеством педагогики).

Здесь, как нам видится, уместно высказаться более обстоятельно по второму вопросу – о причинах и факторах, побуждающих к сдвигу *от квалификационного подхода* в профессиональном образовании к *компетентностному*.

Поначалу приведем аргументацию, типичную для документов «мирового формата» или отражающих позицию крупных международных экспертов в части отмеченной тенденции: движение «от понятия “квалификации” к понятию “компетенции”».

Эта тенденция выражается в том, что усиление когнитивных и информационных начал в современном производстве не «покрывается» традиционным понятием профессиональной квалификации. Более адекватным становится понятие

«компетентности». Нельзя оспаривать того факта, что новый тип экономики вызывает новые требования, предъявляемые к выпускникам вузов, среди которых все больший приоритет получают требования системно организованных интеллектуальных, коммуникативных, рефлексирующих, самоорганизующих, моральных начал, позволяющих успешно организовать деятельность в широком социальном, экономическом, культурном контекстах.

«Знание, будучи разделенным на отдельные предметы и дисциплины, приводит к искусственному разделению отдельных подходов к знанию. В результате университеты выпускают инженеров, не представляющих себе социальных последствий своей работы, врачей, не знакомых с психологией человека – лечение таких врачей зачастую вызывает психосоматические заболевания. Что касается экономистов, то позволяет ли уровень их подготовки понять, что их деятельность не является нейтральной, а влияет на положение общества в целом?.. Необходима новая модель подготовки..., которая позволит развивать человеческие качества и этику» [16].

«Новые условия в сфере труда, – записано в Программном документе ЮНЕСКО, – оказывают непосредственное воздействие на цели преподавания и подготовки в области высшего образования. Простое расширение содержания учебных программ и увеличение рабочей нагрузки на студентов вряд ли может быть реалистичным решением. Поэтому предпочтение следует отдавать предметам, которые развивают интеллектуальные способности студентов, позволяют им разумно подходить к техническим, экономическим и культурным изменениям и разнообразию, дают возможность приобретать такие качества, как инициативность, дух предпринимательства и приспособляемость, а также позволяют им более уверенно работать в современной производственной среде» [17].

Всеобщий вектор экономического развития XXI века – «интеллектуализация машин» и «дематериализация» труда. Это отнюдь не ведет к вытеснению явления и категории квалификаций. Это делает квалификацию *недостаточно адекватной мерой для проектирования результатов высшего образования*. Дробление производственных функций замещается их целостным, системным (контекстным) «предъявлением», когда это целостное уже не состоит из рядоположенных задач, функций и видов деятельности, «научаемых» набором «дидактических единиц» предметно структурированного содержания. Взаимозаменяемость работников в нарастающей мере уступает *персонализации* задач. «Все чаще предпринимателям нужна не квалификация, которая с их точки зрения слишком часто ассоциируется с умением осуществлять те или иные операции материального характера, а *компетентность, которая рассматривается как своего рода коктейль навыков, свойственных каждому индивиду*, в котором сочетаются квалификация в строгом смысле этого слова..., социальное поведение, способность работать в группе, инициативность и любовь к риску» [6].

Особо подчеркнем: речь не идет об «отмене» квалификаций (мы об этом писали выше, когда упоминали о предметно-ориентированных компетенциях), а о недостаточности ее как интегрированного *нового результата образования*.

Б. Бергман пишет: «В новейшее время появилась комплексная проблематика развития гуманитарных ресурсов работы. Рабочий мир достиг между тем высокой степени гибкости. Традиционные источники притязаний отступили на задний план и на повестку дня стали новые требования. Растущие темпы изменения в экономике, все большее наступление автоматизированных и коммуникационных технологий, равно как и глобализация, ведут к неопределенности. Теряется идентификация устойчивых профессий. Вместо этого мутируются профессии как краткосрочные “пакеты компетенций”. Временность работы (неустойчивость ее) является рабочей моделью будущего. В этих условиях способность к учению и готовность к учению выступают как важнейшие способности. Ресурсное развитие человека не может сводиться к содействию здоровью посредством здоровьесберегающих технологий, но одновременно интерпретируются как развитие компетенций» [14].

Российские исследователи С.А. Подлесный, Ю.С. Перфильев, В.М. Журавлев, Г.Б. Масальский, М.Т. Решетников (Красноярский государственный технический университет) отмечают, что «К настоящему времени установлены основные критические противоречия эволюции системы образования между:

- узкой специализацией знания и широким профилем необходимой общеметодологической подготовки;
- установившимися требованиями действующих образовательных концепций и реальными потребностями общества;
- быстрыми темпами обновления знания, технологической интенсификацией образования и ограниченными возможностями усвоения знания индивидом;
- индивидуализацией образования, увеличением сроков подготовки и ограниченными возможностями расходов на образование» [15].

Анализируя многочисленную литературу по соответствующей проблеме, можно выявить, что возникли и набирают силы тенденции:

- принципиальных изменений почти во всех профессиях;
- появления новых профессий, «демаркации» прежних;
- возрастания роли горизонтальной мобильности в течение трудовой жизни;
- профессионализации высшего образования (стирания граней между классическими академическими и прикладными профессиями);
- возникновения феномена массового и «всеобщего» высшего образования;
- глобализации профессий и профессионалов;
- нарастания в системах профессионального образования конвергентных процессов;

- децентрализации экономической ответственности и ответственности за качество работы;
- наращивания горизонтальной иерархии организаций;
- развития адекватной системы профессионального образования всех уровней и ступеней (гибкость; прозрачность; сравнимость/сопоставимость; расширение «образования в течение всей жизни»);
- усиления роли и усложнения задач «личностного развития» («умения на всю жизнь») [1];
- изменения стилей жизни на уровнях: глобальном; социума; организационном; индивидуальном;
- внедрения «рыночных механизмов» в высшее профессиональное образование;
- утверждения подходов «менеджеризма» в управлении профессиональным образованием;
- активизации малого предпринимательства;
- расширения фактора динамизма и неопределенности;
- сокращения социальной защиты граждан.

**Вопрос о компетенциях и квалификациях – это вопрос о целях образования, которые выступают ядром нормы качества образования, его стандартов.**

Квалификационный подход предполагает, что профессиональная образовательная программа увязывается, как правило, с объектами (предметами) труда, соотносится с их характеристиками и не свидетельствует о том, какие способности, готовности, знания и отношения оптимально связаны с эффективной жизнедеятельностью человека во многих контекстах.

В известном смысле, если перефразировать Э. Фромма, философская интерпретация квалификационно-ориентированного образования: личность готовится к типу жизнедеятельности «тебя живут». Компетентностный подход нацелен на другой тип жизнедеятельности – «я живу». Квалификация означает преобладание рамочной деятельности в устойчивых профессиональных полях и алгоритмах. Компетенции удовлетворяют требованиям «плавающих» профессиональных границ, динамике профессий, их глобализации, разрушению профессиональных замкнутостей (еще раз повторимся – это не исключает требования высокого профессионализма в конкретных предметных областях). Компетенции как контекстная целесообразность, контекстное творчество, контекстно-ролевая самоорганизация, самоуправление, самооценивание, саморегулирование, самокоррекция, самопозиционирование.

Компетентностный подход позволяет:

- перейти в профессиональном образовании от его ориентации на воспроизведение знания к применению и организации знания;
- «снять» диктат объекта (предмета) труда (но не игнорировать его) [24];



- положить в основание стратегию повышения гибкости в пользу расширения возможности трудоустройства и выполняемых задач;
- поставить во главу угла междисциплинарно-интегрированные требования к результату образовательного процесса;
- увязать более тесно цели с ситуациями применимости (используемости) в мире труда;
- ориентировать человеческую деятельность на бесконечное разнообразие профессиональных и жизненных ситуаций.

Соотношение профессионального образования компетентностной и традиционной ориентаций может быть представлено в следующем виде.

Таблица 1

КОМПЕТЕНТНОСТНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ	ТРАДИЦИОННАЯ ОРИЕНТАЦИЯ
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Проектирование результата (цели, задачи, релевантные критерии оценок; измеряемость; устойчивость)</li> <li>2. Вариативность длительности (гибкие требования для каждого; учет индивидуального «ритма»)</li> <li>3. Оценка, соответствующая критериям</li> <li>4. Измерение базируется на заданном стандарте при однозначных критериях</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Вариативность (глубина темы)</li> <li>2. Результаты различаются у различных обучающихся (их групп)</li> <li>3. Заданность длительности (независимо от индивидуальной «размерности учебного шага»)</li> <li>4. Оценка, соответствующая норме</li> <li>5. Оцениваются знания, но не возможности и достижения.</li> <li>6. Знания нормированы в форме процентных «заданностей» или ступеней [26]</li> </ol>

Компетенции (особенно ключевые) формируются за счет педагогических и методологических подходов. Они не могут генерироваться в процессе традиционного «преподавания» на предметно-содержательном уровне. Их «строительство» происходит за их счет систематического интегрирования в целостный образовательный процесс. При этом используются методы:

- позитивного совершения ошибок;
- проектный;
- творчески-проблемный;
- обратной связи через интенсивное социальное взаимодействие (взаимодействие с внешним миром);
- исследование ролевых моделей;
- презентация идей и т.п.

Компетенции «вводятся» в образовательный процесс посредством технологий, содержания [14], стиля жизни учебного заведения, типа взаимодействия между преподавателями и обучающимися и между самими обучающимися (Facility

Management). Цели образовательного процесса должны обладать «эффектом синергизма». Это может достигаться только в условиях «открытых» стандартов и учебных планов для содержательных, методических и технологических решений, а не в «закрытых», со свойственным им строгой замкнутостью на содержание.

Итак, компетенции и результаты образования – новые точки, «стягивающие» образовательный процесс. При этом квалификация не исчезает. Она «снимается» в гегелевском смысле и переходит в качестве одной из ключевых групп в структуру компетенции.

Отечественное направление, именуемое системно-деятельностным подходом к моделированию специалиста [21, 23], может рассматриваться как достаточно близкое компетентностному подходу. Не забудем, что советский опыт моделирования касался не только профессиональной деятельности, но и выполнения выпускниками социальных ролей. Вспомним, что сфера собственно содержания образования была плотно окружена сферой деятельностно-технологической, организационной (включенность обучающихся в различные виды и формы внеаудиторной работы, практики и т.п.). Востребованные современностью виды активности человека могут быть «пропущены» через системно-деятельностный подход и именно он должен формироваться у студента, а не готовность к успешной сдаче экзамена по предмету. Изменяются позиция цели и средства. ЗУНы переходят из итоговых в разряд промежуточных целей.

Дальнейшее развитие профессионального образования всех уровней и ступеней (в том числе в сфере высшего образования в рамках развертывания в России болонских реформ) предполагает освоение компетентностного подхода к разработке государственных образовательных стандартов.

Можно бы только пожелать, чтобы эта работа по созданию стандартов нового поколения становилась более открытой, более массовой, более демократичной, выходящей за пределы академического сообщества, – стало быть, более качественной.

На Болонском семинаре отмечались как позитивные, так и негативные стороны подхода, основанного на результатах. Первые связаны с усилением студентоцентрированного характера образования, осознанности выбора образования, выдвиганием на первый план отношений между преподаванием, обучением и оцениванием. Вторые угрожают стать сдерживающими факторами образования, а поиск и формулировка результатов может оказаться слишком дорогостоящими. Подобный подход не является ни поспешным решением, ни панацеей. Это, как говорится, в Итоговом документе, важнейший инструмент в «инструментальном ящике прозрачности». Результаты образования нельзя рассматривать в статике, они эволюционируют. Принятие этого подхода побуждает к согласованному функционированию структуры квалификаций, ECTS, Приложения к диплому, учебных планов и программ и институциональных культур качества. Данный подход может усилить синергию между всеми уровнями профессионального образования.

К *фундаментальным* проблемам можно также отнести вопрос, который задает Харгрива (1994): «... как влияет на образование постмодернистская экономика с

присущей ей широчайшим диапазоном гибких технологий, которые в свою очередь в значительной степени определяют трудовые процессы?»).

Среди многих фундаментальных аспектов Болонского процесса можно выделить такие, как:

- системный, целостный и диалектически противоречивый характер самих образовательных реформ;
- их нацеленность на преодоление перманентного кризиса в сфере высшего образования, проявляющегося в его «несоответствиях» разного толка;
- соотношение уникально-национального и всеобщего в европейских системах высшего образования;
- достижение сравнимости, сопоставимости, совместимости дипломов и степеней, их признания (См.: Страсбургское заявление по проблемам признания в Европейском пространстве высшего образования. Вклад сетей ENIC/NARIC в Болонский процесс);
- ускоренное освоение европейской высшей школой различных форм оценки, институциональной и специализированной (программной) аккредитации (См.: 1) Болонский семинар «Оценивание и аккредитация в рамках Европы», 28–30 июля 2004 г., Сантандер, Испания; 2) Доклад проф. Ли Харви «Сила аккредитации: мнения академических кругов», семинар ENQA, Рим, ноябрь 2003 г.);
- ориентация обеих ступеней высшего образования на трудоустраиваемость при одновременном сохранении высоких классических академических традиций;
- глобализация, интернационализация, европеизация профессий и профессионологов и отражение этих тенденций в системах высшего образования;
- усиление менеджеризма в управлении высшей школой, ее рыночной направленности;
- поиск компромисса между независимостью и подотчетностью вузов; усиление общественного (негосударственного регулирования, высшей школы);
- появление и прогрессирующее нарастание признаков и черт «академического капитализма»;
- взаимосвязь высшего образования с рынками труда;
- обеспечение современного качества высшего образования (качество находится в «ядре» Болонских реформ) и на этой основе усиление прозрачности, признания и доверия к образовательным системам и их «продукции» (См.: Позицию EUA по проблемам обеспечения качества в контексте Берлинского коммюнике, 12 апреля 2004 г.).

Вопросы качества образования составляют «ядро» большинства пакетов болонских реформ. Они выступают двигателем Болонского процесса. Забота о качестве, делается вывод в Trends III, — основа совместных действий на «болонской сцене». «...Болонские реформы, заключают эксперты, — которые не направлены

на совершенствование качества, имеют мало шансов обрести поддержку со стороны академического сообщества...» [2, стр. 146].

От Болонской декларации (1999 г.) до Берлинского коммюнике (2003 г.) качество высшего образования в Европе рассматривается как: (1) «ведущий фактор развития Европы», вызывающий к жизни необходимость европейской интеграции в области обеспечения качества (Болонская декларация); (2) «краеугольный камень Европейского пространства высшего образования», «основополагающее условие для доверия», релевантности степеней, мобильности, совместимости и привлекательности (Съезд вузов в г. Саламанка, 2001 г.); (3) «основной фактор конкурентоспособности» (Пражское коммюнике, 2001 г.); (4) «центральная задача Европейского пространства высшего образования» (Берлинское коммюнике, 2003 г.).

Чем объяснить этот феномен — примат вопросов качества, который выразился в 90-е годы в экспансии различных процедур аккредитации и оценки?

Во-первых, «устранением», отходом государства от активного вмешательства и регулирования сферой высшего образования. Это уменьшение степени «государствления» сопровождается ростом автономии вузов в смысле принятия ими независимых решений, самостоятельного выбора критериев найма профессорско-преподавательского состава и приема студентов, определения своей миссии, стратегических целей, установления контактов с внешней средой и полноты ответственности за принятые решения. Однако — свято место пусто не бывает. Свертывание контролирующих функций со стороны государства сопровождалось появлением внегосударственного типа регулирования, в том числе процедур внешнего контроля качества высшего образования. Институт высшего образования не может выпасть из подотчетности. «От автономии через подотчетность — к обеспечению качества» [3, с. 146] «Сравнение последних национальных реформ высшего образования, — пишут С. Райхерт и К. Таух, — краеугольным камнем которых считается расширение институциональной автономии и совершенствование качества, показывает, что долгожданное расширение институциональной автономии по отношению к государству вовсе не равносильно свободе в форме абсолютного саморегулирования» [3, с. 148].

Проблем и рисков, порождаемых возникновением негосударственных механизмов обеспечения качества, мы коснемся ниже.

Во-вторых, в большинстве национальных образовательных систем Европы в последнее десятилетие наблюдалось смещение от контроля «входов» к контролю (мониторингу) «выходов». Иными словами, изменялся акцент с «затрат», (целей, содержания, учебного времени) на «результаты» (знание, компетенции, обученность), с факторов обучения (программы и результаты) на компетентностный подход (с сильной ориентацией на трудоустраиваемость выпускников как концентрированный критерий результата образования). В этих условиях механизмы оценки качества становятся центральной составляющей подобного управления «по результатам».

В-третьих, появление новой структуры степеней (бакалавр/магистр) и адекватных им образовательных программ вызвали усиление потребности в контроле качества и в сравнительной оценке.

Заявленная в Лиссабонской конвенции и Болонской декларации установка на сохранение многообразия национальных образовательных культур в Европе не должна противоречить сближению стандартов и процедур контроля качества, в том числе за счет независимых ведомств в сфере контроля качества, приглашения экспертов из других европейских стран в составы национальных комиссий по контролю качества. Заметим, что до Болонского процесса для Европы не были свойственны также типы оценивания, на которые не влияли бы сугубо национальные интересы. Болонские реформы потребовали заполнить этот вакуум, в том числе посредством формирования такого необычного для Европы типа оценивания как предметная оценка на международном уровне. Эти новые органы призваны были сравнить программы и пути обучения, концентрировать сведения об образовательных возможностях Европы по всем специальностям, оказывать помощь в разработке европейских стандартов для базовых знаний и компетенций, в том числе в немалой степени направленных на удовлетворение запросов рынков труда. Важной функцией этих новых органов призвано стать определение стандартов не на институциональном, а на предметном уровне. Примерами *таких* структур могут служить тематические сети, созданные по программе SOCRATES в области физики [2, с. 69] и инициатива EQUIS в сфере обучения бизнесу и менеджменту. Функции последней сводятся к следующим:

- служить инструментом сравнения;
- способствовать общему видению стандартов качества;
- стимулировать повышение качества;
- представлять информацию рыночного характера;
- организовать процесс аккредитации путем присвоения Европейского знака качества. Как пишут авторы TRENDS I, «EQUIS можно рассматривать как пример того, что могло бы составить вторую, еще формируемую опору для оценки и аккредитации в Европе. Наряду с национальными системами, которые занимают, в основном, признанием, оценкой и аккредитацией высших учебных заведений, неотъемлемой частью европейского ландшафта высшего образования может стать независимое оценивание без национальных границ» [2, с. 70].

Подобные органы, по мнению европейцев, должны:

- включать представителей соответствующих учреждений, сетей, в том числе профессиональные круги;
- быть независимыми как от национальных, так и от европейских властей;
- установить минимальные «пороги» для дисциплин (направлений, специальностей подготовки);
- обосновать стандарты на «результатах образования»;
- присуждать знаки качества, основанные на европейских стандартах (своеобразный тип независимой аккредитации);
- публиковать списки курсов, степеней, отвечающих стандартам;

- информировать претендентов-неудачников о потерпевших ими неудачах;
- избегать «табелей о рангах».

Итак, европейский аспект качества преследует цель достижения ясности, сопоставимости, удобочитаемости дипломов и степеней, признания, доверия, повышения конкурентоспособности и противодействия снижению стандартов качества.

В 2000 году была сформулирована ENQA «Европейская сеть контроля качества». Ее предназначение состоит в том, чтобы укреплять европейское сотрудничество с целью развития сопоставимых критериев и методологий. Членство в ENQA открыто. Свою деятельность сеть основывает на уважении существующих академических стандартов и целей образования. Достижение прозрачности образовательных систем рассматривается как условие развития межнациональной мобильности. ENQA призвана:

- поддерживать национальные органы, отвечающие за оценку качества высшего образования;
- формировать и продвигать межнациональное (европейское) измерение качества;
- организовывать дискуссии по проблемам оценки качества;
- оказывать действенную помощь тем, кто намеревается создать системы обеспечения качества;
- апробировать различные типы связей гарантии качества, аккредитации, академического и профессионального признания;
- развивать методологию и инструментарий гарантии качества для новых способов предоставления высшего образования (например, транснационального) [3, с. 88–95].

Аккредитация не является традицией в Европе. В известном смысле можно сказать, что она – детище Болонского процесса, заимствованное из англосаксонской практики обеспечения и контроля качества.

Профессор Ли Харви (Университет Шеффилд Хэллэм, Великобритания) имел достаточно оснований заметить, что многолетний опыт анализа внешней оценки качества и стандартов, накопленный в Великобритании и США, делают оправданным мнение, «... что Европа необдуманно поспешно стремится к аккредитации. В основе используемого подхода лежит наивное представление об аккредитации и ее возможностях. Что более важно, узаконение аккредитации осуществляется на базе неопределенной и неисследованной совокупности “принимаемых на веру” элементов. Аккредитация не является ни нейтральной, ни доброжелательной; она не аполитична. Напротив, направление аккредитации является в большей степени политическим, существенно связанным с изменением полномочий, скрытым новой идеологией общественного управления, которая стоит за потребительским спросом и европейским единством».

Европейская аккредитация определяется как официальное подтверждение некоторой внешней организацией того факта, что удовлетворяются определенные стандарты качества [2, с. 249].

Европу буквально захлестнул аккредитационный бум. Исследователи Trends II не без тревоги заметили, что «... выбравшись из джунглей степеней, Европа может попасть в другие джунгли – джунгли агентств, стандартов, процедур аккредитации и контроля качества» [2, с. 252].

Как свидетельствует Х. Гай и К. Таух, многообразие форм и органов аккредитации подхлестнулось политическими переменами и преобразованиями (например, в странах Центральной и Восточной Европы). Аккредитационные структуры и механизмы различаются по статусу. Одни предназначались для аккредитации новых, в том числе частных вузов, а также программ. Этим достигалась определенная упорядоченность на национальном уровне. Другие представляли собой циклический процесс (5–6 лет), направленные на образовательные программы, созданные на принципе приоритета результатов образования [2, с. 250].

В Европе складываются различные связи между аккредитацией и контролем качества. Во многих государствах возникновение аккредитационных процедур обязано введением болонской двухступенчатой структуры высшего образования (бакалавр/магистр). В части стран одни и те же аккредитационные структуры охватывают университетское (академическое) и неуниверситетское (профессиональное) образование. В других – эти типы высшего образования обслуживаются разными органами аккредитации.

Ряд государств учредили аккредитационные органы с функциями оценки и контроля качества (на уровне вузов). Некоторые национальные агентства контроля качества не выполняют функций аккредитации.

В одних случаях аккредитации подвергаются образовательные программы; в других – конкретные типы вузов. Где-то аккредитационные органы непосредственно аккредитуют учебные заведения или программы. Но есть (Германия) и «метааккредитационные» подходы, когда общенациональные органы аккредитуют различные предметные агентства по аккредитации (децентрализованная, непрямая модель аккредитации).

Среди европейских вузов наблюдается устойчивое стремление получать аккредитацию за рубежом (по программам подготовки инженеров, ветеринаров, бизнес-образования). Как бы то ни было, аккредитация в Европе выступает в трех своих значениях как: 1) административный процесс, имеющий своим результатом учреждение того или иного вуза, той или иной образовательной программы; 2) процесс, сопутствующий контролю качества; 3) передача кредитов, полученных на предшествующих стадиях обучения.

Уже на этапе между «Болоньей и Прагой» стало формироваться некое видение «европейской платформы» или «Центра анализа и синтеза информации» как выработка определенных критериев для органов контроля качества и аккредитации и взаимного признания заключений национальных аккредитационных структур. Тому подтверждение – директивный документ Европейской ассоциации университетов «Контроль качества в высшем образовании» (сентябрь 2001 г.) [2, с. 322–329].

Согласно этому документу, качеству принадлежит центральная роль в высшем образовании, а оценка качества должна:

- основываться на доверии и сотрудничестве между вузами и оценивающими организациями;
- учитывать цели и задачи учебных заведений, а также образовательных программ;
- обеспечивать баланс между традициями и новаторством, академической направленностью и экономической релевантностью, логической обоснованностью учебной программы и свободой выбора для студента;
- включать проверку преподавания, исследовательской работы, управления и администрирования;
- принимать во внимание ответственное отношение к потребностям студентов и качество предоставляемых необразовательных услуг.

Контроль качества призван сосредотачиваться на самих основах образовательной деятельности. Принципиальное значение придается также широкой публичной огласке результатов контроля. При этом сам контроль качества рассматривается как органическая составляющая вузовской культуры. «Эта культура», – говорится в документе, – «создает необходимую мотивацию и обеспечивает достаточный уровень компетентности для реализации механизмов контроля качества» [2, с. 324].

Заметив, что «качество начинается с обеспечения минимального стандарта...» и «... что оно включает в себя возможность постоянного совершенствования и способность к конкуренции на национальном и международном уровне» [2, с. 325], директивный документ рассматривает общие показатели для управления качеством и контроля качества. Они охватывают: различные аспекты академической деятельности; автономию вузов; цели и средства обучения; критерии отбора и приема абитуриентов; наличие объективных процедур апелляции; качество учебных программ; количественные и качественные характеристики профессорско-преподавательского состава; обратную связь со студентами; передачу и накопление учебных кредитов; междисциплинарность; обучение в рамках различных программ вузов; инфраструктуру и оборудование; получение внебюджетных средств; мотивацию преподавателей и исследователей; инвестирование в строительство и оборудование; систематический аудит; связь с рынками труда; международную научную конкурентоспособность; механизм международного контроля качества; участие в актуальных общественных дискуссиях и вклад в развитие демократии; инновационный потенциал в научной, технической и культурной сферах.

Признается, что аккредитация может выступать как один из возможных результатов контроля качества. Подчеркивается весомая роль систематического самообследования в сочетании с внешним оцениванием. Рекомендуются использовать «международное измерение» как положительный фактор воздействия на качество национального оценивания, заключать двухсторонние и многосторонние соглашения о сопоставлении стандартов аккредитации различных стран Европы (это ведет к валидации аккредитационных процедур). Провозглашаются требова-



ния к процедурам аккредитации (опора на внутренний контроль; акцент на миссии и цели вузов; обеспечение подотчетности вуза обществу, в том числе за счет привлечения заинтересованных сторон; сохранение независимости от правительства и групп заинтересованных лиц; разработка норм, понятных вузам и общественности; проверка адекватности ресурсов аккредитационного органа и его воздействия на вузы и др.).

Как же в реальности, накануне Берлинской конференции обстояли дела с обеспечением качества в Европейском образовательном пространстве?

В кругах академической общественности возрастало осознание того, что тенденция к увеличению подотчетности вузов по поводу их общественных функций не может принимать форму жестких «технических инструментов», «просеивающих» вузы через политизированные нормы критериев. В подобных случаях неизбежно проявление верховенства «надакадемических структур и ценностей», при котором «бюрократические хвосты» начинают вертеть «академическими собаками».

В этих ситуациях профессиональная компетентность подменяется «административной компетентностью», ракурсы видения которой отнюдь не совпадают с имманентными потребностями системы высшего образования. Требуется введение конструктивных процедур обеспечения качества. С одной стороны, они способны выявить достижения и просчеты. С другой, – они не покушаются на институциональную уникальность вузов, в том числе в их праве на критическое дистанцирование от общества. Должно быть сохранено «пространство» для вузов пересматривать свои роли. «Существующие механизмы контроля и совершенствования качества европейского высшего образования пытаются соблюсти некоторый хрупкий баланс: оценивать достаточно, чтобы помочь высшему учебному заведению в выявлении проблем и совершенствовании деятельности, и при этом не слишком много или не слишком жестко, чтобы не нанести ущерба инновационному потенциалу вузов» [3, с. 150].

Здесь возникает дилемма: «оценка, нацеленная на “прошлое” (выявляет более соответствие, чем стимулирует к инновациям) или оценка, побуждающая к совершенствованию. Процедуры оценивания нуждаются в периодическом пересмотре, чтобы они действительно содействовали развитию культуры качества высшего образования. Здесь и лежит водораздел хрупкого баланса между “подотчетностью” и “совершенствованием”. И если будут выявлены некие общеевропейские критерии, то, задается европейское сообщество вопросом, какими они должны быть, чтобы не превратить вузы в институты обеспечения соответствия?» [3, с. 150, 151].

Широкое распространение получает *внешняя оценка качества*: 80% вузов подвергаются ее процедурам. Причем более часто – вузы, осуществляющие подготовку в сфере бизнеса, экономики, инженерии и технологий.

При внешней оценке новых типов квалификаций, новых типов вузов и частных учебных заведений акцент делается на соответствии. По мере развития оценки качества наблюдается переход от «оценки соответствия» к стратегиям совершенствования.

Определились *цели* внешнего оценивания: подотчетность вузов; повышение качества образования; обеспечение прозрачности; достижение национальной и международной сопоставимости; ранжирование образовательных учреждений.

К *типам* оценивания и контроля качества стали относить: 1) оценивание предмета; 2) оценивание программы; 3) программную аккредитацию; 4) институциональную аккредитацию; 5) институциональный аудит; 6) эталонное сравнение предмета; 7) эталонное сравнение программы.

Хотя, как правило, аккредитация подтверждает достижение или превышение неких минимальных, «пороговых» стандартов, нередко она стала ориентироваться на стандарты, соответствующие образцам хорошей или даже лучшей практики. Примером является упоминаемая выше инициатива EQUIS («Знак качества», по замечанию западных экспертов, как определенного вида валюта).

Аккредитация рассматривается как метод оценки и вводится в системы обеспечения качества высшего образования.

Там, где системы обеспечения качества существуют давно, встает вопрос о нежелательных последствиях исчерпывающего контроля качества и процедур подотчетности. Отмечается контрпродуктивность подобного подхода. Не принимается также использование одинаковых показателей для вузов различных типов, особенно в тех случаях, когда существует линейная зависимость достигнутых результатов и ресурсов (вузы противятся введению их в так называемое «единое русло»).

Известно, что аккредитация имеет двойную направленность: на образовательные программы (программная, специализированная аккредитация) и на вузы (институциональная аккредитация).

Отношения между обоими типами аккредитации в различных образовательных системах выстраивались неодинаково.

В последние годы отмечается смягчение напряжения между ними, а также тенденция их растущего совмещения. Идет поиск нужного баланса. Институциональное оценивание не достигает базовых составляющих деятельности вуза, а программное оценивание оборачивается для вузов излишним административным бременем.

Наметилось сближение базовых методологических составляющих обеспечения качества высшего образования, которые охватывают: 1) независимость агентств и органов; 2) самообследование; 3) внешние проверки равными; 4) итоговый отчет; 5) статистические данные; 6) показатели эффективности; 7) привлечение работодателей, выпускников, студентов; 8) отчеты внешних экспертов; 9) внутренние процессы оценивания. В ряде стран (Швеция, Великобритания) студенты активно участвуют в процедурах внешнего оценивания. Устанавливаются связи между Европейским союзом студентов (ESIB) и Европейской сетью контроля качества (ENQA). Возможно, российскому читателю, признающему аккредитацию и внешнюю оценку несомненным благом, покажется странным, но западные наши коллеги пытаются ответить на вопрос: «... какое влияние оказывает внешнее обеспечение качества на внутреннее осознание качества и самообследование?» [3, с. 165]. Авторы Trends III высказываются в том духе, что «необхо-

димо более серьезно исследовать влияние внешнего обеспечения качества на реальное его улучшение в различных европейских системах обеспечения качества, сравнивая различные национальные и институциональные условия и их воздействие на “обучающую способность” вузов» [Там же].

Болонский процесс развивает практику *внутреннего обеспечения качества*. Trends III констатирует, что «... внутренние механизмы обеспечения качества и оценка столь же распространены, как и внешние» [Там же].

Особенно частым оценкам подвергается собственно преподавание; реже – научные исследования. Только четверть вузов осуществляет мониторинг других составляющих деятельности учебных заведений. Но при этом эксперты крайне осторожны в том, что касается реального состояния качества, его реального повышения. Это объясняется многими ограничивающими факторами: неблагоприятным соотношением числа студентов на одного преподавателя; слабой методической, педагогической и психологической поддержкой студентов; отставанием от требуемого уровня информационно-коммуникационных технологий. Наконец, несовершенство самих процедур оценки качества не позволяет увидеть подлинные и ключевые проблемы качества и вуза.

В существующих процедурах внутреннего обеспечения качества не достаточно вовлечены студенты – главные «потребители» высшего образования.

В настоящее время формируется опыт проведения «эталонного сравнения» (вузы одного и того же профиля объединяют свои усилия для сравнительного анализа). «В целом, – заключают С. Райнхерт и К. Таух, – отмечается неудовлетворенная потребность в международном эталонном сравнении различных аспектов управления университетами, которое проводилось бы самими учебными заведениями. Это позволило бы обмениваться примерами лучшей практики и находить решения общих проблем» [З с. 168].

Разумеется, в рамках Болонского процесса не могла не возникнуть новая тема о «добавочной стоимости» европейского сотрудничества в области обеспечения качества. Осознается необходимость более широкого участия европейских партнеров в национальных системах обеспечения качества. Задаются вопросом о необходимости общих структур и их «ядерных» элементах.

Дискутируются два альтернативных варианта. Что лучше для Европы: иметь сеть различных, но совместимых структур, либо некое общее агентство? Обсуждаются достоинства и недостатки панъевропейской структуры. С одной стороны, панъевропейское агентство обеспечит ясность и прозрачность для всех. С другой, – будет нивелирована национальная специфика, что приведет к утрате должной «чувствительности» к национальным различиям.

Панъевропейская структура «сократит» расстояния между образовательными системами, сделает более эффективной систему признания. Но она же приведет к потере гибкости и эффекта «перекрестного опыления» лучшими практиками.

В канун Берлинской конференции только четверть всех министров образования и чуть более трети конференций ректоров отдавали предпочтение панъевропейской системе обеспечения качества.

«Что касается аккредитации, то подавляющее большинство склоняется в пользу национальных агентств по аккредитации и системам взаимного признания между агентствами» [3, с. 171].

В Европе (и не только) реализуются многие «метааккредитационные» и «наднациональные» проекты. Приведем примеры. Это: 1) Joint Quality Initiative, в рамках которого разрабатываются дескрипторы бакалавра и магистра и минимальные требования к учебным предметам; 2) TUNING – «настройка образовательных структур» по ряду областей подготовки; 3) Первый глобальный форум по международному обеспечению качества, аккредитации и признанию квалификаций; 4) Transnational European Evolution Project – проект транснационального европейского оценивания; 5) подготовка справочника «О заслуживающих доверия аккредитационных агентствах» и др. Все они направлены на создание единого рынка образования без господства монополий.

Многие эксперты отмечали, что недостатком Болонской декларации и Пражского коммюнике явилось их нечеткая позиция относительно обеспечения качества высшего образования.

Считается, что в Берлинском коммюнике этому вопросу уделено должное внимание. Министры приняли на себя обязательство поддерживать дальнейшее развитие систем обеспечения качества на институциональном, национальном и европейском уровнях. Была подчеркнута принципиальная ответственность вуза за обеспечение качества. Признана целесообразность разработки взаимно приемлемых критериев и методологий обеспечения качества высшего образования. Было определено, что создаваемые к 2005 г. системы обеспечения качества должны предусматривать: (1) определение степени ответственности всех заинтересованных организаций и вузов; (2) оценку программ или учебных заведений, включая внутреннее оценивание, внешние экспертизы, участие студентов в процедурах оценки и публикацию ее результатов; (3) наличие систем аккредитации, сертификации или им подобных механизмов; (4) международное партнерство, сотрудничество и участие в международных сетях.

Европейской ассоциации университетов совместно с ESIB и ENQA поручено разработать стандарты, процедуры и методические рекомендации по обеспечению качества образования, исследовать возможности создания приемлемой системы внешней экспертизы для органов и агентств по обеспечению контроля и/или аккредитации. Должное внимание будет уделено проведению экспертной оценки другими сетями и ассоциациями, занимающимися обеспечением качества.

В Европе не прекращается дискуссия по поводу того, что понимать под терминном «стандарты». Европейская ассоциация университетов понятие «стандарт» относит к обеспечению качества, а не к вузам. Применение этого термина к вузам могло бы подорвать многообразие высшего образования, его динамичное обновление и новаторство. Стандарты не должны становиться ограничителями многообразия и конкурентоспособности. Более того, Европейская ассоциация университетов, имеющая богатый опыт оценивания, пришла к заключению, что «в условиях многообразия вузов целого континента невозможно прийти к соглашению по стандартам качества». Главное — это реакция вуза на изменения. Из этого делаются два вывода:

1. Применение стандартов, количественных методов, наборов критериев или контрольных перечней не повлияют существенным образом на качество высшего образования и не сделают контроль качества более эффективным.

2. Автономия вуза – это главная предпосылка его реагирования на изменения. Отсюда следует, что каждое учебное заведение решает о стандартах самостоятельно на основе своих целей и миссии.

В заявленной 12 апреля 2004 г. позиции по проблемам обеспечения качества в контексте Берлинского коммюнике Европейская ассоциация университетов сформулировала стандарты, процедуры и установки обеспечения качества, определив их следующим образом:

*Стандарты* — принципы и ценности, которым необходимо следовать;

*Процедуры* — набор действий, используемых внешними органами обеспечения качества и аккредитации;

*Установки* — рекомендации, содержащие контрольные точки, которые позволяют оценить соответствие стандартам.

*Приведем некоторые выводы, сделанные на Международном семинаре «Методологические инструменты для оценки и аккредитации в европейских рамках Болонской декларации» (28–30 июля 2004 г.):*

- Необходимо вырабатывать общие критерии и методы аккредитации, способствующие взаимному признанию решений национальных агентств (в том числе посредством ознакомления с образцами лучшей практики);
- При выработке общих критериев и методов целесообразно исходить из национального процедурного и методического многообразия, а сама гармонизация должна стать результатом соединения этого многообразия, а не его интегрирования и разрушения;
- Требуется глоссарий терминов, который бы позволял интерпретировать основные характеристики каждого вуза с точки зрения общих, но гибких принципов и контрольных точек, принятых в Европе;
- Предстоит внедрить эффективную культуру качества при активном участии всех сторон: правительства, вузов, органов аккредитации и оценки, преподавателей и студентов;
- Следует обеспечить прозрачность процессов аккредитации как обязательное условие доверия;
- Процесс аккредитации должен быть связан с выполнением определенных рекомендаций по улучшению оцениваемых квалификаций и самих учебных заведений.

К *философским* аспектам Болонских реформ следует причислить такие, как:

- осмысление новой миссии университетов, ценностей и смыслов высшего образования, его функций и ролей;
- переход к студентоцентрированной парадигме высшего образования, проявляющейся в освоении компетентного подхода и в усилении ориентации «продукции» высшего образования на «результат» (См.: Бо-

лонский семинар «Результаты обучения», 1–2 июля 2004 г., Эдинбург, Великобритания);

- формирование европейского измерения в ментальности европейца («приращения» к национальной ментальности общеевропейских составляющих; появление типа «евроинтеллекта»);
- разрушение традиционных моделей европейского университета (гумбольдовской модели), появление нетрадиционных провайдеров высшего образования (См.: Болонский семинар «Болонья и выводы электронного и дистанционного образования», 4–5 июня 2004 г., Гент, Бельгия, Фламандская община);
- необходимость достижения сбалансированности двух повесток дня: сотрудничество высших учебных заведений и их конкуренция;
- формирование всеобщего понятийно-терминологического пространства, выработка общеевропейского глоссария таких ключевых слов, как «компетенция», «результаты образования», «качество», «аккредитация», «трудоустройство», «образовательный уровень», «стандарт», «квалификация», «совместная степень» и др. (См., например, доклад Стивена Адама, проф. Вестминстерского университета на семинаре в Эдинбурге, 1–2 июля);
- сохранение за высшим образованием статуса общественного блага при крайне осторожном отношении вузов стран Евросоюза к подписанию GATS в части высшего образования (См.: «Совместную декларацию о высшем образовании и генеральном соглашении по торговле услугами – GATS» и позицию Европейской ассоциации университетов);
- диверсификация высшего образования.

*Дидактические* вопросы, поднятые Болонским процессом можно усмотреть в:

- необходимости пересмотра (переосмысления) содержания образования, принципов его проектирования, а также уход от унаследованного от XIX века массового «дисциплинарного этоса» (Дж. Милликен);
- освоении междисциплинарного подхода;
- нелинейной организации образовательного процесса;
- проектировании и оценке образовательных программ и учебных планов в ECTS как общеевропейской переводной и накопительной кредитной системе;
- изменении роли профессора (преподавателя);
- резком возрастании доли самостоятельной работы обучающихся при адекватном методическом, инфраструктурном, информационном обеспечении;
- росте активных, проблемных и проектных методик;
- освоении современных педагогических технологий;
- совершенствовании организационных форм образовательного процесса, обеспечивающих возможность академической горизонтальной и вертикальной мобильности студентов, индивидуализации образовательных траекторий;

- адекватности педагогического сопровождения разноуровневых и разновозрастных контингентов обучающихся.

Мониторинг Болонского процесса (1999–2003 гг.) нашел свое выражение в трех докладах Европейской ассоциации университетов (EUA): Trends I, Trends II и Trends III. Первый доклад содействовал определению целей Болонского процесса.

**Доклад Trends I** отмечал:

- большое разнообразие структур высшего образования в Европе (архитектуру национальных систем как унитарных, так и бинарных);
- слабый характер выявленности трехступенчатой структуры по формуле 3–5–8 (бакалавриат/магистратура/докторантура);
- складывающуюся тенденцию к присвоению магистерских степеней после 5 лет обучения;
- предпринимаемые усилия правительств европейских стран по уменьшению сроков обучения;
- возрастающий интерес к введению новых бакалаврских и магистерских степеней;
- стирание границ между университетским и неуниверситетским образованием;
- концентрацию кредитных систем, используемых в различных образовательных системах вокруг ECTS как европейской системе накопления кредитов;
- возрастание автономии европейских вузов;
- усиление вызовов из-за рубежа, которые «брошены» европейской высшей школе;
- формирование единой гибкой структуры квалификаций;
- возрастающую применимость первых степеней;
- европейский аспект контроля и оценки качества высшего образования;
- распространение транснационального образования;
- развитие краткосрочных магистерских курсов (12 месяцев или 90 кредитных единиц в ECTS);
- возрастающую роль сети ENIC/NARIC;
- существенные черты пространства высшего образования в Европе: качество; мобильность; многообразие; открытость.

К Пражской конференции министров, отвечающих за высшее образование, был подготовлен доклад **Trends II**.

Он, в частности, отражал следующие тенденции, формирующиеся в ходе осуществления болонских реформ:

- нарастание интереса и поддержки к болонским преобразованиям;
- усиление их интеграции с национальными образовательными политиками европейских стран;

- всеобщий интерес к проблеме трудоустройства обладателей первой и второй степенями;
- повышение конкурентоспособности европейской высшей школы;
- формирование новых структур квалификаций;
- введение Приложения к диплому;
- формирование бакалаврской степени разных типов и профилей (не менее 180 и не более 240 кредитов ECTS) с более выраженной ориентацией на 3-летний срок подготовки;
- увеличивающееся разнообразие магистерских степеней;
- сближение курсов докторантуры (создание Докторских школ или Центров в противоположность традиционным докторским программам; переход к одноуровневым курсам типа PhD; Интеграция докторских курсов как высшего уровня университетского образования; совместное руководство докторскими диссертациями со стороны вузов различных стран);
- появление различных моделей болонских реформ;
- формирование ECTS как многоцелевого инструмента и как общего знаменателя академических успехов в вузах Европы;
- расширение европейского аспекта контроля качества;
- распространение аккредитации как официального подтверждения некоторой внешней организации того факта, что удовлетворяются определенные стандарты качества.

Накануне Берлинской конференции (2003 г.) был обнародован доклад **Trends III**. По сравнению с первыми двумя, в нем сделана попытка отразить все три точки зрения, а именно: 1) министерств высшего образования; 2) конференций ректоров; 3) студентов, работодателей, вузов. С. Райхерт и К. Таух делают важное замечание, приобретающее особую актуальность для России после подписания ею Болонской декларации: «Чтобы Европейское пространство высшего образования стало реальностью, из намерений и законодательных инициатив правительств оно должно превратиться в вузовские структуры и процессы, которые способны обеспечить интенсивный обмен и взаимное сотрудничество, необходимые для создания единого пространства».

Авторы констатировали:

- нарастающую поддержку болонских реформ среди вузов (57–62%);
- вовлеченность студенчества (63%);
- поддержку ориентированности образовательных программ на трудоустройство при обязательном улучшении их академического качества (91%);
- слабую информированность вузовской общественности о переговорах, касающихся подписания Генерального соглашения по торговле услугами ВТО (GATS) (только 20% заявили о своей полной информированности);



- серьезный прогресс в правовой области относительно структуры степеней, профилей квалификаций и учебных планов (80% стран);
- широкое признание Лиссабонской конвенции как самого важного правового инструмента признания (2/3 стран-подписантов Болонской декларации);
- возрастание роли ECTS как единственной европейской кредитной системы (3/4 вузов ввели ECTS в качестве системы накопления кредитов);
- широкую поддержку вузами Европы процедур внешнего обеспечения качества – оценка качества или аккредитация (80%);
- распространение внутренних процедур оценки качества (82%);
- усиление внимания к образованию в течение всей жизни (1/3 вузов);
- углубление партнерских отношений с внешними заинтересованными кругами;
- расширение мобильности в высшем образовании;
- рост привлекательности европейской высшей школы;
- устойчивую ориентацию европейского высшего образования на выполнение им социальных и государственных функций;
- переход от двухуровневой структуры высшего образования к трехуровневой;

(Здесь уместно привести суждение Стивена Адама о том, «что многие европейские страны недавно приняли двухуровневую структуру квалификаций, основанную на выделении степеней бакалавра и магистра, но сделали это практически без общеевропейских согласований или выработки общего понимания того, что же конкретно служит их отличительными признаками. Некоторые поспешные реформы привели к упрощенческим решениям, по которым старые квалификации слегка подправили без должного внимания к уровням и стандартам»).

- слабую готовность вузов использовать потенциал электронного обучения с тем, что обеспечить синергию новых и старых (традиционных) способов организации образовательного процесса и диверсифицировать составы студенческого контингента;
- ограниченную вовлеченность профессиональных ассоциаций и работодателей в разработку и реструктуризацию учебных планов и образовательных программ;
- недостаточные правовые условия и финансовые стимулы для разработки и реализации совместных степеней.

Как известно, основными «лабораториями идей» Болонского процесса являются так называемые Болонские семинары. По их тематике можно видеть актуальные проблемы и «точки напряжения», требующие общеевропейского консенсуса. Настоящее исследование велось параллельно с работой Болонских семинаров и других мероприятий на отрезке времени апрель 2004 г. – ноябрь 2004 г. Оно по-

священо последним тенденциям, как они были представлены в материалах семинаров.

Проводилась систематическая информационно-поисковая работа. Осуществлялся перевод и литературная редакция материалов Болонских семинаров и др. Велась консультация с зарубежными экспертами ближнего и дальнего зарубежья.

За последние годы возросла и углубилась осведомленность российской общественности по основным целям, задачам, инструментам Болонского процесса.

Проводится анкетирование представителей академического сообщества. Предпринимается попытка дополнить полученные в ходе опросов данные статистическими материалами (мобильность студентов; соотношение среди выпускников вузов степеней «бакалавр–дипломированный специалист–магистр» и др.).

Данная фаза мониторинга отличалась от предшествующей за счет: более оперативного и качественного перевода, как правило, англоязычных текстов, их анализа и синтеза; наблюдения за динамикой метатенденций; анализа вновь появляющихся проблем и противоречий; выявления системного, комплексного и противоречивого характера болонских преобразований.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Байденко В.И., Оскарссон Б. Базовые навыки (ключевые компетенции) как интегрирующий фактор образовательного процесса // Профессиональное образование и формирование личности специалиста. Научно-методический сборник. – М., 2002.
2. Болонский процесс: нарастающая динамика и многообразие (документы международных форумов и мнения европейских экспертов) / Под научн. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И. Байденко — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2002. — 409 с. WWW.rc.edu.ru
3. Болонский процесс: на пути к Берлинской конференции (европейский анализ) / Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И. Байденко — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. Российский Новый Университет, 2004. — 416 с. WWW.rc.edu.ru
4. Высшее образование в XXI веке. Подходы и практические меры. Всемирная конференция по высшему образованию / ЮНЕСКО. – Париж, 1998.
5. Государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования: перспективы развития: Монография/Под ред. Я.И. Кузьмина, Д.В. Пузанкова, И.Б. Федорова, В.Д. Шадрикова. – М., 2004.
6. Доклад международной комиссии по образованию, представленный ЮНЕСКО «Образование: сокрытое сокровище». – М.: ЮНЕСКО, 1997.
7. Елютин В.П. Высшая школа общества развитого социализма. – М., 1980.
8. Зимняя И.А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5.

9. Касевич В.Б., Светлов Р.В., Петров А.В., Цыб А.В. Болонский процесс. – СПб.: Изд. СПб. ун-та, 2004. – 108 с.
10. Колер Ю. Обеспечение качества, аккредитация и признание квалификаций как контрольные механизмы Европейского пространства высшего образования//Высшее образование в Европе. – 2003. – № 3.
11. Кузьминов Я. Не дело государства определять престижность профессий // Огонек. -2004. – № 12.
12. Кумбс Ф. Кризис образования в современном мире. Системный анализ. – М., 1970.
13. Настройка образовательных структур в Европе; Основы/Качество образования. Библиографический указатель. Болонский процесс в документах / Сост. и пер. Е.В. Шевченко. — М., 2003.
14. Оскарссон Б. Базовые навыки как интегрирующий фактор учебного плана / Оценка качества профессионального образования. Доклад 5. /Под общ. ред. В.И. Байденко и Дж. ван Зантворта. Проект Тасис ДЕЛФИ. – М., 2001.
15. Разработка предложений по сокращению перечня специальностей и направлений подготовки с учетом сопоставительного анализа с зарубежными аналогами / Сост. С.А. Подлесный, Ю.С. Перфильев, В.М. Журавлев, Г.Б. Масальский, М.Т. Решетников. – Красноярск, 2004.
16. Раймундо Хосе. Высшее образование в Латинской Америке // Высшее образование в Европе. – 2003. – № 1.
17. Реформы и развитие высшего образования: Программный документ ЮНЕСКО, 1995.
18. Селезнева Н.А. Качество высшего образования как объект системного исследования: Лекция-доклад. 3-е изд. – М., 2003.
19. Смирнова Е.С. Формирование модели специалиста с высшим образованием, – Томск, 1984.
20. Сравнительные исследования образовательных стандартов высшего образования Республики Беларусь, Российской Федерации и Украины: Аналитический доклад / Под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. В.И. Байденко. – М., 2003.
21. Талызина Н.Ф., Печенюк Н.Г., Хихловский Л.Б. Пути разработки профиля специальности, – Саратов, 1987.
22. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалистов // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3.
23. Формирование общеевропейского пространства высшего образования. Задачи для российской высшей школы [текст] М.В. Ларионова и др.; Минобрнауки России, Гос. ун-т – Высшая школа экономики. – М.: Изд. дом ГУВШЭ, 2004. – 214 с.
24. Хофманн Х.-Г. Международные тенденции в создании системы гарантии качества профессионального образования и обучения и непрерывного профессионального образования и обучения на пороге «Общества знаний» (Новые задачи социального партнерства и социального диало-

- га). Оценка качества профессионального образования. Доклад 5. /Под общ. ред. В.И. Байденко и Дж. ван Зантворта. Проект Тасис ДЕЛФИ. – М., 2001.
25. Шишов С.Е. Федеральный справочник «Образование в России» // М.: Родина, 2001.
  26. Berufliche Kompetenzentwicklung. Bulletin. Berlin. August 1999. 4'99.
  27. Berufliche Kompetenzentwicklung. Berlin. Dezember 1999. 6'99.
  28. Kompetenzentwicklung. Lernen im Wandel — Wandel durch Lernen. New York. München/Berlin/, 2000.
  29. Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Berufskraftfahrer/Berufskraftfahrerin. BIBB, 2000.



## **II. ДОКУМЕНТЫ БОЛОНСКИХ СЕМИНАРОВ, МЕЖДУНАРОДНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ. ПУБЛИКАЦИИ ЗАРУБЕЖНЫХ ЭКСПЕРТОВ**

### **II.1. ПРЕДВАРИТЕЛЬНЫЕ ЗАМЕЧАНИЯ**

Как уже отмечалось, на каждом этапе Болонского процесса подготавливались доклады Trends I, II, III, в которых содержался аргументированный анализ тенденций и проблем, которыми был отмечен тот или иной этап Болонского процесса, равно как и общей направленности болонских реформ. В докладе Trends III справедливо отмечалось, что «... по мере продвижения реформ становится ясно, что предлагаемые решения чреваты новыми несоответствиями, а когда достигнут определенный уровень сопоставимых структур, на горизонте появляются совершенно новые проблемы, например, определение прозрачных и сопоставимых “декрипторов уровня”, “результатов обучения”, “профилей квалификаций” и др.».

В качестве основной логики для описания основных тенденций развития Болонского процесса взята проблематика Болонских семинаров. В настоящее время ведется подготовка доклада Trends IV.

В статье, подготовленной для Европейской Ассоциации международного образования Давид Кросье пишет ([www.eua.be](http://www.eua.be)): «Вполне понятно, что природа процесса реформирования – когда каждая страна собственной дорогой идет к общей, но несколько расплывчатой цели – иногда вызывает путаницу и расхождения. Дискуссии и дебаты по поводу направленности центральных реформ, таких как введение двухцикловой системы степеней, отражают все многообразие национальных систем, культур и традиций. Вот почему реформы, призванные улучшить прозрачность посредством общей терминологии, часто лишь затуманивают картину. Так, в одних странах квалификация первого цикла, бакалавр, присуждается на базе 180 кредитов ECTS (три года), в то время как в других квалификация бакалавра требует 240 кредитов ECTS (четыре года). А если квалифика-

ции первого уровня понимаются по-разному, что это может означать для квалификаций второго уровня?

Кроме того, возникают проблемы, связанные с мобильностью. Возможно ли расширение вертикальной мобильности (т.е. переход из одного вуза в другой между первым и вторым уровнем обучения, получение степени бакалавра в одной стране и прохождение магистерского курса в другой), если продолжительность первых и вторых циклов обучения различна? В какой степени может различаться содержание учебных программ на соискание степеней первого или второго уровня, если вузы хотят обеспечить мобильность в рамках курса обучения?».

Эти вопросы – лишь небольшая часть проблем, обсуждаемых высшими учебными заведениями в ходе «продвижения» Болонских реформ.

Кроме того, доклад Trends III выявил интересные парадоксы. Очень часто Болонский процесс упрощенно и ошибочно представляется как приближение европейских систем высшего образования к англо-саксонской традиции. Ответы на опросник Trends III показывают, что образовательное сообщество Великобритании является наименее информированным и вовлеченным из образовательных сообществ сорока стран. Тиш Бурк, менеджер отдела Европы университетов Великобритании, отмечает:

*«Доклад Тенденции III побудил Великобританию к более активному участию в Болонском процессе. Мы надеемся, что более широкая информированность о европейских проблемах будет способствовать лучшему пониманию реформ Европейского пространства высшего образования. Британское высшее образование внесет свой вклад в подготовку документа Тенденции IV, делаясь своим положительным опытом и играя более заинтересованную роль во всем процессе».*

В Берлине европейские министры образования признали необходимость мониторинга и оценки реформ. Информация о результатах должна быть представлена на следующей встрече министров в Бергене в мае 2005 года. Сущность такого «критического анализа» полностью пока не определена, однако вкладом EUA будет концепция документа Тенденции IV. Целью этого станет подготовка документа, полностью отличающегося от Тенденций III. Как поясняет Лесли Уилсон (Lesley Wilson), Генеральный секретарь EUA:

*«Документ Тенденции III привлек к участию высшие учебные заведения и показал, что Болонский процесс не достигнет своих целей, пока декларации министров не найдут реального воплощения в конкретных действиях, определяемых и осуществляемых в учебных заведениях. Вряд ли имеет смысл собирать новые данные, спустя так мало времени после появления доклада Тенденции III, поскольку данные за 2002/2003 гг. сохраняют свою актуальность и обоснованность. Сегодня задача EUA – более глубоко проанализировать деятельность университетов и выяснить, что там происходит с точки зрения действующих и заинтересованных сторон – студентов, академического и административного персонала, руководителей учебных заведений. Доклад Тенденции III познакомил нас с мнениями высших учебных заведений. Тенденции IV должны проверить реальное состояние процессов реформирования “на земле”».*

Для подготовки доклада Тенденции IV EUA будет использоваться поддержка Конференций ректоров и высших учебных заведений. На национальном уровне конференции ректоров смогут предоставить самые последние сведения о ключевых «промежуточных приоритетах» Болонского процесса, которые были определены в Берлине, а именно, о реформе структуры степеней, процессах признания и определения европейского измерения в обеспечении качества.

Национальные конференции ректоров будут играть ключевую роль в отборе высших учебных заведений для участия в сравнительном исследовании реализации Болонских реформ.

Планируются инспекционные посещения учебных заведений, всесторонний анализ усилий вузов по реформированию своей стратегии, структуры и деятельности с целью выхода на лидирующие роли в Европейском пространстве высшего образования. Задача проводимых исследований – выявить проблемы, стоящие перед различными действующими лицами в университетах, и определить, где необходимы улучшения – на институциональном, национальном или европейском уровне.

Безусловно, Тенденции IV будут не единственным документом, подготовленным для информирования министров на встрече в Бергене. Представители правительств стран-участниц Болонского процесса выражают готовность провести собственный критический анализ, оценить достижения своих стран и определить задачи, требующие решения. Такое желание заслуживает поддержки как свидетельство приверженности Болонскому процессу и принятия ответственности за него. В то же время, подготовка серьезных документов невозможна без должного внимания к высшим учебным заведениям.

Проект Тенденции IV исходит из посылки, что оценка эффективности и последствий реформ высшего образования невозможна без детального знакомства с состоянием дел в высших учебных заведениях, где эти реформы должны быть воплощены в жизнь. Как заявляет Лесли Уилсон:

*«Мы понимаем, что любая методика проведения общеевропейского анализа имеет свои пределы, и в проекте Тенденции IV осознанно будут приведены количественные, а не качественные данные. Из доклада мы не узнаем точку зрения каждого на Болонские реформы, но получим некоторые сравнимые мнения высших учебных заведений всех сорока стран-участниц Болонского процесса».*

Тенденции Болонского процесса будут выявляться с помощью информации, которую намерены получить в так называемых национальных докладах.

## **II.2. МОДЕЛЬ НАЦИОНАЛЬНОГО ДОКЛАДА ЗА 2004–2005 гг.**

**NATIONAL REPORTS 2004–2005**

### **Введение**

На своей встрече 9 марта 2004 года Группа по контролю за ходом Болонского процесса (BFUG) предложила Секретариату разработать стандартную форму национальных докладов.

Подготовленный проект документа был рассмотрен Советом Группы 14 июня. По итогам дискуссии была предложена соответствующая форма доклада, который будет:

- a) определять достижения стран-участниц в реализации основных направлений Болонского процесса,
- b) давать возможность странам-участницам конкретизировать проблемы, связанные с реализацией целей Болонского процесса и
- c) служить материалом для дальнейших дискуссий в BFUG.

Следует отметить, что Национальные Доклады могут использоваться в своей деятельности Секретариатом и/или Рабочей группой по мониторингу (Working Group on Stocktaking) в качестве дополнительного источника. Поэтому уровень детализации сведений по трем приоритетным направлениям в Берлинском коммюнике минимален, поскольку предполагается, что страны-участницы предоставят все необходимые материалы в процессе оценки и анализа.

Доклад будет предоставляться под ответственность назначенного члена Группы по контролю за ходом Болонского процесса, однако при проработке доклада этот человек может консультироваться с другими заинтересованными сторонами.

## **1. Основа**

### ***1.1. Национальные доклады 2003 года***

Перед Берлинской конференцией в сентябре 2003 года участникам Болонского процесса было предложено подготовить национальные доклады. Предполагалось, что в докладах должны быть охвачены шесть основных целей Болонской Декларации и три – Пражского Коммюнике.

Все доклады приведены на <http://www.bologna-bergen2005.no/>. Они различаются по содержанию и объему, насчитывая от 1 до 33 страниц. Детализация также различна: в одних докладах рассматривается уровень отдельных высших учебных заведений, в других дается общенациональная картина. Отсутствие общей структуры делает невозможным проведение сравнительного анализа.

### ***1.2. Достижение целей***

Для достижения поставленных целей необходимо, чтобы Национальные доклады были направлены на описание национальной картины. Как указывается в документе по мониторингу, принятом в Дублине (BFUG2 6, 27 февраля 2004 года), Национальные доклады – это возможность для стран-участниц представить данные, дополняющую другие источники информации, включая EURYDICE, доклад *EUA Trends IV* и т.д.

Респонденты должны дать информацию о *планируемых реформах* (если возможно, с указанием сроков) и о том, что уже сделано. Поскольку ставится цель



использовать Национальные доклады в дальнейших обсуждениях, особое внимание в этих докладах может быть уделено тем проблемам, которые связаны с Болонским процессом.

## **2. Структура**

### **2.1. Модель**

Чтобы Национальные доклады имели одинаковую общую структуру, рекомендуется строить их в виде некоторого стандартного набора рубрик. Многие национальные доклады 2003 года были организованы по рубрикам, соответствующим основным направлениям действий в рамках Болонского процесса. Однако и в Берлинском Коммюнике, и в более ранних документах министры делали акцент и на других важных проблемах, которые не охватываются этими действиями. С целью координации задач Болонской Декларации и задач, поставленных министрами в Берлине, рубрики, предлагаемые для Национальных докладов 2005 года, взяты, главным образом, из Берлинского Коммюника. В предлагаемой модели для доклада определяются те рубрики и основные вопросы, которые должны быть рассмотрены в контексте Национальных докладов. Предусмотрен ряд рубрик, в которых могут быть описаны достигнутые успехи или новые инициативы, выдвинутые после сентября 2003.

Чтобы избежать двойной работы, Рабочая группа по оценке и анализу включила ряд вопросов под рубрикой 3. Обеспечение качества. Ответы на эти вопросы будут использоваться в ходе мониторинга (stocktaking).

### **2.2. Объем и формат доклада**

Учитывая, что в докладе основное внимание должно уделяться вопросам, дополняющим сведения из других источников, в своих ответах авторы должны быть краткими и лаконичными. Если возможно, Национальный доклад не должен превышать 10 страниц. Доклад необходимо представить на английском языке с тем, чтобы его можно было поместить на вебсайте Болонья-Берген.

## **3. Доклад к встрече министров 2005 года**

### **3.1. Основной доклад**

На встрече BFUG в марте 2004 года Секретариату было предложено подготовить проект основного доклада о деятельности BFUG в рамках рабочей программы.

*Основной доклад о работе BFUG в 2003–2005 гг. будет содержать краткие сведения о деятельности группы в рамках рабочей программы. Он может быть дополнен рекомендациями семинаров, материалами различных проектов и отчетов о мониторинге. Этот доклад будет подготовлен Секретариатом и представлен на рассмотрение BFUG.*

В проекте основного доклада Секретариат может уделить внимание содержащимся в национальных докладах конкретным проблемам, которые вызывают особый интерес или озабоченность.

### **3.2. Сроки**

BFUG установила, что Национальные доклады должны быть представлены в Секретариат заблаговременно до Бергенской Конференции. Предельный срок – **14 января 2005 года**. Доклады будут помещаться на веб-сайте сразу же после их получения Секретариатом.

### Модель для Национальных докладов 2004–2005

#### 1. Template for National Reports 2004–2005

<i>Страна:</i>	
<i>Дата:</i>	
<i>Ответственный член BFGU: Занимаемая должность:</i>	
<i>Адрес электронной почты:</i>	
<i>Авторы доклада:</i>	

#### 2. Основные достижения после Берлинской встречи

*2.1. Дайте краткое описание важнейших событий, включая реформу законодательства*

#### 3. Национальная организация

*3.1. Дайте краткое описание структуры государственных органов, отвечающих за высшее образование, основные учреждения/органы в сфере высшего образования и их компетенция  
(Например, отчитываются ли высшие учебные заведения перед министерствами?)*

*3.2. Дайте краткое описание структуры высшего образования  
(Например, количество государственных/частных университетов/других высших учебных заведений или количество/доля студентов в государственном/частном секторе. В какой степени частные и государственные высшие учебные заведения регулируются одними и теми же нормами и положениями?)*

*3.3. Дайте краткое описание структуры, курирующей реализацию Болонского процесса в вашей стране  
(Национальная Болонская группа, тематические рабочие группы, состав и деятельность, вовлеченность заинтересованных сторон)*

#### 4. Обеспечение качества

Нижеследующие вопросы были включены в модель по просьбе Рабочей группы по мониторингу (stocktaking)

*4.1. Национальные системы обеспечения качества должны включать распределение ответственностей между заинтересованными органами и высшими учебными заведениями.  
Укажите обязанности соответствующих органов и высших учебных заведений.*

*4.2. Национальные системы обеспечения качества должны включать систему*

*аккредитации, сертификации или сопоставимые процедуры.  
Опишите систему аккредитации, сертификации или сопоставимые процедуры,  
если такие имеются.*

*4.3. Национальные системы обеспечения качества должны предусматривать  
международное партнерство, сотрудничество и создание сетей.  
Входят ли международные эксперты в руководящие органы агентств по обес-  
печению качества?*

Добавьте свои комментарии, мнения и пояснения к материалам по обеспе-  
чению качества из доклада по итогам мониторинга.

## **5. Двухцикловая система степеней**

Двухцикловая система степеней охватывается мониторингом. Добавьте свои  
комментарии, мнения и пояснения к докладу по итогам мониторинга.

## **6. Признание степеней и периодов обучения**

Признание степеней и периодов обучения охватывается мониторингом. До-  
бавьте свои комментарии, мнения и пояснения к докладу по итогам мониторинга.

## **7. Докторский курс и исследования**

*7.1. Дайте краткое описание организации третьего цикла обучения  
(Например, непосредственный доступ с уровня бакалавра, соотношение между ор-  
ганизованными курсами, самостоятельными занятиями и диссертационной рабо-  
той)*

*7.2. Каковы связи между высшим образованием и научными исследованиями в  
вашей стране?  
(Например, какой процент финансируемых государством исследований выполняет-  
ся в высших учебных заведениях?)*

## **8. Мобильность студентов и персонала**

*8.1. Опишите основные факторы, влияющие на мобильность студентов как  
принимаемых в вашей стране, так и выезжающих из нее  
(Например, финансирование схем мобильности, переносимость займов и грантов,  
визовые проблемы)*

*8.2. Опишите конкретные меры, принимаемые в вашей стране для улучшения  
мобильности студентов в вашу страну и из вашей страны*

*8.3. Опишите основные факторы, влияющие на мобильность преподавателей и  
сотрудников в вашу страну и из вашей страны*

*(Например, пребывание в должности, схема грантов, социальное страхование, визовые проблемы)*

**8.4. Опишите конкретные меры, принимаемые в вашей стране для улучшения мобильности преподавателей и сотрудников в вашу страну и из вашей страны**

## 9. Высшие учебные заведения и студенты

**9.1. Опишите аспекты автономии высших учебных заведений**

*Определена ли автономия законом? В какой степени высшие учебные заведения могут принимать решения о своей внутренней организации, кадровом обеспечении, новых программах обучения и финансировании?*

**9.2. Опишите меры по обеспечению активного участия всех партнеров в процессе**

**9.3. Как студенты влияют на организацию и содержание образования в университетах и других высших учебных заведениях, а также на национальном уровне?**  
*(Например, участие в руководящих органах университета, в академических советах и др.)*

## 10. Социальное измерение Болонского процесса

**10.1. Опишите меры по обеспечению равного доступа к высшему образованию**

## 11. Развитие образования в течение всей жизни

**11.1. Какие в вашей стране приняты меры, стимулирующие высшие учебные заведения к предоставлению обучения в течение всей жизни?**

**11.2. Опишите процедуры на национальном уровне для признания предыдущего обучения**

## 12. Вклад в европейское измерение высшего образования

**12.1. Существуют ли юридические преграды для введения и признания совместных степеней и/или совместных программ обучения? Опишите меры по их устранению**

**12.1.1. Опишите объемы интегрированных программ обучения, завершающихся совместными степенями или двойными степенями**

**12.1.2. Как организованы эти программы?**

*(совместный прием, мобильность студентов, совместные экзамены, др.)*

**12.2. Опишите международное сотрудничество, положительно влияющее на ев-**

*вропейское измерение в высшем образовании*

*12.3. Опишите, каким образом европейское измерение отражено в учебных программах  
(Например, курсы иностранных языков, европейские темы, ориентация на европейский рынок труда)*

### **13. Улучшение привлекательности Европейского пространства высшего образования**

*13.1. Опишите действия, направленные на обеспечение привлекательности Европейского пространства высшего образования*

### **14. Заключительные комментарии**

*14.1. Опишите вашу национальную стратегию реализации Болонского процесса*

*14.2. Укажите основные проблемы, стоящие перед вашей страной*

## **II.3. БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС**

### **THE BOLOGNA PROCESS**

*Доктор Пер Ньюборг  
Группа по контролю за Болонским процессом*

#### **Болонская декларация**

Болонский процесс – это наиболее важная и широкомасштабная реформа высшего образования в Европе за последние тридцать лет. Конечной целью процесса является создание к 2010 году Европейского пространства высшего образования, где будет обеспечено свободное передвижение студентов и сотрудников высшей школы и объективное признание их квалификаций. Эта глобальная цель нашла свое отражение в шести линиях действия, которые были определены Болонской Декларацией 1999 года, подписанной министрами образования из 29 стран:

1. Принятие системы легко читаемых и сравнимых степеней;
2. Принятие системы, в основном базирующейся на двух циклах;
3. Введение системы кредитов;

4. Расширение мобильности;
5. Расширение европейского сотрудничества в обеспечении качества;
6. Усиление европейского измерения в высшем образовании.

### **Дальнейшие шаги**

Следующая встреча министров в Праге в 2001 году оценила достигнутые результаты и дала новый импульс Болонскому процессу, обратившись к ряду новых областей. К шести линиям действия, которые были определены в Болонье, добавились еще три:

7. Образование в течение всей жизни;
8. Высшие учебные заведения и студенты;
9. Улучшение привлекательности Европейского пространства высшего образования.

Министры заявили о приверженности Болонским реформам и подчеркнули важность высшего образования для развития демократии, а также ценность многообразия культур, языков и систем высшего образования.

Важным шагом вперед стало признание студентов компетентными, активными и творческими партнерами и усиление интереса к сотрудничеству с высшими учебными заведениями, что и продемонстрировал диалог между министрами, европейскими вузами и студентами в Праге. Именно студенты сыграли важную роль в усилении социального измерения Болонского процесса и в признании высшего образования общественным благом и ответственностью общества. К Болонскому процессу присоединились новые страны, и общее число его участников возросло до 33.

После встречи в Праге и на государственном, и на институциональном уровне существенно возросло осознание важности Болонского процесса и реальной необходимости Европейского пространства высшего образования. Многие факторы способствовали тому, что страны, подписавшие Болонскую Декларацию, стали более активно поддерживать процесс. Они начали подготовку и осуществление серьезных реформ своих систем высшего образования. Даже если страна рассматривает необходимость реформирования только для своих целей, она обязательно должна познакомиться с опытом других стран и с их образовательными системами.

### **Подведение итогов**

Встретившись в Берлине в сентябре 2003 года, министры приняли решение о том, что страны-участницы Европейской Конвенции по культуре имеют право присоединиться к Болонской Декларации при условии, что они реализуют цели Болонского процесса в своих системах высшего образования. Это увеличило число стран-участниц до 40, включая Россию.

В Берлине министры акцентировали важность социального измерения Болонского процесса.

Рост конкурентоспособности необходимо компенсировать улучшением социальных характеристик Европейского пространства высшего образования, что должно укрепить социальное единство и уменьшить неравенство как на национальном, так и на европейском уровне. В этих условиях министры вновь заявили о том, что высшее образование является общественным благом и ответственностью общества.

Министры подтвердили важность всех элементов Болонского процесса для создания Европейского пространства высшего образования и призвали к более активной работе на институциональном, национальном и европейском уровне. Была определена еще одна линия действий:

10. Докторские курсы и синергия между Европейским пространством высшего образования и Европейским исследовательским пространством.

Чтобы придать процессу новый импульс, министры установили промежуточные приоритеты на ближайшие два года. Так, было решено направить усилия на:

- поддержку эффективных систем обеспечения качества;
- расширение эффективного использования системы степеней на базе двух циклов;
- улучшение системы признания степеней и периодов обучения.

Для достижения целей, определенных на период до 2010 года, министры договорились о подготовке к следующей встрече в 2005 году подробного отчета о достигнутых результатах и о реализации этих промежуточных приоритетов.

### **Обеспечение качества**

В своем Берлинском Коммюнике министры приняли на себя обязательство обеспечить совершенствование качества на институциональном, национальном и европейском уровне. Они подчеркнули необходимость выработки общих критериев и методологий обеспечения качества.

Министры согласились, что в соответствии с принципом институциональной автономии ответственность за обеспечение качества высшего образования лежит на самом высшем учебном заведении. Это формирует базис для подотчетности академической системы в рамках национальной структуры качества.

Министры договорились, что к 2005 национальные системы обеспечения качества должны будут включать:

- Определение обязанностей заинтересованных органов и высших учебных заведений;
- Оценку программ или высших учебных заведений, включая внутренне оценивание, внешнее обследование, участие студентов и обнародование результатов;
- Систему аккредитации, аттестацию или сравнимые процедуры;
- Международное сотрудничество, партнерство и создание сетей.

## **Структура степеней: Принятие системы, существенно базирующейся на двух главных циклах**

### *Степени уровня бакалавра*

На встрече в Праге, состоявшейся через два года после подписания Болонской Декларации, было отмечено, что во многих странах степени бакалавра и магистра (или сравнимые степени первого и второго цикла) могут быть получены как в университетах, так и в других высших учебных заведениях. Программы, приводящие к степени, могут и более того, должны иметь различные направления и различные профили с тем, чтобы удовлетворить многообразие личных, академических потребностей, а также потребностей рынка труда. Такое заключение было сделано на Хельсинкском семинаре по степеням уровня бакалавра (февраль 2001 года)<sup>1</sup>.

На семинаре в Хельсинки были предложены некоторые общие характеристики для европейских степеней уровня бакалавра:

- Степень уровня бакалавра – это квалификация высшего образования, объем которой составляет от 180 до 240 кредитов (ECTS). Для получения этой степени обычно требуется три-четыре года дневной формы обучения. неотъемлемой частью любой бакалаврской степени должно быть научение учиться (learning to learn skills);
- Степени уровня бакалавра могут быть получены либо в традиционных университетах, либо в профессионально-ориентированных высших учебных заведениях. Программы на соискание степени могут иметь различные направления и различные профили, чтобы удовлетворять всему многообразию личных, академических потребностей, а также потребностей рынка труда;
- Для улучшения прозрачности необходимо, чтобы конкретное направление, профиль и результаты обучения данной квалификации были включены в наименование квалификации и разъяснены в Приложении к диплому, которое выдается студенту.

### *Степени магистерского уровня*

Очередная встреча в Хельсинки в марте 2003 года, посвященная степеням магистерского уровня, показала наличие очень различающихся точек зрения на магистерские программы.

- Хотя программы на степень магистра обычно требуют 90–120 кредитов ECTS, минимальное требование для магистерского уровня должно составлять 60 кредитов ECTS. Поскольку продолжительность и содержание бакалаврских программ различно, необходимо обеспечить аналогичную гибкость и на магистерском уровне.

---

<sup>1</sup> См.: В кн. Болонский процесс: нарастающая динамика и многообразие (документы международных форумов и мнения европейских экспертов)/Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2002. – 408 с. (С. 310–314).



Следующие рекомендации, предложенные участниками конференции, можно считать общими для вторых степеней в Европейском пространстве высшего образования:

- Степень магистра – это квалификация второго цикла высшего образования. Для поступления на магистерскую программу обычно требуется наличие степени бакалавра признанного высшего учебного заведения. Степени бакалавра и магистра должны характеризоваться разными оговоренными результатами и присуждаться на разных уровнях.
- Программы на соискание степени магистра могут иметь различные направления и различные профили, чтобы удовлетворять всему многообразию личных, академических потребностей, а также потребностей рынка труда. Магистерские степени могут быть получены в университетах, а в некоторых странах – в других высших учебных заведениях.

На Берлинской встрече министры поддержали идею создания в странах-участницах структуры сравнимых и сопоставимых квалификаций высшего образования, в которой квалификации описывались бы в терминах учебной нагрузки, уровня, результатов обучения, компетенций и профиля. Они также призвали к разработке *всеобъемлющей структуры квалификаций для Европейского пространства высшего образования*.

В таких структурах степени призваны иметь разные оговоренные результаты обучения. Степени первого и второго цикла должны иметь различные направления и различные профили, чтобы удовлетворять всему многообразию личных, академических потребностей, а также потребностей рынка труда. Степени первого цикла должны обеспечивать доступ, в духе Лиссабонской конвенции по признанию, к программам второго цикла, которые, в свою очередь, должны давать право доступа к докторскому курсу.

Министры приняли на себя обязательство гарантировать равнодоступное высшее образование для всех на основании способностей.

### ***Признание степеней***

В Берлинском Коммюнике министры подчеркнули важность Лиссабонского соглашения о признании, которое должно быть ратифицировано всеми странами-участницами Болонского процесса. К марту 2004 года соглашение ратифицировала 31 страна из 40. В России соглашение было ратифицировано еще в 2000 году.

Министры поставили цель, чтобы, начиная с 2005 года, каждому выпускнику высшего учебного заведения автоматически и бесплатно выдавалось Приложение к диплому на основных европейских языках.

Высшие учебные заведения многих стран концентрируют свои академические ресурсы с целью создания условий для введения интегрированных программ обучения и совместных степеней. Министры придает большое значение совместным степеням, и законодатели ищут возможности упростить присуждение и признание совместных степеней. Надо надеяться, что на семинаре в Стокгольме в мае 2004 года будут продемонстрированы успехи в этом направлении.

## **Некоторые фундаментальные концепции**

### ***Независимые высшие учебные заведения***

Болонский процесс основывается на сотрудничестве и доверии между национальными образовательными системами и между высшими учебными заведениями Европы. В Болонской Декларации европейские университеты называются партнерами в этом процессе и подчеркивается их независимость.

Это означает, что высшие учебные заведения должны обладать свободой, необходимой для осуществления их миссии, и управлять своей собственной системой. Однако независимость одновременно подразумевает ответственность. Независимые высшие учебные заведения несут ответственность за содержание и методы, правильность и качество преподавания и исследований. Они отвечают за оптимальное использование своих ресурсов и надлежащее информирование о результатах. Высшие учебные заведения, безусловно, должны уважать политические и административные установки, а также соответствующие законы и положения.

### ***Ответственность общества за высшее образование***

Пражское Коммюнике констатировало, что высшее образование является общественным благом и ответственностью общества. Это было подтверждено и в Берлине. Ответственность общества является непременным условием для национальной системы высшего образования. Эта ответственность должна, как минимум, распространяться на структуру образовательной системы, те рамки, в которых поставляется высшее образование.

Важная часть системы высшего образования – структура квалификаций. В Европе существует договоренность, что структура степеней и требования к ним определяются органами власти. Если бы это было не так, достижение основной цели Болонского процесса – двухуровневая структура степеней – было бы затруднено. То же самое относится и к другой цели – обеспечению прозрачности.

Другими важными элементами структуры высшего образования в Болонском процессе являются признание и обеспечение качества. Ратификация Лиссабонской конвенции, безусловно, является ответственностью общества, так же как и создание независимого органа по оценке качества.

Финансирование высшего образования может рассматриваться как ответственность общества. Однако в любой системе некоторую часть расходов должны нести люди. Самое сложное – договориться о приемлемых объемах и условиях государственного финансирования.

Поддержка студентов – еще одна ключевая экономическая проблема, которая не имеет готовых решений, но тесно связана с ответственностью общества за обеспечение доступности высшего образования. Ни один достойный кандидат не должен отказываться от высшего образования по причине отсутствия средств на обучение.

### ***Значение для национального законодательства***

Болонская Декларация – это декларация о намерениях. Для создания Европейского пространства высшего образования необходимы соответствующие ре-

шения парламентов стран-участниц, а также изменение национальных законов о высшем образовании:

- Университеты должны быть автономны;
- Студенты должны быть полноправными членами образовательного сообщества, участвующими в организации высшего образования и в определении его содержания;
- Система степеней должна существенным образом базироваться на двух основных циклах, додипломном и дипломном;
- Должна существовать возможность присуждения совместных степеней;
- Должны быть введены национальные системы обеспечения качества;
- Должны быть устранены препятствия в свободном передвижении студентов и сотрудников высших учебных заведений.

Болонский процесс – это не просто процесс движения вперед к поставленной цели: это динамическая система. Это означает, что действующий закон должен не только регулировать то, что является жизненно важным и не может эффективно регулироваться никаким другим способом. Закон должен допускать изменения, не теряя своей актуальности, по мере развития системы высшего образования.

#### **Дальнейшие шаги**

В Берлине министры доверили контроль за Болонским процессом и подготовку следующей встречи Группе по контролю, состоящей из представителей всех стран-участниц и Европейской комиссии, а также представителей Совета Европы, университетов и студенческих организаций в качестве членов с совещательным голосом.

Между встречами Группы по контролю работа ведется под руководством Коллегии. Поддержку этой работы обеспечивает Секретариат, предоставленный Норвегией – страной, принимающей следующую встречу министров. Автор заверяет, что будет сделано все возможное для успешного развития Болонского процесса в предстоящие два года.

На встрече Группы в Дублине 9 марта 2004 года была одобрена Рабочая программа по Болонскому процессу на период до встречи в Бергене. Рабочая программа включает проведение нескольких семинаров, один из них – в России. Программа предусматривает проекты по обеспечению качества и что самое важное, разработку всеобъемлющей структуры квалификаций для Европейского пространства высшего образования.

Проект, призванный критически оценить ситуацию, покажет министрам на встрече в Бергене, были ли достигнуты цели, поставленные ими в Берлине. Автор надеется, что министры будут удовлетворены.

Дальнейшую информацию можно получить на веб-странице

<http://www.bologna-bergen2005.no>.

## **II.4. СОВМЕСТНЫЕ СТЕПЕНИ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ МЕХАНИЗМ ДОСТИЖЕНИЯ БОЛОНСКИХ ЦЕЛЕЙ**

### **JOINT DEGREES – EFFECTIVE MECHANISM OF MEETING BOLOGNA OBJECTIVES**

Реализация совместных степеней, как говорится в рекомендациях Стокгольмского семинара (6–7 мая 2004 г.), улучшает качество, облегчает взаимное признание и трудоустройство, обеспечивает языковое и культурное многообразие.

Европейский эксперт А. Раухваргерс отмечал<sup>1</sup>, что развитие совместных степеней очень важно для достижения большинства – если не всех – целей Болонской декларации: качество; признание; прозрачность систем; мобильность; сближение; трудоустраиваемость; европейское измерение; привлекательность европейского образования. В рамках Болонского процесса обсуждение проблемы совместных степеней проводилось неоднократно. Отмечалось, что пока не выработано признанного всеми сторонами определения совместных степеней. Считается, что образовательные программы, ведущие к присуждению совместных степеней, должны отвечать хотя бы некоторым из нижеследующих критериев:

- учебные планы разрабатываются вузами-партнерами;
- различные их части реализуются в вузах-партнерах;
- сроки пребывания студентов в вузах-партнерах должны быть сопоставимыми;
- периоды обучения и экзамены признаются вузами-партнерами полностью и автоматически;
- создаются совместные приемные и иные экзаменационные комиссии из числа преподавателей соответствующих вузов;
- завершается обучение либо присуждением степеней стран, в которых находятся вузы-партнеры, либо совместной степени.

Это – критерии «настоящих», «истинных» совместных степеней. Следует отметить, что законодательства большинства стран не позволяют пока реализовать образовательные программы подобным образом. В силу этого признано целесообразным различать «сотрудничество в учреждении совместных программ» и «процедуры, посредством которых степени или дипломы присуждаются по завершении совместной программы».

В итоговом документе Болонского семинара (6–7 мая 2004 г.) содержатся рекомендации к встрече министров в Бергене (2005 г.):

---

<sup>1</sup> См.: Болонский процесс: на пути к Берлинской конференции (европейский анализ)/Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Российский Новый Университет, 2004. – 416 с.

- возможность присуждения совместных степеней национальными и иностранными высшими учебными заведениями должна четко оговариваться в национальном законодательстве;
- формат Diploma Supplement должен быть приспособлен к описанию совместных степеней.

## **II.5. МЕЖДУНАРОДНЫЙ СЕМИНАР 2004 ГОДА «СОВМЕСТНЫЕ СТЕПЕНИ – ДАЛЬНЕЙШЕЕ РАЗВИТИЕ»**

**BOLOGNA FOLLOW-UP SEMINAR «JOINT DEGREES – FURTHER DEVELOPMENT»**

*Международный семинар  
Стокгольм, 6–7 мая 2004 г.*

### **Общие итоги семинара**

1. В большинстве стран-участниц Болонского процесса степени высшего образования регулируются национальным законодательством. В некоторых странах программы высшего образования должны быть утверждены на национальном уровне. Многие высшие учебные заведения стран-участниц Болонского процесса сотрудничают в сфере предоставления совместных программ обучения, но лишь некоторые обладают правовой базой для присуждения совместных степеней. В некоторых случаях присуждаются двойные степени.

### **Участники семинара признают, что:**

2. Совместные программы обучения и совместные степени являются важным инструментом достижения целей Болонского процесса. Весьма актуальным становится создание и предложение совместных программ обучения по инициативе высших учебных заведений и в интересах студентов. Однако более долгосрочной целью должно стать устойчивое сотрудничество между высшими учебными заведениями и присуждение совместных степеней.

3. Совместные программы обучения и совместные степени улучшают качество, эффективность, облегчают взаимное признание и трудоустройство, обеспечивают языковое и культурное многообразие. Приложение к диплому и ECTS выступают надежными средствами проявления межвузовского сотрудничества к дополнительной ценности совместных программ обучения и/или присуждения совместных степеней.

4. При создании совместных программ обучения и совместных степеней должны быть приняты во внимание обучение в течение всей жизни и возможность участия для всех категорий студентов. Для совместных программ обучения должны быть предусмотрены процедуры обеспечения качества в соответствии с национальными системами.

## **Рекомендации группе по контролю за ходом Болонского процесса**

5. Группа по контролю за ходом Болонского процесса призвана показать опыт высших учебных заведений и студентов, касающийся:

- a) концепций и форматов совместных программ обучения и совместных степеней, имеющих законную силу в формирующемся Европейском пространстве высшего образования,
- b) договоренностей и соглашений по сотрудничеству между партнерскими вузами и
- c) соглашений между партнерскими вузами и студентами, защищающих права студентов.

Если возможно, выводы и рекомендации должны быть представлены на встрече министров в Бергене.

6. Страны-участницы Бергенской встречи министров 2005 года должны представить сведения о ликвидации правовых барьеров, как предусмотрено Берлинским коммюнике.

## **Рекомендации к встрече министров в Бергене**

7. Возможность присуждения совместных степеней национальными и иностранными высшими учебными заведениями должна четко оговариваться в национальном законодательстве. Информация о достижениях в этой сфере должна быть представлена на встрече министров 2007 года.

8. Формат Приложения к диплому должен быть приспособлен к описанию совместных степеней. В случае присуждения двойных степеней Приложение к диплому должно включать перекрестные ссылки.

9. Министры должны поддерживать инициативы вузов по участию в совместных программах, приводящих к присуждению совместных степеней. Высшие учебные заведения обязаны обеспечивать надлежащее признание студентам и сотрудникам, принимающим участие в программах на соискание совместных степеней.

## **II.6. СИЛА АККРЕДИТАЦИИ: МНЕНИЯ АКАДЕМИЧЕСКИХ КРУГОВ**

### **THE POWER OF ACCREDITATION: VIEWS OF ACADEMICS**

*Ли Харви.  
Рим, ноябрь 2003 г.*

#### **Введение**

В статье использован многолетний опыт анализа внешней оценки качества и стандартов. Важно отметить, что качество и стандарты – это не одно и то же (Harvey & Knight, 1996). В статье будут рассмотрены мнения тех, кто занимается аккредитацией в США и Великобритании. В этих странах те или иные формы аккредитации существуют уже десятилетия. Эти мнения помогут, хотя бы на поверхностном уровне, определить преимущества и проблемы аккредитации. Эти же мнения, критически

осмысленные, позволят выявить фундаментальные проблемы, связанные с аккредитацией.

В целом, выводы данной статьи подкрепляются мнением, что Европа необдуманно поспешно стремится к аккредитации. В основе используемого подхода лежит наивное представление об аккредитации и ее возможностях. Что более важно, узаконение аккредитации осуществляется на базе неопределенной и неисследованной совокупности «принимаемых на веру» элементов.

Аккредитация не является ни нейтральной, ни доброжелательной; она не аполитична. Напротив, направление аккредитации является в большой степени политическим и существенно связано с изменением полномочий, скрытым новой идеологией общественного управления, которая стоит за потребительским спросом и европейским единством. Все это будет показано в данной статье.

Кроме того, аккредитация никоим образом не отменяет аудит, оценивание или мониторинг стандартов, такой как внешнее обследование. Аккредитация использует методы и имеет цели, которые частично совпадают с аудитом, оцениванием и внешним обследованием.

### **Аккредитация**

Чтобы исследовать данные проблемы, необходимо иметь некоторое представление о том, что такое аккредитация и как она соотносится с другими внешними процессами. Аккредитация может быть аккредитацией программ или аккредитацией высших учебных заведений. Аккредитация – это установление или подтверждение статуса, законности или целесообразности учебного заведения, программы (то есть комбинации модулей) или модуля обучения<sup>1</sup>.

### **Институциональная аккредитация**

Институциональная аккредитация эффективно обеспечивает лицензию на работу. Аккредитация обычно базируется на оценке того, отвечает ли данное учебное заведение установленным минимальным (входным) стандартам, таким как квалификация персонала, исследовательская работа, прием студентов и учебные ресурсы. Аккредитация может быть также основана на оценке способности вуза готовить специалистов, удовлетворяющих явно или неявно определенному академическому стандарту или профессиональной компетенции.

Институциональная аккредитация или реаккредитация, например, в Европе обычно осуществляется национальными органами – правительственными департаментами, агентствами, созданными по инициативе правительства, или комитетами, назначенными правительством, но работающими независимо от него. Эти органы выносят формальные суждения по признанию. В тех странах, где система высшего образования является полностью или в основном государственной, потребность в институциональной аккредитации, как таковой, невелика. Однако растет потребность в некотором механизме для придания законной силы «повышению уровня» неуниверситетского учреждения высшего образования (например, колледжей, по-

---

<sup>1</sup> Респонденты электронного опроса указали и другие практики и процедуры, которые они считают формами аккредитации. Это процесс получения контрольных характеристик (benchmarking) в Великобритании, дополнительные добровольные процедуры получения знака качества (kitemarking), проводимые международной третьей стороной и т.д. Эти вопросы подробно рассматриваются, например, в работе Prøitz, Stensaker and Harvey (2003).

литехников, Fachhochschule) к университетскому статусу, как это имеет место, например, в Великобритании и Швеции.

В Соединенных Штатах с большим частным сектором в высшем образовании аккредитация – саморегулирующий процесс признания институциональной жизнеспособности неправительственными добровольными ассоциациями.

Необходимо проводить четкое различие между практиками разных аккредитационных групп для различных типов учебных заведений и для программ. Например, шесть главных региональных аккредитующих органов, занимающихся институциональной аккредитацией, являются наиболее эффективными, обладают ясными методами и процедурами и обеспечивают серьезную поддержку процесса. По сравнению с другими, они хорошо укомплектованы персоналом. Частные учебные заведения имеют свои собственные аккредитующие органы (рейтинг которых в университетском секторе не очень высок) (R41, США, общие)<sup>1</sup>.

Фокус институциональной аккредитации в США изменился. Первоначально аккредитация была механизмом, который «использовался колледжем или университетом для того, чтобы убедить другие высшие учебные заведения в том, что его студенты и курсы должны быть признаны ими, и наоборот» (Murray, 2002, p. 1). Затем она эволюционировала в некоторую форму подотчетности обществу, гарантирующей «тем, кто принадлежит сообществу высшего образования, и тем, кто находится вне его, что данное учебное заведение имеет возможности предлагать свои программы» (Murray 2002, p. 1)<sup>2</sup>. Кроме того, несмотря на добровольный характер процесса, имеет место определенная финансовая зависимость через механизм предоставления федеральной помощи. Все в большей мере аккредитация фокусируется на результатах, в частности, на результатах обучения студентов.

В Канаде правительство Онтарио создало Комитет по оценке качества послесреднего образования для рассмотрения заявок на присвоение степеней от высших учебных заведений, не являющихся университетами, которые финансируются провинциями (INQAANE, 2001 а). Институциональная аккредитация, особенно первоначальное признание, начинает играть все более важную роль в странах с заметным новым сектором частного высшего образования, как, например, в Северной и Южной Америке и Восточной Европе. Так, Consejo Nacional Univeridades в Венесуэле оценивает и предоставляет лицензии новым экспериментальным учреждениям высшего образования. Такое оценивание продолжается до тех пор, пока эти учебные заведения не получают полную самостоятельность (Ayarza, 1993).

---

<sup>1</sup> Респонденты идентифицируются по номеру, по стране и по предметной области, о которой они ведут речь. «Общие» относятся к комментариям по аккредитации, которые не связаны с конкретными предметными областями. См. раздел «Мнения участников» ниже.

<sup>2</sup> Мюррей (2001), однако, утверждает, что институциональная аккредитация в США, перестав быть процессом взаимного признания, является одним из трех процессов, направленных на то, чтобы убедить заинтересованные круги в полномочиях и достоинствах вуза. Другими элементами являются конкуренция и государственное регулирование. Будучи только одним из трех элементов, аккредитация не обязательно должна согласовываться с регулированием, а процесс конкуренции означает, что аккредитация освобождается «от своего традиционного и исключительного внимания к оценке возможностей и сосредотачивается на целостности академической программы и повышении ее качества».



Делегаты международного семинара *The End of Quality? (Конец Качества?)* признали, что институциональная аккредитация полезна в теории, чтобы гарантировать целостность высшего образования – в том числе и международную. Однако условия и стадия развития высшего образования в рамках любой системы являются ключевой переменной в определении важности аккредитации. Считается, что чем больше развивается новое (частное) образование, тем выше потребность в институциональной аккредитации. В США, например, институциональная аккредитация созданных высших учебных заведений не обеспечивает серьезную отдачу для процесса мониторинга (Harvey, 2002 a).

### **Аккредитация программ**

Программы могут быть аккредитованы для подтверждения их академического статуса или с целью подготовки специалистов, обладающих профессиональной компетенцией. Последний вид аккредитации обычно называется профессиональной аккредитацией.

Аккредитация (и реаккредитация) курсов в Северной Америке обычно сосредоточена на профессиональных областях. Около 14 различных неправительственных добровольческих ассоциаций занимаются признанием высших учебных заведений, которые они считают отвечающими установленным критериям качества. Эти аккредитующие органы выносят суждение о том, осуществляют ли программы обучения надлежащую подготовку выпускников к профессиональной деятельности. Аккредитация программ в США, таким образом, связана с предоставлением лицензии на работу, но отделена от этого процесса.

Аккредитация программ существенно отличается в зависимости от дисциплины и профессиональной области. Для одних дисциплин и профессиональных областей имеются хорошо разработанные процессы аккредитации, для других – такие процессы разработаны хуже или отсутствуют вообще. В некоторых областях предусматриваются индивидуальные экзамены на лицензию, проводимые либо профессионалами (например, медицина или право), либо правительством штата (например, сертификация преподавателей). Методы лицензирования для разных профессиональных областей и для разных штатов очень различаются (R41, США, общее).

Это очень похоже на ту роль, которую играют профессиональные и регулирующие органы в Великобритании. Они также контролируют доступ к профессии, делая аккредитацию программы необходимым условием приема выпускника. Некоторые из них даже более суровы, чем их американские коллеги: они устанавливают и сами оценивают собственные экзамены, требуют наличия опыта работы для зачисления выпускника в профессионалы (Harvey & Mason, 1995).

В странах Восточной Европы, например, в Венгрии, Чешской республике и Словакии, по крайней мере, в начале был сделан выбор в пользу аккредитации программ во всех академических областях (Westerheijden, 2001). Это, по видимому, было сделано для того, чтобы обеспечить академическую, а не профессиональную аккредитацию. Растущее предложение по аккредитации новых программ в некоторых странах Западной Европы, связанное с переходом к структуре бакалавр-магистр, также преимущественно относилось к академической аккреди-

тации. Вместо аккредитации институциональных процессов для создания курсов бакалавр-магистр на имеющейся базе, кажется, некоторые страны, по-видимому, планируют аккредитовать каждую новую программу. Вот, что недавно сказал коллега о новой фламандской системе:

«Предметные аккредитационные инспекции будут происходить каждую неделю. У нас есть постоянный офис для координации этих инспекций. Все это потребует больших затрат. Аккредитация действительная на срок восемь лет, по окончании которого мы должны снова пройти весь цикл. Мы, однако, полагаем, что методология сохранится в течение только одного цикла».

### **Право практиковать и аккредитация**

Имеется различие между окончанием аккредитованной программы и наличием права практиковать. В ряде случаев эти вещи совпадают, особенно для выпускников некоторых последипломных программ. Иногда додипломная степень по указанному предмету является необходимым условием для перехода на последипломный курс или для получения диплома в данной области. В некоторых случаях условием дальнейшего профессионального обучения является наличие любой хорошей додипломной степени; например, по юриспруденции в Великобритании имеется годичный последипломный переходный курс, который проходят выпускники – не юристы перед поступлением на программу последипломной квалификации юридического общества.

Во многих профессиональных областях завершение должным образом аккредитованной академической программы – лишь первый шаг, и полная профессиональная легализация, а значит, и право практиковать следуют только после приобретения опыта работы. Для некоторых случаев, например, для преподавательской деятельности, право практиковать может фактически не зависеть от того, была ли аккредитована программа. Во многих штатах США получение преподавательской лицензии не зависит от наличия у кандидата аккредитованной степени преподавателя. На самом деле, аккредитованными являются менее половины педагогических колледжей США, что, по-видимому, не влияет на репутацию этих учебных заведений и на перспективы их выпускников.

Требования штата, предусматривающие педагогическое образование и наличие права преподавать, легко обходятся, и для частных школ их выполнение обычно не обязательно. Невозможно даже представить, что водительские права будут обязательны только для водителей общественного транспорта, а медицинские лицензии – только для тех, кто работает в государственных больницах и клиниках. Однако те, кто определяют политику, оставили требования лицензии только для преподавателей, работающих в государственном секторе. Кроме того, штаты регулярно дают лицензию на преподавание выпускникам неаккредитованных учебных заведений – практика, отсутствующая в таких областях, как право и медицина (Murphy, 2001).

### **Аттестация и аккредитация**

Рассматривая аккредитацию предмета или программы, следует проводить различие между аттестацией, реаттестацией, аккредитацией и реаккредитацией.

Аттестация относится к внутренним процессам в институтах. Так, процесс аттестации должен гарантировать, что новая программа удовлетворяет внутренним институциональным критериям. Аттестация – это внутреннее подтверждение создания и легитимности программы. В одних странах, например, в Великобритании, введение новых программ обучения и новых составляющих модулей в некоторых областях является исключительно внутренним процессом. В других странах новые программы требуют внешнего одобрения – от агентства или департамента правительства – и если это программы в профессиональных областях, для них может понадобиться дополнительная аккредитация. В некоторых странах существуют ограничения на новые разработки. В Норвегии, например, если предметная область уже хорошо зарекомендовала себя в учебном заведении, могут быть открыты новые программы объемом до 90 кредитов (1.5 года обучения).

Реаттестация – это формальное возобновление такого подтверждения. В большинстве учебных заведений существуют процессы периодической проверки существующих программ обучения и составляющих модулей. Этот процесс может быть связан с внешней аккредитацией, но часто представляет собой внутренний процесс в рамках допустимых параметров и обычно соответствующий подробным директивам. Внешняя реаккредитация может быть «делегирована» внутренней процедуре реаттестации (обычно на условии, что внутренняя процедура пользуется внешними консультантами).

Аккредитация – это формальное или официальное внешнее признание (аттестованной) программы. Это может делаться для целей финансирования или для регистрации программы в качестве провайдера профессионального образования (извещая таким образом, что выпускники достигли уровня минимальной профессиональной компетентности). Внешнее аккредитационное агентство может быть национальным агентством, либо агентством, отвечающим за определенную дисциплину, либо регулирующим или профессиональным органом с делегированными полномочиями. Реаккредитация, таким образом, – это формальное возобновление аккредитованной программы.

### **Аккредитационные критерии и решения**

Аккредитация была описана как публичное заявление о том, что некоторый порог качества был достигнут или превзойден (Campbell et al., 2000; Kristoffersen, Sursock, & Westerheijden, 1998). Однако, можно утверждать, что аккредитация имеет больше отношение к минимальным стандартам (будь они академическими, организационными, критериями компетенции или обслуживания (Harvey, 1999)), а не к качеству процесса. Тем не менее, решения по аккредитации базируются – или, по крайней мере, должны базироваться на установленных, predetermined прозрачных стандартах или критериях (El-Khawas, 1998; Sursock, 2000).

Как следует из нижеприводимых комментариев, не все критерии аккредитации так прозрачны, как могли бы быть. Кроме того, в недавнем исследовании аккредитационных процессов EQUIS для бизнес-школ отмечается, что:

«...Большая открытость в отношении того, каким образом учебное заведение получило сертификат качества, по нашему мнению, увеличило бы легитим-

ность всей процедуры аккредитации. Открытость должна стать чем-то таким, по чему будут оцениваться другие системы аккредитации; особенно потому, что аргументы, касающиеся потребностей заинтересованных кругов, и рыночная информация часто используются как основной довод и основание для внедрения систем аккредитации» (Prøitz, et al., 2003).

Аккредитация – это двоичное состояние: программа/учебное заведение или аккредитованы или нет (Haakstad, 2001, p. 77). Однако абсолют этого двоичного состояния размывается или смягчается «задерживающим» решением, которое, на самом деле, дает разрешение на продвижение к аккредитации. Такие решения могут быть разными: от аккредитации, зависящей от дальнейших действий, через условную аккредитацию к праву повторно обратиться за аккредитацией.

### **Фокус аккредитации**

Аккредитация может быть сосредоточена на вводимых ресурсах, процессе или результатах либо на любой их комбинации. Аккредитация программ, как правило, фокусируется на ресурсах, таких как кадровое обеспечение, программные ресурсы, структура и содержание учебных программ. Иногда рассматривается процесс преподавания и уровень поддержки студентов. В ряде случаев аккредитация программы исследует результаты, например, умения выпускников и возможности трудоустройства. Иногда в центре внимания может оказаться среда обучения, особенно если она отличается от нормы.

К примеру, начальный аккредитационный процесс (одобрение) Совета по Национальным академическим решениям (CNAА), функционирующий в британской системе политехнического образования, сосредоточен на входных ресурсах к программе (штат, средства обслуживания, инфраструктура поддержки), предлагаемом учебном плане, обеспеченности литературой и методе преподавания. Программа, таким образом, могла быть аккредитована еще до зачисления студентов.

В США Совет по аккредитации педагогического образования (ТЕАС) дает новым программам подготовки преподавателей статус предварительной аккредитации. Полная аккредитация следует только тогда, когда академические круги докажут, что «программа профессионального образования успешно используется для подготовки компетентных, заинтересованных и квалифицированных профессиональных педагогов», то есть в том случае, если по этой программе прошли обучение студенты. Здесь фокусом полной аккредитации являются результаты программы. Это достаточно типично для профессиональной аккредитации программ, проводимой в Великобритании или США (Harvey & Mason, 1995; Westerheijden, 2001).

В центре внимания институциональной аккредитации, как правило, общая инфраструктура, в частности, физические площади, кадровое обеспечение, а также информационные и библиотечные ресурсы. Все это может рассматриваться с точки зрения общего учебного опыта студентов. Кроме того, институциональная аккредитация может сосредоточиться на финансировании и жизнеспособности, управлении, регулировании и административной поддержке. Если высшее учебное заведение предлагает дистанционное или он-лайнное обучение, фокусом

процедур аккредитации может стать среда обучения. В США региональные агентства по институциональной аккредитации все чаще делают упор на результаты и эффективность. Так, Северо-Западная Ассоциация школ, колледжей и университетов определяет оценку институциональной эффективности как необходимое требование пригодности кандидатуры для аккредитации. Точно так же основным требованием Южной Ассоциации Колледжей и Школ (SACS) для аккредитации колледжа является «участие учебного заведения в комплексных общеинститутских процессах планирования и оценки, которые включают систематический обзор программ и услуг, с тем, чтобы продемонстрировать, что учреждение эффективно выполняет его миссию» (R36, США, общее).

В принципе, вместо триады ресурсы–процесс–результаты аккредитация может базироваться на признании того, что учебное заведение обладает соответствующими процессами управления и мониторинга, которые позволяли бы гарантировать достаточное качество и стандарты. Однако выявление соответствующих механизмов обычно рассматривается как функция аудита, отличная от формального процесса аккредитации учреждения, но, возможно, облегчающая этот процесс. Аудит не ограничивается исследованием организационных процессов. Например, аккредитационный процесс ТЕАС включает «академический аудит, в ходе которого аудиторы посещают университетский городок, чтобы получить подтверждение тех сведений, которые представлены в Записке об обследовании [документ по самооценке]».

### **Основания**

Более сложно дать убедительные основания для аккредитации. Аккредитация – это прежде всего надзор за сектором; и это намного более характерно для аккредитации, чем для других внешних процессов обеспечения качества, таких как аудит, оценивание или внешнее обследование. Хотя аккредитация включает в себя соответствие и косвенную подотчетность, главной функцией ее является контроль над сектором и предлагаемыми программами. Улучшение – это сопутствующий результат процессов аккредитации, которому одни агентства придают большее значение, чем другие. Институциональная аккредитация служит для того, чтобы гарантировать, что учебные заведения сомнительного достоинства не будут заслуживать доверия как добросовестные учреждения высшего образования. Аккредитация также надзирает за сектором, гарантируя, таким образом, что аккредитованные учебные заведения по-прежнему отвечают ожиданиям университета или колледжа. Основная задача – контролировать коммерческие организации, которые имеют иную мотивацию, чем организации общественного сектора.

Во многих странах с преобладающим государственным сектором в системе высшего образования институциональная аккредитация, как таковая, отсутствует либо играет незначительную роль. В этих условиях, однако, проявлялась растущая тенденция, подкрепляемая новой общественной идеологией управления, требовать от учебных заведений подотчетности за государственные средства. Хотя это не одно и то же, что аккредитация, неспособность продемонстрировать достаточную ответственность может привести к «деаккредитации» в форме закрытия

или слияния несостоятельных учебных заведений, как это произошло с колледжами дальнейшего образования в Великобритании.

Аккредитация на уровне программ также имеет отношение к контролю. В Восточной Европе, академическая аккредитация программ – это обеспечение соответствующих стандартов. В Великобритании (и некоторых других странах Содружества) эту функцию выполняет система внешнего обследования. Хотя внешнее обследование – это не аккредитация, как таковая, неудовлетворительные отзывы аудиторов могут привести к закрытию или санкционированию программы, что будет сделано либо руководством учебного заведения, либо по итогам других форм внешнего контроля, таких как внешний обзор предмета или академический аудит.

При профессиональной аккредитации контроль даже более очевиден. Речь идет о внешнем агентстве, которое осуществляет надзор за предметной областью, связанный с трудоустройством по профессии, особенно если право практиковать дается при наличии свидетельства, отдельного от академической квалификации.

Хотя такие органы вырабатывают руководящие принципы, которым подчиняются успешно аккредитуемые, эти принципы являются проявлением контроля организации над сектором. Иногда этот контроль закреплен в законодательстве, как, например, регулирующая функция Британского Генерального медицинского совета. Иногда, несмотря на отсутствие регулирующих полномочий, профессиональный орган имеет такую серьезную репутацию, что без его одобрения невозможно найти работу в некоторых областях, например, получить статус лицензированного инженера для работы на британские местные власти.

### **Методы и механизмы аккредитации**

Аккредитация включает в себя систему процедур, предназначенных для сбора свидетельств, позволяющих принимать решение о присвоении или неприписании учебному заведению или программе статуса аккредитации. На соискателей возложено бремя доказательства своей пригодности и того, что они отвечают минимальным критериям. Методы сбора свидетельств частично совпадают с методами, которые используются при аудите, оценивании и внешнем обследовании. Методы включают самооценивание, анализ документов, анализ показателей эффективности, осмотры равными, инспекции со стороны специально созданных групп экспертов, делегирование ответственности внутренним группам экспертов (часто через передачу полномочий внешним ревизорам или советникам). Сюда же входят исследования заинтересованных кругов, например, анализ удовлетворенности студентов, обследование выпускников и работодателей, а также непосредственное вмешательство, например, прямое наблюдение за обучением в аудитории или за оцениванием студенческих работ.

В Великобритании, скажем, свидетельства, используемые профессиональными органами, получают из следующих источников: обмен корреспонденцией, анализ документации, специальный контроль на местах и посещение внутренних аттестационных мероприятий (Harvey, 2001, p. 224). В России акцент делается на статистические данные. В условиях возросшего спроса на высшее образование и

широких структурных изменений, включая появление негосударственных университетов, аккредитация в России в настоящее время основывается на сравнительной статистической оценке (INQAANE, 2001b).

### **Аккредитация, аудит, оценивание и внешнее обследование**

Хотя аккредитация отлична от аудита, оценивания и внешнего обследования, эти различные внешние процессы частично перекрываются (Harvey, 2002b; Stensaker, 2003). Наложения имеются в объекте, фокусе, основании и методах различных форм внешнего мониторинга и оценивания (Рис. 1).

Например, в США внутренние и внешние клиенты высшего образования считают необходимым, чтобы процессы аккредитации все в большей мере показывали подотчетность и улучшение (Lubinescu et al., 2001). Кроме того, Национальный Совет Региональных Комиссий по аккредитации сообщает, что центр внимания ее членов постепенно перемещается от входных ресурсов к результатам обучения студентов, и региональные аккредитаторы полагают, что учебными заведениями будут предоставлены прямые доказательства достижения результатов (Baker, 2002).

Однако основное отличие аккредитации состоит в том, что аудит, оценивание и внешнее обследование исходят из предположения, что учебное заведение или программа функционируют на приемлемом уровне, а внешний процесс должен доказать противное (модель «невиновен, пока вина не доказана»). Например, аудит часто пользуется методологией, служащей для проверки реальности притязаний учебного заведения или программы. Аккредитация, тем не менее, меняет такую модель, и учреждения или программы должны доказывать, что они достойны (модель «виновен, пока не доказана невиновность»). Например, ТЕАС отказывает в аккредитации, «если перевес доказательств недостаточен и неубедителен».

### **Нюансы**

Аккредитация имеет три нюанса. Первый, аккредитация как процесс, применяемый к организациям-соискателям. Второй, аккредитация – это знак, который может быть получен институтами или программами как результат процедур аккредитации. И третий нюанс, подкрепляющий первые два, аккредитация – это «абстрактная идея формальных санкционирующих полномочий» (Haakstad, 2001, p. 77), осуществляемых через официальные решения о признании (процесс аккредитации). Именно эта основополагающая абстракция придает аккредитации ее легитимность. Как ни странно, эта абстракция, часто принимаемая как нечто само собой разумеющееся, не является традиционно присущей аккредитации чертой. Как указывает Jones (2002, p. 1) «первой аудиторией аккредитации была профессура. Этот процесс не был откликом на озабоченность качеством со стороны внешних заинтересованных кругов...».

Третий нюанс согласуется с упоминавшимся выше вопросом о лежащей в основе идеологии и политике аккредитации. Это приводит к исследованию властных взаимоотношений, которые находят свое воплощение в аккредитационном процессе. Анализ представлений людей, принимавших участие в различных типах

аккредитации, показывает, что суждения о ее выгодах и недостатках весьма поверхностны. Тем не менее, более подробное изучение комментариев позволяет раскрыть политические и идеологические аспекты.

Профессиональные и регулирующие органы (ПРО) играют три роли (Harvey & Mason, 1995). Во-первых, они защищают интересы общества. Именно это придает им легитимность.

«Наша Хартия и наша Миссия требует от нас гарантий защищенности людей. Вот почему все наши курсы профессиональной подготовки проходят обязательную аккредитацию» (R18, Великобритания, психология).

«Лично я не имею никаких проблем с процессом регулирования, поскольку это добавляет дополнительный аспект к обеспечению качества. Сюда входят вопросы трудоустройства, повышение квалификации преподавателей, вовлечение профессионалов-практиков и т.д. Я знаю, что такие вещи в том или ином виде происходят во многих местах, однако установленная законом система гарантирует, что вузы не смогут далеко уйти от ядра профессионального образования. Обязательные процессы также гарантируют, что медицинские профессии будут сохранены в повестке дня университетов и не рассеются по другим областям. Я также думаю, что пока Национальная система медицинского обслуживания (NHS) вводит в действие программы вузов, должна существовать внешняя система аудита, позволяющая показать внешнему миру, что качество предоставляемого образования отвечает требованиям государственного финансирования» (R47, Великобритания, здравоохранение).

Профессиональные органы представляют также интересы профессионалов-практиков, и здесь они действуют как профессиональная ассоциация или профсоюз (включая узаконение ограничительных инструкций) либо как ученое общество, которые содействуют непрерывному профессиональному развитию.

И третье, профессиональный или регулирующий орган отстаивает собственные интересы: организации действуют с целью сохранения своего привилегированного и могущественного положения как контролирующего органа. Именно здесь контроль, узаконенный интересами общества, сталкивается с контролем, который базируется на собственных интересах организации.

### **Мнения участников**

Нижеследующие мнения были получены из литературы по аккредитации и из ответов 53 преподавателей и администраторов, связанных с аккредитационными процессами. В эту группу входят, в основном, представители Великобритании, но есть в ней и представители США, Канады и Австралии. Ответы были получены по электронной почте (включая последующие обсуждения с целью прояснения конкретных проблем). Большинство респондентов высказывались о предметной аккредитации, а не об институциональных процессах. Полученные комментарии касаются

24 различных предметных областей, а также аккредитации методов обучения и преподавания как таковых. В работе приводятся цитаты, но для сохранения конфиденциальности источник обозначен номером, названием страны и предметной об-



ластью, о которой говорит респондент. Насколько возможно, цитата увязывается с контекстом, приводится в сокращенном виде, а иногда разбивается на части с помощью Бартезианских семиологических понятий денотации, коннотации и «мифа», причем последний характеризуется преобладающей идеологией<sup>1</sup>.

Институциональная аккредитация более актуальна для США, чем для Великобритании. Общий анализ процессов в США показывает: как и можно было ожидать, реакция учебных заведений различна. Некоторые избранные учебные заведения или программы вряд ли будут затронуты (они всегда проходят). Учебные заведения и программы, впервые обращающиеся за аккредитацией, больше всего заинтересованы в одобрении. В то время как первые видят в аккредитации некое задание, которое должно быть выполнено, большинство воспринимает аккредитацию серьезно и рассматривает ее как средство получения независимой обратной связи, информирующей о состоянии их дел. Кроме того, процесс является гибким и допускает вариативность, что позволяет приспособить его к проблемам, потребностям или характеру учебного заведения или программы. Очевидно, многое зависит от качеств внешней экспертной группы, ее квалификации и восприимчивости (R41, США, общее).

В Великобритании аккредитация разных программ существенно различается. Около 100 регулирующих и профессиональных органов вовлечены в ту или иную форму аккредитации программ высшего образования в британских высших учебных заведениях (Harvey & Mason, 1995).

Из 23 департаментов 18 имеют некоторую форму аккредитации профессиональными и регулируемыми органами. За последние пять лет масштабы аккредитации существенно возросли и ей придается все большее значение. В среднем, мы проходим 6–10 аккредитаций в год (R44, Великобритания, общее).

### **Необходимость: трудоустройство и маркетинг**

Многие респонденты считают, что профессиональная аккредитация либо является требованием при трудоустройстве по профессии, либо улучшает карьерные перспективы их выпускников.

«Я могу говорить только о биомедицине. Совет по профессиям в здравоохранении дает право на работу в лабораториях больниц только обладателям степеней, аккредитованных Институтом биомедицины. Это, скорее всего, означает, что обладателям степеней по другим наукам (главным образом, биологическим) исключения делаться не будут» (R21, Великобритания, биомедицина).

Тем не менее, для большинства респондентов эта необходимость вызвана тем, что конкурентоспособность программ в некоторых областях тесно связана с

---

<sup>1</sup> Роланд Бартес (1957) и его последователи, например, Стюарт Холл (1973) утверждают, что символы (от знаков и слов до жеста и моды) имеют поверхностную, первого порядка, денотацию. Роза – это слово, обозначающее род цветка. Но символы также дополнительно обозначают и что-то другое (роза может означать страсть). Коннотация второго порядка является контекстной, иногда роза может обозначать Лейбористскую партию Британии. Однако в основе каждой коннотации лежит миф третьего порядка. Роза, обозначающая Лейбористскую партию, символизирует миф о гуманном национализме. Последователи Бартеса пошли дальше и более определенно связали «миф» с преобладающей идеологической основой.

аккредитационным статусом и неполучение аккредитации может вызвать проблемы: «Профессиональная аккредитация любима работодателями и студентами, а курсы, имеющие аккредитацию, привлекают большее число студентов, чем неаккредитованные. А это может означать, что одни курсы функционируют, а другие нет» (R24, Великобритания, общее).

«В целом, я считаю этот процесс ценным. Но многое зависит и от того, что означает «ценный» для Университета. В нашем случае процесс позволяет нам гарантировать, что мы способны создать программу не только современную, но и отвечающую требованиям рынка, поскольку профессиональное признание – это важная победа соискателей» (R4, Великобритания, бухгалтерское дело).

«Мое ощущение таково: аккредитация (знак качества, а не процесс) является высоко ценимой: студенты ищут аккредитованную программу, поэтому отсутствие или утрата аккредитации нанесло бы большой ущерб приему студентов» (R16, Великобритания, инженерные специальности).

Для некоторых респондентов аккредитация – это и не необходимость, и не маркетинговый ход для привлечения большего числа студентов. Это способ привлечения лучших студентов.

Элемент признания может быть очень важен с точки зрения институционального внутреннего признания (= аккредитовано, значит хорошо, давайте поддержим это). Но особенно велика его роль в привлечении большего числа способных студентов из растущего контингента абитуриентов. Мы видим такое постепенное развитие наших программ. Иногда для ваших студентов просто необходимо получить возможность обучаться в выбранной области без лишних барьеров (R46, Канада, психология).

«Аккредитация [профессиональным и регулирующим органом], безусловно, важна: она помогает привлечь студентов (и осмелюсь сказать, более восприимчивых, способных и дальновидных студентов, которые видят выгоды двойного признания – академического и профессионального – от программы). Кроме того, аккредитация обеспечивает вспомогательные средства подтверждения того, что программа находится в достаточном – если не в полном – “контакте” с профессиональным «реальным внешним миром». Считается, что это также благоприятно отражается на университете» (R22, Великобритания, различное).

Соответствие реальному миру упоминается и другими: «Наше сотрудничество с этими возникающими органами помогло нам в формировании курса сценического мастерства, даже когда мы не соглашались с направлением политики некоторых из них. Это, безусловно, позволяет нам быть современными в социальной политике и в общественном мнении» (R1, Великобритания, сценическое мастерство).

Однако высказывания о соответствии реальному миру наводят на мысль, что аккредитаторы находятся в гармонии с реальным миром, что – как будет показано ниже – является спорным вопросом.

Респондент из США, однако, спросил: «если бы аккредитация не была связана с федеральным финансированием или с профессиональными лицензиями, стали бы ваш институт или программа добиваться ее получения?» (R33, США, общее).

Другой американский респондент предположил, что, возможно, стали бы:

«Я думаю, что самообследование дает институту возможность провести соиздательное оценивание и выявить свои сильные и слабые стороны. Аккредитующая команда может предложить более исчерпывающую оценку и объективную внешнюю точку зрения, которые потенциально могут укрепить ваше учебное заведение». (R36, США, общее).

Мы исходим из того, что существует объективное внешнее мнение, формирование которого является компетенцией внешнего аккредитующего органа.

«Объективность», однако, может уменьшиться из-за контролирующей функции, которую имеет такая организация и, возможно, осуществляет в своих интересах, как было отмечено выше.

### **Единообразие**

Важной и частой причиной для аккредитации в некоторых областях является достижение единообразия в данной сфере.

«Я решительный сторонник аккредитации такими профессиональными органами как IBMS [Институт биомедицинских наук], и политики, гарантирующей, что эти курсы следуют соответствующей программе» (R21, Великобритания, биомедицинские науки).

«По моему мнению, это свидетельствует процесс, поскольку он означает, что степень по психологии представляет собой примерно одно и то же во всей этой сфере. Психология – широкая область и вполне вероятно, что без аккредитации многие институты занимались бы только отдельными аспектами этой области. Хотя аттестация QAA (Агентство по обеспечению качества высшего образования) вносит вклад в такое общее определение степеней, требования БПО (Британское психологическое общество) появились раньше требований QAA и стали основой для них» (R17, Великобритания, психология).

Предположение состоит в том, что единообразие важно и желательно и, следовательно, все курсы должны «охватывать» одинаковое содержание. Это предполагает, что одинаковое содержание курса отождествляется с единообразием обучения и понимания предметной области.

Остается, однако, вопрос: выдвигая требование единообразия, профессиональный орган защищает общество, представляет интересы своих членов или укрепляет собственный статус?

Ответ дается в комментарии респондента: «Речь идет о соответствии внешним требованиям (с точки зрения охвата и ресурсов)» (R17, Великобритания, психология).

«Основная посылка такова: существует внешняя направляющая сила<sup>1</sup>, которая знает, что лучше, и профессура должна подчиняться ей. В данном случае “соответствие” не считается негативным, а рассматривается как возможность осмысления своей работы: в процессе оценки такого соответствия рассматривается со-

---

<sup>1</sup> Это совпадает с признанием важности внешней экспертизы в США (R36, стр. 10).

стояние программы, осмысливается, что она собой представляет и как изменилась со дня предыдущего обследования» (R17, Великобритания, психология).

Другая точка зрения менее доброжелательна: «Иногда я думаю, каким же могуществом обладают агентства – профессиональный орган или институт, я имел дело с обоими... Что касается психологии, сначала это привело к негибкости в отношении учебных заведений – обязательно принять на работу человека с названной степенью или эту неблагополучную женщину, имеющую на иждивении ребенка. После того, как студенты стали голосовать ногами, мы отыскивали деньги для альтернативного пути и стали развивать обучение через Интернет» (R8, Великобритания, психология).

Понимаем ли мы это как защиту общества или эта негибкость присуща каждому обществу, которое выполняет миссию общественной безопасности, чтобы укрепить свою политическую мощь и всеведение?

Имело бы какое-нибудь значение, если бы студенты-психологи на различных курсах на соискание степени выбирали различные программы, преподаваемые различными способами? Тони Гейл (2002), бывший Почетный Генеральный секретарь Британского психологического общества (BPS), утверждает, что поскольку первая степень по психологии не дает права практиковать, общество аккредитует додипломные курсы по политическим причинам, которые имеют мало общего с общественной безопасностью или педагогикой.

В 1967 году мятежные главы департамента встретились в Браунс-отеле в Мейфере, чтобы выразить протест против намерений Британского психологического общества [BPS] в отношении национальной программы обучения. Общество хотело определять не только программу обучения, но также и время, отводимое на преподавание каждого элемента этой программы. Руководители утверждали, что департаменты университетов должны сохранять автономию и сами решать, чему и сколько они должны обучать. По их мнению, бюрократический хвост стремится «вертеть» академической собакой. Но победа осталась за Обществом. В течение многих лет оно аккредитует степени по психологии и присуждает GBR (дипломную базу для регистрации) утвержденным степеням (Gale, 2002, p. 356).

### **Преподаватель или профессионал-практик**

Это приводит к тому, что преподаватели и практики начинают влиять на сферы деятельности друг друга. «Часто имеет место конфликт между академическими и профессиональными приоритетами, например, в инженерии или социальной работе» (R30, Великобритания, общее).

«Я считаю, что [процессы аккредитации] полезны в том случае, если они:

- фокусируются на профессиональной, а не академической стороне программы (хотя следует признать, что граница здесь обычно весьма размыта);
- в явном виде подтверждают, что студенты получают образование, а не только профессиональную подготовку;

- осуществляются равными (т.е. в экспертный совет наряду с профессионалами-практиками входит хотя бы один представитель академических кругов);
- требуют для анализа только необходимые документы;
- уважают и доверяют опыту и мнениям, к примеру, внешних экспертов.

Аккредитационные процессы могут быть неприятными и раздражающими, когда нарушаются вышеприведенные принципы. Я думаю, что следует обратить особое внимание на те случаи, когда профессиональные органы отвергают мнения профессоров и преподавателей по академическим вопросам, например, по структуре и содержанию учебных программ и по оценке академических аспектов курса» (R35, Великобритания, патология речи, фармацевция, инженерия).

Основную озабоченность здесь, по-видимому, вызывает посягательство практиков на академическую сферу. Представители профессиональных кругов требуют определенного содержания курса, высказывают требования относительно преподавания и подходов к обучению, что отмечается в психологии, и даже оспаривают результаты оценивания.

Например, профессиональный орган требует, чтобы степень по бухгалтерскому делу охватывала определенные области, скажем, экономику. Преподаватель экономики может думать иначе, и это порой создает проблемы. Если взять профессиональные требования для признания в качестве минимальных стандартов, тогда требования профессионального органа могут быть полезны. Однако довольно часто профессиональные стандарты не являются минимальными стандартами и служат не для того, чтобы требовать от студентов всестороннего развития, а для того, чтобы затруднить им профессиональное признание» (R4, Великобритания, бухгалтерское дело).

Использованная Гейлом (2002) аналогия с хвостом, вертящим собакой, возникает и у других респондентов: «Мы обнаружили, что аккредитация RICS – это непрерывная сага, осложняемая проблемами якобы недостаточных баллов уровня А при поступлении. У нас большое количество зрелых студентов, к которым это не относится. Предметом нашей гордости является то, насколько хорошо мы развили способности наших студентов в процессе обучения на степень, а не то, насколько квалифицированы они были, когда пришли сюда. RICS, подобно многим другим учреждениям, по-видимому, позволяет бюрократическому хвосту вертеть собакой. Рядовые члены нашего сообщества (дилеры и аукционисты) шокированы бюрократическими требованиями, но, кажется, бессильны [контролировать] свой департамент образования» (R27, Великобритания, оценка произведений искусства).

«У одного нашего инженерного учебного заведения была конкретная проблема с инструкциями, регулирующими присуждение степеней с отличием студентам, проходившим повторное оценивание. Я думаю, что мы попали в ситуацию «хвост, вертящий собакой», поэтому включили в инструкции уточнение «не смотря на», чтобы успокоить органы аккредитации» (R16, Великобритания, инженерия).

«Я также знаю, на основании своего опыта получения Национального свидетельства о получении квалификации (NVQ), что необходимость отвечать требованиям присуждающего органа может побудить центры к улучшению различных аспектов своих программ, а может закончиться ситуацией «хвост вертит собакой» (R3, Великобритания, общее).

Любопытно, что, характеризуя аккредитацию, эти респонденты использовали одну и ту же фразу. Это свидетельствует о том, что в секторе ясно осознается неразбериха с центром принятия решений. Интересно также отметить, что используется аналогия, а не прямое заявление о том, где должна быть сосредоточена власть. На самом деле, только один респондент – администратор – прямо высказался о борьбе за власть между органами аккредитации и академическими кругами. Создается впечатление, что это – предмет табу. Даже включенные в процесс аккредитации различные политические повестки дня редко становятся доступными общественности. Нижеследующий комментарий, касающийся политики, необычен из-за своей прямолинейности: «Я участвовал в работе инспекционных комиссий от имени RIBA и Регистрационного совета архитекторов и фактически возглавлял такую комиссию для другого университета. Когда я был председателем, я вдруг узнал, сколько существует скрытых повесток дня. Поскольку мы отвергли мнения председателя RIBA по образованию и чиновников относительно того, что следует говорить о школе (еще до проведения инспекции), меня больше не приглашали возглавить инспекцию» (R9, Великобритания, архитектура).

Трения возникают, в основном, в трех областях: содержание программ, реализация программ и бюрократические требования. Проблемы вокруг реализации программ – это вызывающий споры контроль и как его следствие, сдерживание новаторства. Что касается бюрократии, то здесь речь идет об одновременности процессов, об обременительных нагрузках и ненужных требованиях.

## **Содержание**

Проблема содержания программ – это не столько подробное описание того, какие предметы нужно преподавать, а, скорее, вопрос о том, насколько ограничивающим воспринимается подобное описание. Представители академических кругов, как правило, считают, что задача внешних экспертов и профессионалов-практиков должна сводиться к определению того необходимого ядра, которое позволит студенту стать профессионалом. После этого академические круги разработают стройную образовательную программу, которую они сами сочтут хорошей с точки зрения педагогики<sup>1</sup>.

«Я привлекался к работе в органе профессиональной аккредитации в области развития персонала и кадров, представляя обе стороны баррикад: CIPD (Лицензированный Институт персонала и развития) и ILTHE (Институт проблем обучения и преподавания в высшей школе). Эти два органа используют различные подходы к

---

<sup>1</sup> Существует и проблема трудоустраиваемости – не все студенты становятся профессионалами-практиками в той области, по которой они получают степень. Например, менее 40% выпускников-юристов становятся практикующими юристами, в связи с чем возникает потребность в более разностороннем образовании.

аккредитации. CIPD определяет подробный план результатов обучения, и одобрение деятельности провайдера зависит от достижения этих результатов. ILTHE дает намного меньше предписаний: указываются профессиональные области и основные показатели, которые обеспечивает провайдер с учетом условий и потребностей этих профессиональных областей. По моему мнению, коллективы, обеспечивающие функционирование программ, в целом, считают процесс признания полезным, несмотря на все его трудности. Формы оценки ILTHE ясно показывают выгоды, связанные с развитием. Процесс CIPD коллективы программ часто находят очень трудным и, возможно, негодуют по поводу бюрократии» (R1, Великобритания, развитие персонала и кадров).

Аналогичное мнение из Канады: «Аккредитация на самом деле дает шанс оценить, насколько программа соответствует принятым в некоторой области практикам (даже “лучшим практикам”). Можно отказаться от экспериментов или творчества при разработке программ, хотя процедура APA (Американская Психологическая Ассоциация) побуждает к тому, чтобы программы определи себя сами, обосновывали свои выборы и демонстрировали, каким образом они достигают своих целей. Я нахожу, что это гораздо лучше, чем процесс аккредитации, когда вам указывают, что ваша программа должна содержать X, Y и Z, а затем, если вы удовлетворяете этим условиям, то получаете аккредитацию (Мы одновременно имели дело с APA, предоставившей нам свободу действий, и с местным органом, который следовал модели X, Y, Z)» (R46, Канада, психология образования).

### **Реализация и новизна**

Некоторые респонденты полагают, что аккредитация – это возможность еще раз продумать и развить новаторские идеи.

«Мы были лидерами в области инновационных программ ... Мы убедились, что наши агентства по аккредитации весьма благосклонны к нашим усилиям и, фактически обеспечили нам прекрасную возможность донести наши инновации до широкого академического сообщества. Работая с аккредитационными агентствами, которые позволяют учебным заведениям разрабатывать программы, отвечающие их миссиям, мы пришли к выводу, что прежние ограничения, накладываемые органами аккредитации, уступили место поддержке разумных программных инноваций. В некотором смысле, поскольку программы изменились в ответ на требования сегодняшнего дня, то изменились и органы аккредитации, чтобы действовать с учетом проблем современного образования в области менеджмента» (R50, США, менеджмент).

Однако, несмотря на возможность, нет никакой гарантии, по разным причинам, что это случится. На инновации оказывают воздействие структурные ограничения и члены инспектирующих групп.

«В целом, это действительно зависит от органа аккредитации и уровня предметной области. Исходя из своего опыта, я могу сказать, что имели место те или иные ограничения, однако существовали возможности быть новаторами и охватить те же самые области другим способом» (R4, Великобритания, бухгалтерское дело).

Аккредитация профессиональным органом побуждает коллективы, работающие с программой, пересмотреть свою деятельность, а также стимулирует новаторство, но часто в некоторой predetermined области. Например, требования CIPD стимулировали провайдеров высшего образования к тому, чтобы встроить в программы компетентностные результаты, которые в противном случае были бы чисто академическими (R1, Великобритания, развитие персонала и кадров).

«Это зависит полностью от организации и, фактически, от инспектирующей группы. Мой опыт общения с RIBA (Королевский институт архитекторов Британии) был положительным и развивающим, так же, как и работа с RTPi (Королевский институт градостроительства). Институт санитарного состояния окружающей среды – настоящая головная боль. Они контролируют, но не развивают. Возможность (заново продумать программы) снова зависит от характера руководящих принципов и от степени свободы действий. Институт санитарного состояния окружающей среды – это соответствие; другие организации больше связаны с развитием» (R7, Великобритания, архитектура и санитарное состояние окружающей среды).

«Ценность аккредитации должна непременно зависеть от того, как это проводится. У меня существуют опасения, что все может свестись к проверке на соответствие. Заметным исключением является аккредитация преподавателей, осуществляемая ILTHE на основе схемы SEDA. Она полностью качественная. Поэтому она, несомненно, может привести (и действительно приводит) к пересмотру программ ... Благодаря схеме SEDA, масштабы инноваций выросли» (R39, Великобритания, образование).

Это восприятие положительных, новаторских эффектов процесса ILTHE подтверждается еще одним респондентом: «Вся команда считает, что дискуссии были действительно полезны и продуктивны, а процессы аккредитации ILTHE были очень результативны. Я также думаю, что процессы действительно стимулируют инновации и одновременно побуждают новаторов серьезно задуматься над тем, как их идеи будут работать на практике» (R15, Великобритания, образование).

Причиной удовлетворенности этим процессом может быть то, что он стимулирует самопроверку и побуждает инновационное мышление, требуя академической легитимизации, а не соответствия требованиям. Элемент контроля в действительности, сводится к минимуму, а доверию, новаторству и размышлениям придается большое значение.

Говоря о технических науках, один респондент заметил: «Сдерживающие факторы аккредитации касаются, скорее, содержания, а не способа реализации, поэтому необязательно они ограничивают новаторство в методах обучения и преподавания» (R16, Великобритания, технические науки).

Однако не все, кто участвует в аккредитации в области технических наук, согласны с этим: «Буду откровенным. Я считаю аккредитацию гнетом, который препятствует новизне и ограничивает студентов в их деятельности. Я бы предпочел работать с неаккредитованными курсами (например, бакалавр естественных наук), а не с аккредитованными (бакалавр технических наук), поскольку первые могут быть гораздо интереснее. Увы, таково мое продуманное мнение после 13



лет работы профессором технических наук» (R19, Великобритания, технические науки). «Я убедился, что заявленные требования регулирующих / профессиональных органов действительно ограничивают возможности выбора для программы обучения. Так, например, в технических науках степень B.Eng (бакалавр технических наук) ограничивает университетскую политику свободного выбора модулей (таких как языки), необходимых в качестве ядра для всех модулей, поскольку таково требование профессионального органа. Конечно, это спорный вопрос – все зависит от того, что заявили инженеры профессиональному органу, а поскольку некоторые из них входят в этот профессиональный орган, то ...» (R40, Великобритания, технические науки).

Этот полный скепсиса ответ находится в русле дискуссии об альянсе, который некоторые представители академических кругов заключают с профессиональными органами против своих учебных заведений.

Мнение о том, что аккредитация сдерживает новаторство, разделяют не только представители инженерных специальностей. Особую озабоченность респондентов вызывает ситуация, когда аккредитаторы идут дальше содержания и устанавливают требования относительно реализации программ: «Геологическое Общество приняло на себя новую роль сторожевого пса, следящего за квалификациями геологов... Не все наши курсы могут быть аккредитованы, поскольку общество установило очень строгие требования к компоненте “полевые исследования” аккредитуемого курса... Мы полагали, что должны пройти через аккредитацию для сохранения доверия, что это просто кольцо, через которое необходимо проскочить. Мы считаем, что аккредитация – это сила, вызывающая застой, поскольку она не дает возможность аккредитовать новые прогрессивные курсы, которые мы хотели бы ввести» (R43, Великобритания, геология).

Терминология здесь весьма поучительная: «сторожевой пес» и «проскочить через кольцо» означает не только соответствие требованиям аккредитующей организации, но и то, что организация позиционирует себя как контролера некоторой дисциплины, хотя требования не служат никаким очевидным интересам общества.

Другой респондент также считает, что функция контроля мешает инновациям: «Все ваши вопросы вызвали немедленное одобрение. Особенно опасность ограничения новых явлений и фиксирования национального учебного плана в бетоне» (R18, Великобритания, психология).

«В настоящее время поделиться любыми новшествами, которые я ввожу, считая их позитивными, но не в конструктивной манере ... а, скорее, в ситуации “испрашивания разрешения”. Мне кажется, что это может ограничить тех, кто сочтет за лучшее подчиниться требованиям» (R37, Великобритания, образование).

«Испрашиванием разрешения» последний респондент обозначает процесс прошения. Однако коннотация второго порядка – это отсутствие доверия со стороны академических кругов, а лежащий в основе Бартезианский, третьего порядка, «миф» заключается в том, что имеется некий орган, обладающий достаточными знаниями и мудростью, чтобы дать разрешение.

Альтернативная точка зрения состоит в том, чтобы считать профессиональные органы свободными от реалий высшего образования.

«Предписанные законом органы мало понимают требования к рабочей нагрузке персонала вузов. Времени для чтения лекций, подготовки, выставления отметок и т.д. недостаточно. Добавьте к этому обязательные посещения клиники, исследовательскую работу, прием пациентов, подготовку статей и выступлений, участие в работе правления, внешние обследования и так далее, и профессиональные органы могут быстро превратиться в нечто далекое от повседневной академической жизни» (R47, Великобритания, медсестринское дело).

Респондент с опытом институциональной аккредитации отмечает: «В отношении стимулирования и ограничения изменений – департаменты высказывали обе точки зрения. Да, профессиональные и регулирующие органы (ПРО) ограничивают учебную программу. С другой стороны, чтобы проводить изменения, высшая школа должна работать с ПРО. Отрицательной чертой является то, что некоторые ПРО не могут решить, что они хотят, и следствием этого является задержка желательных изменений учебного плана» (R44, Великобритания, различное).

Некоторые респонденты указывают на изменчивость инспектирующих групп как на причину непоследовательности вводимых новаторских изменений: «Отвечая на ваш вопрос об инновациях, хочу сказать, что дополнительное бремя еще большего числа представителей в аттестационных комиссиях никак не стимулирует улучшение преподавания и/или обучения» (R27, Великобритания, оценка произведений искусства).

«Инспекция RIBA всегда была мероприятием только для своих, и вы либо входили, либо не входили в этот круг. Группа, прибывающая на следующей неделе инспектировать нас, почти полностью состоит из молодых профессиональных альпинистов с юга-востока Англии, у которых есть время заседать в бесконечных комитетах RIBA. У них будет смутное представление о том, как мы работаем в оранжерее образования сегодня, и почти наверняка никогда не слышали об инспекции уровня научных исследований (RAE)! Они практически полностью сосредоточатся на “Дизайне” и проигнорируют остальную часть курса» (R9, Великобритания, архитектура).

Целостный взгляд представил респондент, который утверждает, что процесс аккредитации является циклическим и это сильно влияет на инновационный потенциал аккредитации: «Суть состоит в том, что, по-видимому, существует некий цикл — сначала образовательный процесс отстает от “реальной жизни”; если орган начеку, он пишет отчет, делает новую спецификацию и т.д. Процесс профессионального образования подтягивается, и орган может тогда ненадолго расслабиться и так далее. Новаторство зависит от органа и от того, в какой части цикла вы находитесь. За столетний период в медицинском образовании мало что изменилось. Радикальный документ 1993 года положил начало изменениям. Проблемное обучение сохранилось, так же как и дипломные вступительные курсы. Но многое из этого является результатом распоряжений правительства – новые медицинские школы, рабочая сила, и т.д.» (R5, Великобритания / Австралия, медицина).

Здесь внешний орган – это нечто знающее и мудрое. Он видится в высшей степени прагматичным, и его деятельность вызвана к жизни исторической необходимостью.

В США, реальной движущей силой инновационных изменений в обучении и преподавании является, по-видимому, не аккредитационный процесс как таковой, а возможность оценивания результатов обучения студентов.

Институциональная аккредитация теперь фокусируется на результатах обучения студентов ... поэтому для учебных заведений станет более реальным использовать эту информацию для введения изменений в обучении и преподавании (R41, США, общее).

### **Бюрократизм и нагрузка**

Периодически затрагиваемая тема – это объем работы в связи с аккредитацией. Проблема обостряется жесткостью требований, которые воспринимаются в лучшем случае как неповоротливая бюрократия, а в худшем – как излишняя степень контроля.

«Это рутинная обязанность, особенно, когда ПРО настаивает на получении документации в своих обязательных форматах и не принимает документы-«заменители» по тем же вопросам, которыми университет или программа уже располагает для собственных целей. Но мы пытаемся достичь определенного взаимопонимания по этой проблеме с профессиональными и регулируемыми органами, ищем пути привлечения представителей ПРО к нашим внутренним мероприятиям по обеспечению качества – (ре-)аттестация, обзоры, аудиты и др. – как альтернативы официальной инспекции. Иногда это работает» (R22, Великобритания, различные дисциплины).

Один респондент подробно остановился на проблеме: «Я руководил группой людей (мы назвали ее Комитетом по Аккредитации), в которую входили все руководители курсов, наставники абитуриентов и другие – всего более 20 человек. Эта группа готовила документацию и присутствовала при инспекции нашего учебного заведения Аккредитационной комиссией ИЕЕ. Мы получили полную аккредитацию всех 28 степеней, которые мы предлагаем. Это достижение стоило мне семи месяцев тяжелой работы (около 50 % моего времени) и сотен часов работы моих коллег. ... Процесс излишне бюрократизирован и требует слишком много документации (хотя мы смогли убедить ИЕЕ принять некоторую информацию в электронной форме). Он отнимает много ценного времени профессоров и преподавателей и отрывает их от исследований и преподавания .... Возможно, вам будет интересно: чтобы получить 24/24 в Агентстве по обеспечению качества, мы затратили 3 человеко/года работы! Аккредитация ИЕЕ потребовала около 1 человеко/года, как и инспекция уровня научных работ (RAE) (где мы получили 5\* и в 1996, и в 2001 году)» (R2, Великобритания, технические науки).

На вопрос о том, как уменьшить бюрократизм, респондент ответил:

«Разными путями. Например:

- принимать информацию, которая имеется в департаменте/школе в уже доступной форме. Мы тратим дни, чтобы перенести информацию и преобразовать ее в требуемый формат, отличающийся от нашего;
- не требовать подготовки схем “продвижения студентов по программе” – если только университет не располагает программным обеспечением, позволяющим делать это автоматически (нам понадобился месяц напряженной работы для заполнения этих схем, и я сомневаюсь, что кто-то взглянул на них!);
- принимать информацию в электронном формате. Например, функционирование нашей школы обеспечивается средствами внутренней сети. Все, что интересовало ИЕЕ, было в нашей сети, но, вероятно, не в той форме, которая требовалась ИЕЕ. Масса нашего времени была потрачена на то, чтобы извлечь биты информации и вставить их в соответствующие таблицы или прямо-угольники».

«Я бы даже пошел дальше и предложил: учреждения аккредитации не должны настаивать на представлении информации в каком-либо конкретном формате. Безусловно, они должны ожидать, что такая информация существует, и могут высказывать мнения и суждения о том, является метод хранения этой информации приемлемым или нет. Мы полагаем, например, что наш метод лучше, чем то, что требует от нас ИЕЕ. Так что мы тратили впустую время, изменяя формат данных. В настоящее время и так слишком много дублирующих представлений одной и той же информации в различных форматах».

Другие, отмечая объем необходимой работы, настроены не так негативно: «Да, полезный – хотя приходится мириться с неизбежным требованием кучи бумаг (поскольку у нас их было много, проблем с этим не возникло!)» (R32, Великобритания, образование).

Смысл фразы «куча бумаг» положителен; тот, у кого куча еды, находится в хорошем расположении духа. Здесь имеется в виду, что если процесс полезен, то бумажная работа – это та цена, которую вполне можно заплатить.

Говоря о процессах в биомедицинских науках, респондент идет дальше: «Я не могу придумать ни одной альтернативной процедуры, которая была бы столь же эффективна, как однодневная напряженная инспекция программ, ресурсов (лаборатории, библиотека, и т.д.) и персонала. Это рационально, взаимовыгодно для всех заинтересованных сторон, стимулирует новаторство и к тому же приемлемо для Совета по профессиям здравоохранения» (R21, Великобритания, биомедицинские науки).

Многих респондентов волнует вопрос синхронности действий внешних агентств: «Мои проблемы с существующей системой – это огромное количество бумажной работы и отсутствие согласованности в инспекциях аттестационного типа. Я часто обнаруживаю, что Агентство обеспечения качества (QAA), NMC (Совет по медсестринскому делу и акушерству) и NAO (Национальный аудиторский офис) инспектируют наше учебное заведение одновременно, но редко используют одни и те же документы!» (R47, Великобритания, медсестринское дело).

«По этому поводу я имею твердое мнение. Я думаю, что учреждения аккредитаций, RAЕ, QAA и все другие, кто подвергает университеты непрерывным процессам оценивания, после консультаций с университетами должны раз и навсегда согласовать формат, в котором для всех целей должна храниться и представляться информация. Тогда выборка информации для конкретного применения станет лишь вопросом нажатия соответствующей кнопки (буквально на экране). У нас всегда есть вся необходимая информация и тем не менее, всякий раз, когда проходит оценивание, мы тратим недели или месяцы на подготовку документов» (R2, Великобритания, технические науки).

Отсутствие синхронизации и несопоставимая документация свидетельствуют о желании различных агентств контролировать свои части процесса мониторинга качества и стандартов. И снова можно задать вопрос, в чьих это интересах: общества или самих контролирующих организаций?

Однако не вся дополнительная нагрузка является внешней. Иногда она увеличивается за счет процессов контроля качества внутри учебных заведений.

«Мы стараемся гораздо строже, чем прежде, проверять и контролировать документы, представляемые для аккредитации. Подгруппа нашего Комитета по обеспечению академического качества (AQAC) проверяет подаваемые документы с тем, чтобы гарантировать, что качество их подготовки позволяет их выпустить как университетские документы. Все это отнимает много времени, и мы признательны своим коллегам-преподавателям, за то, что они читают эти бумаги. Я тоже читаю все» (R44, Великобритания, общее).

Можно сказать, что это неизбежная реакция самосохранения учебных заведений, зависящих от все возрастающих требований аккредитации. Предлагаемые новые процессы аккредитации в некоторых западноевропейских странах до абсурда бюрократизированы и свидетельствуют о недостатке доверия в академических кругах.

### **Альянс**

Любопытно отметить, что в условиях упоминавшихся выше трений представители академических кругов иногда привлекают профессиональный или регулирующий орган для достижения своих целей. Зная силу аккредитации на рынке, они объединяются с профессиональным органом. Иногда этот союз используется, чтобы сохранить существующие практики и предъявлять требования притязания на институциональные ресурсы. Гейл (2002) отмечает: «Поскольку преподавание психологии из нескольких старых университетов распространилось на целую систему высшего образования, руководители признали аккредитацию Обществом полезным политическим инструментом. Они использовали угрозу изъятия аккредитации Обществом как средство обеспечения расширенных ресурсов для своих додипломных программ».

Респонденты по обе стороны Атлантики замечают по этому поводу: «Аккредитация не лишена недостатков. Это дорогое мероприятие, и иногда аккредитующие команды рекомендуют передать деньги от неаккредитованных программ

аккредитованным с тем, чтобы последние могли сохранить свою аккредитацию. Это заслуживающий сожаления результат» (R34, США, общее).

«Коллективы программы считают, что аккредитация профессиональным органом обеспечивает “защиту” от инициатив старших менеджеров сократить ресурсы» (R1, Великобритания, развитие персонала и кадров).

«Аккредитация ценится, прежде всего, теми, кто ближе других к ее отсутствию, и теми, кто знает, как творчески использовать ее для проведения новаторских самооценок или для того, чтобы надавить на спонсоров, заявив им: “аккредитаторы говорят, что нам совершенно необходимо сохранить аккредитацию”» (R33, США, общее).

Очевидная странность такого альянса объясняется достаточно просто. Это не только связанный с манипуляциями хитрый ход, учитывающий собственные интересы академических кругов, которые пользуются любой поддержкой, особенно в условиях нехватки ресурсов. Однако профессиональные органы вовсе не являются несовместимыми с академическими кругами. На самом деле эти органы иногда контролируются ими: «Некоторые работодатели, по-видимому, не одобряли действий Инженерных профессиональных органов по ужесточению академических требований для полного дипломированного специалиста с целью повышения статуса их профессии (по отношению к другим профессиям)... Для некоторых работодателей тот факт, что академические круги имеют преобладающее влияние над инженерными учебными заведениями (т. е. над профессиональными органами), является доказательством интереса к потребностям образования, а не к потребностям промышленности» (Little et al. 2003).

### **Деятельность специалистов**

Из ответов респондентов следует, что аккредитация – это игра для специалистов; Это не то, что занимает большинство персонала или в значительной степени развивает студентов. Для последних аккредитация – это знак качества, а не процесс. Именно о единообразии программ один студент-медик заявил: «нам всем необходимо проходить одну и ту же программу». Частью контролирующей функции аккредитации является то, что она охватывает не всех и сохраняет элемент мистификации.

«Для моих коллег и студентов это будет загадочным испытанием, суть которого им непонятна, за исключением того, что школы закрываются или получают серьезные проблемы из-за плохих отчетов по результатам инспекции» (R9, Великобритания, архитектура). «Подавляющая часть преподавательского состава плохо осведомлена о задачах профессионального органа» (R47, Великобритания, здравоохранение).

### **Власть**

Аккредитация является борьбой за власть и представляет собой довольно жесткий процесс. Это не только процесс выявления тех, кто выполнил (и продолжает выполнять) минимальные требования для вступления в клуб. Данные из

США и Великобритании показывают, что аккредитация – лишь один из процессов, которые требуют подотчетности и соответствия, когда менеджери́зм продолжает разъедать академическую автономию и наносит ущерб навыкам и опыту работников образования. Аккредитация – это еще один уровень в дополнение к оцениванию, аудиту и другим формам мониторинга стандартов и результатов.

### **Парадокс аккредитации – улучшение**

В дискуссиях о качестве высшего образования в течение десятилетия делалась попытка обсудить вопрос об очевидной несовместимости на практике функции подотчетности внешнего мониторинга качества и желанной функции совершенствования. (Vroeijenstijn, 1995; Middlehurst & Woodhouse, 1995). Это отражено в анализе добровольной аккредитации в США. Graham, Trow, & Lyman (1995) утверждают, что процесс аккредитации в корне некорректен, поскольку процесс свидетельствования и заверения публики в правильности методов учебного заведения несовместим с улучшением его эффективности, основанном на постоянном оценивании его сильных и слабых сторон. Функция свидетельствования неизменно преобладает над функцией улучшения, потому что результатом процесса является производство PR-документов, преувеличивающих достоинства и скрывающих недостатки учебных заведений. Это полностью противоположно тому, что необходимо, чтобы аккредитация выполняла функцию улучшения. Как отмечает Murray (2002, р. х), аккредитация в США недостаточно убедила публику в том, что качество профессий гарантируется.

Мы вполне можем обнаружить, что аккредитация не в состоянии обеспечить качество в таких профессиях, как право и медицина, что неизбежно вызывает к жизни механизмы лицензирования, свидетельствования, проверок равными по положению, трудоустройства и т.д. Решения о предоставлении работы, выдача профессиональной лицензии, свидетельства о присуждении почетных степеней и степеней с отличием должны приниматься на основании веского доказательства успеха, а не на основании соответствия стандартам, в значительной степени неутвержденным, а установленным простой договоренностью представителей данной профессии.

Хотя аккредитация во многих частях Европы не делегируется органам, защищающим, по большей части, собственные интересы, остаются проблемы собственного интереса бюрократии. Само-увечивание и растущее желание контролировать характерны для всех типов агентств мониторинга качества.

Кроме того, как показывает американский опыт, аккредитация неотделима от проблем качества, и невозможно представить ее в отрыве от аудита, оценивания и других форм оценки качества. По мере того как доктрина расширяется и становится более специальной и директивной, растет и отчужденность академического сообщества, персонал ощущает недостаток доверия.

Возникающее ощущение потери квалификации, уменьшения автономии и свободы в принятии педагогических решений создают условия для угодливости и, в конечном счете – как это видно в других областях контроля качества – для ведения игры, манипулирования и нанесения ущерба процессу (Barrow, 1999). Улучшение – в самом конце повестки дня, если вообще стоит в ней.

Наибольшее разочарование вызывает потеря контроля над педагогической ситуацией и над возможностью улучшений. Положительную оценку процесс ILTNE (см. выше) заслужил потому, что он стимулирует новаторство и рефлексию и делегирует контроль академическому сообществу. Хотя работники образования могут быть не осведомлены о конкретных проблемах деятельности профессионала-практика, последние так же могут ничего не знать об учебном процессе. Преподаватели понимают принципы той профессиональной среды, к которой они готовят студентов. Однако далеко не очевидно, что профессионалы, представляющие агентства по аккредитации, так же хорошо сведущи в принципах педагогики.

### **Заключение**

Дело, однако, не столько в том, является ли аккредитация добрым защитником общественных интересов или процессом, которое обеспечивает собственные интересы аккредитующего агентства. А также не в том (хотя это и важно), что процессы являются бюрократическими, ограничивающими и препятствуют новациям.

Все это указывает на более устоявшееся идеологическое допущение, которое обобщено Йоном Хаакстадом (2001) в третьем нюансе аккредитации как «абстрактной идеи формальной легализующей силы».

В отношении аккредитации часто использовались высказывания «проскакать сквозь кольцо», «хвост вертит собакой», «просить разрешения» и им подобные.

Даже один из активных сторонников аккредитации, заявивший что «короткий серьезный взгляд на программу, оборудование и сотрудников ... рационален, взаимовыгоден для всех заинтересованных лиц и стимулирует новаторство», дал ясно понять, что процесс должен быть «приемлемым» для профессиональных и регулирующих органов.

В основе лежит «миф» об абстрактной легализующей силе, которая узаконивает аккредитационную деятельность.

Однако, хотя и принимаемый на веру, этот «миф» о доброжелательном руководстве увековечивается мощным контролем над теми, кто обеспечивают образование. Аккредитация – это, в основном, переход полномочий от работников образования к менеджерам и чиновникам.

Это подкрепляет уже очевидные в Великобритании тенденции к «делегированной подотчетности» (Harvey & Knight, 1996), но меняет тенденции делегирования в большинстве других стран Европы. Чтобы понять, как аккредитация воспринимается сотрудниками, необходим целостный подход, который ставит контролирующую функцию аккредитации в более широкий контекст высшего образования как общественного блага. Необходимо хорошо знать законодательства стран Европейского союза и консьюмеристскую риторику, чтобы выявить политические процессы и идеологию, которые делают легитимной контролирующую функцию аккредитации. Только тогда мы сможем подходить к аккредитации открыто и критически.



## References

- Ayarza Elorza, H., 1993, 'Quality assurance in Latin America: an overview of university accreditation', paper presented at the First Biennial Conference and General Conference of the International Network of Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAAHE), Montreal, Canada, May 24-28, 1993.
- Baker, R.L., 2002, 'Evaluating quality and effectiveness: regional accreditation principles and practices', *The Journal of Academic Librarianship*, 28(1), pp. 3-7.
- Barrow, 1999, 'Quality management systems and dramaturgical compliance', *Quality in Higher Education*, 5(1), pp. 27-36.
- Barthes, R., [1957] 1970, *Mythologies* (Paris: Seuil).
- Campbell, C., Kanaan, S., Kehm, B., Mockiene, B., Westerheijden, D. F., & Williams, R., 2000, *The European University: A handbook on institutional approaches to strategic management, quality management, European policy and academic recognition*. Torino: European Training Foundation.
- El-Khawas, E., 1998, 'Accreditation's role in quality assurance in the United States' *Higher Education Management*, 10(3), 43-56
- Gale, T, 2002, 'A stranglehold on the development of psychology?' *The Psychologist*, 15(7,) pp. 356-59, July.
- Graham, P., Lyman, R., & Trow, M., 1995, *Accountability of colleges and universities: An essay*. New York: Columbia University.
- Haakstad, J., 2001, 'Accreditation: the new quality assurance formula? Some reflections as Norway is about to reform its quality assurance system', *Quality in Higher Education*, pp. 77-82.
- Hall, Stuart ([1973] 1980): 'Encoding/decoding'. In Centre for Contemporary Cultural Studies (Ed.): *Culture, Media, Language: Working Papers in Cultural Studies, 1972-79* London: Hutchinson, pp. 128-38.
- Harvey, L., 1999, 'Evaluating the evaluators' Opening keynote of the Fifth Biennial Conference of the International Network of Quality Assurance Agencies in Higher Education, Santiago, Chile, May.
- Harvey, L., 2001, 'The British experience in assessing competence' in Palumbo, C.A. and Banta, T.W. (Eds.), *Assessing Student Competence in Accredited Disciplines: Pioneering approaches to assessment in higher education*, pp. 217-43, Sterling, Virginia, Stylus.
- Harvey, L., 2002a, 'The End of Quality?', *Quality in Higher Education*, 8(1), pp 5-22.
- Harvey, L., 2002b, 'Quality evaluation: some international trends', Norwegian Higher Education Conference, Oslo, 22-23 January, 2002.
- Harvey, L. and Knight, P., 1996, *Transforming Higher Education*. Buckingham, Open University Press and Society for Research into Higher Education.
- Harvey, L. and Mason, S., 1995, *The Role of Professional Bodies in Higher education Quality Monitoring*. Birmingham: QHE.

International Network of Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAAHE), 2001a, 'Announcements', QA, 21, November, p. 19.

International Network of Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAAHE), 2001b, 'Method of the comparative analysis and differentiation of the higher education institutions in Russia, QA, 21, November, pp. 15–17.

Jones, D.P., 2002, *Different Perspectives on Information About Educational Quality: Implications for the Role of Accreditation*. Washington, CHEA Occasional Paper, April.

Kristoffersen, D., Sursock, A., & Westerheijden, D. F., 1998, *Manual of Quality Assurance: Procedures and Practice*. Torino: European Training Foundation.

Little, B. et al., 2003 *Vocational higher education – does it meet employers' needs?* (shortly to be published by the Learning and Skills Development Agency);

Lubinescu, E.S., Ratcliff, J.L., Gaffney, M.A., 2001, 'Two continuums collide: Accreditation and assessment', *New Directions for Higher Education*, 113, pp. 5–21.

Middlehurst, R. & Woodhouse, D., 1995, 'Coherent systems for external quality assurance', *Quality in Higher Education*, 1(3), pp. 257–68.

Murray, F.B., 2001. 'From consensus standards to evidence for claims: assessment and accreditation in the case of teacher education' in Ratcliff, J.L., Lubinescu, E.S & Gaffney, M.A (Eds.), 2001, *New Directions for Higher Education, How Accreditation Influences Assessment*, No. 113 April 2001, New York, Jossey-Bass.

Prøitz, T.S., Stensaker, B. and Harvey, L., 2003, 'Accreditation, standards and diversity: an analysis of EQUIS accreditation reports', paper presented at the EAIR Forum, Limerick, August, (revised paper forthcoming).

Stensaker, B., 2003, 'Trance, transparency, transformation: the impact of external quality monitoring in higher education', *Quality in Higher Education* 9(2), pp. 151–59.

Sursock, A., 2000, 'Towards accreditation schemes for higher education in Europe?', paper at CRE workshop, 8–9 Nov. 2000, Vienna.

Vroeijenstijn, A.I., 1995, *Improvement and Accountability, Navigating Between Scylla and Charybdis: Guide for external quality assessment in higher education*. London, Jessica Kingsley.

Westerheijden, D.F., 2001, 'Ex oriente lux?: national and multiple accreditation in Europe after the fall of the Wall and after Bologna', *Quality in Higher Education*, pp. 65–76.



Рис. 1: Внешнее оценивание

## II.7. МЕЖДУНАРОДНЫЙ СЕМИНАР «МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ИНСТРУМЕНТЫ ДЛЯ ОЦЕНКИ И АККРЕДИТАЦИИ В ЕВРОПЕЙСКОЙ СТРУКТУРЕ»

METHODOLOGICAL COMMON INSTRUMENTS FOR ASSESSMENT  
AND ACCREDITATION IN THE EUROPEAN FRAMEWORK

*Сантандер,  
28–30 июля 2004 года*

Настоящий семинар является частью работы по реализации Болонского процесса, осуществляемой в период между встречами министров в Берлине и Бергене. Результаты снова показывают, что период между встречами – это время активных дискуссий по вопросам, поднятым на этих встречах. Так, в интервале между Прагой и Берлином состоялось десять официальных семинаров; в период между Берлином и Бергеном проведено уже четыре семинара, включая данный, и запланировано еще десять.

Благодаря участию ведущих экспертов и представителей высших учебных заведений, правительств и европейских органов аккредитации, а также заметному присутствию Европейской комиссии, ENQA, ECA, EUA<sup>1</sup> и ESIB<sup>2</sup>, семинар в Сантандере прошел в соответствии со стандартной для подобных встреч рабочей процедурой, предусматривающей доклады по фундаментальным вопросам и обсуждение конкретных аспектов этих докладов на заседаниях секций.

## **Цели**

Основная цель семинара – сделать шаг в развитии общих методологических инструментов для оценки качества и аккредитации высшего образования в европейских рамках Болонской декларации, выявить те инструменты, которые традиционно считаются подходящими и эффективными и, следовательно, могут использоваться в качестве таковых.

Другими целями семинара было сравнить процессы и проанализировать создание сетей агентств и органов оценивания с целью взаимного признания их решений.

Одновременно была поставлена задача сделать более широкой дискуссию по Европейскому пространству высшего образования.

## **Выводы**

- Было подтверждено, что сети агентств должны играть существенную роль в выработке общих критериев и методов аккредитации, способствующих взаимному признанию решений этих агентств. Добиваться этого следует, в частности, путем знакомства с лучшей практикой, а также обмена информацией и опытом.
- Было разъяснено, что при создании этих критериев и методов следует учитывать многообразие различных систем и традиций, из которых будет строиться сопоставимая структура. Гармонизация должна стать результатом соединения этих традиции и ни в коем случае не должна означать их сведения к некоему общему образцу.
- Существует очевидная необходимость в создании глоссария терминов, который бы позволил интерпретировать основные характеристики каждого института с точки зрения общих, но гибких принципов и контрольных точек, принятых на европейском уровне.
- Для внедрения эффективной культуры качества очень важно, чтобы правительства, высшие учебные заведения, органы качества, преподаватели и студенты участвовали в этом процесс. Этот процесс обогатит не только непосредственно вовлеченных в него, но и общество в целом. В связи с этим следует вспомнить мандат Берлинской встречи министров на создание в каждой стране к 2005 году национальной системы обеспечения качества.

---

<sup>1</sup> EUA: Европейская ассоциация университетов.

<sup>2</sup> Союз национальных студенческих организаций.

- Введение общих критериев и методов возможно только при условии взаимного доверия вузов и агентств, основанного на прозрачности процессов аккредитации. С этой целью необходимо стимулировать процессы проверки равными среди агентств. За решение этой задачи должно взяться сообщество вузов и агентств, участвующих в Болонском процессе.
- Аккредитация рассматривается как важнейший инструмент стимулирования обеспечения качества в системах высшего образования.
- Процесс аккредитации должен быть связан с выполнением определенных рекомендаций по улучшению оцениваемых квалификаций и высших учебных заведений.
- Рекомендуется ввести в рамках Болонского процесса конкретную схему аккредитации; она должна включать подробный календарь мероприятий по достижению конкретных целей.

## **II.8. СОВМЕСТНАЯ ДЕКЛАРАЦИЯ О ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ И ГЕНЕРАЛЬНОМ СОГЛАШЕНИИ ПО ТОРГОВЛЕ УСЛУГАМИ (GATS)**

### **JOINT DECLARATION ON HIGHER EDUCATION AND THE GENERAL AGREEMENT ON TRADE IN SERVICES (GATS)**

#### **Подписавшиеся стороны**

*Ассоциация университетов и колледжей Канады (AUCC), представляющая 92 государственных и частных некоммерческих университета и колледжа, присуждающих степени;*

*Американский Совет по образованию (ACE), представляющий 1800 аккредитованных колледжей, присуждающих степени, и университетов США;*

*Европейская Ассоциация университетов (EUA), представляющая 30 национальных Конференций ректоров и 537 университетов европейского континента;*

*Совет по аккредитации высшего образования (CHEA), представляющий 3000 аккредитованных колледжей, присуждающих степени, и университетов и 60 признанных органов аккредитации учебных заведений и программ в США.*

#### **Введение**

Генеральное соглашение по торговле услугами (GATS)<sup>1</sup> – это многостороннее юридически осуществимое соглашение, распространяющее свое действие на торговлю услугами. Образовательные услуги, в том числе высшее образование, – один из 12 крупных секторов, включенных в соглашение. Мы, вышеназванные ассоциации, выступаем со следующей декларацией в отношении GATS и торговли образовательными услугами:

<sup>1</sup> См.: Всемирная Декларация о высшем образовании в двадцать первом веке: концепция и действие, ЮНЕСКО, 1998.

## Принципы

Принимая во внимание, что

*Высшее образование существует, чтобы служить общественным интересам, и не является «продуктом для продажи», что страны-члены ВТО признают своим участием в ЮНЕСКО и других международных и многосторонних организациях, а также в соглашениях и декларациях.* Миссия высшего образования – внести свой вклад в устойчивое развитие и совершенствование общества в целом посредством: подготовки высококвалифицированных выпускников, способных удовлетворить потребности всех отраслей человеческой деятельности; создания, накопления и распространения знаний путем исследований; раскрытия, сохранения и поддержки культурного плюрализма и многообразия; расширения возможностей для получения высшего образования в течение всей жизни; развития и улучшения образования на всех уровнях; защиты и развития гражданского общества путем подготовки молодых людей в духе ценностей, составляющих основу прав и обязанностей гражданина в демократическом обществе, и путем выработки критического и независимого мнения в дискуссии о стратегических выборах, перед которыми встает общество<sup>1</sup>.

*С учетом этого данного обществом мандата, полномочие на регулирование высшего образования должно принадлежать компетентным органам<sup>2</sup> в установленном каждой страной порядке.* Никакие положения международных торговых соглашений не должны ограничивать или ставить пределы этому полномочию.

*Экспорт образования должен дополнять, но не подрывать усилия развивающихся стран, направленные на развитие и совершенствование их собственных национальных систем высшего образования.* Международное сотрудничество и торговля в сфере образовательных услуг могут открыть новые возможности для развития людских ресурсов в развивающихся странах, однако правила этой торговли не должны навязывать государствам какие-либо модели или подходы к высшему образованию или ослаблять их национальные системы высшего образования.

*Интернационализация высшего образования имеет важное значение для качества и актуальности академических устремлений и исследовательской миссии в двадцать первом веке.* Для большинства вузов международная торговля в высшем образовании является важной составляющей миссии высшего образования. Для этих высших учебных заведений экспорт образования – например, международный набор студентов или поставка программ высшего образования через границы посредством дистанционного образования – является частью широкой меж-

---

<sup>1</sup> См. Всемирная Декларация о высшем образовании в двадцать первом веке: концепция и действие, ЮНЕСКО, 1998 г.

<sup>2</sup> Термин «компетентные органы» использован для того, чтобы привлечь внимание к тому факту, что в каждой данной стране управление высшим образованием осуществляется на разных уровнях правительства, вузов и организаций.

дународной деятельности, включающей факультетский и студенческий обмен, сотрудничество в области научных исследований, инициативы по наращиванию потенциала развивающихся стран.

*Качество – это основная цель как национального, так и экспортируемого высшего образования, независимо от способа его предоставления.* Гарантией качества должны служить соответствующие механизмы обеспечения качества, применяемые вузами под контролем компетентных органов. Эти механизмы должны быть прозрачными и понятными.

*Международное сотрудничество в области высшего образования должно основываться на системе правил.* Государствами-членами ВТО определены механизмы достижения этой цели, например, органы ЮНЕСКО, международные соглашения о признании документов об образовании, а также сети национальных информационных центров признания иностранных документов об образовании. Эти механизмы нуждаются в дальнейшем совершенствовании, а их реализация – в поддержке со стороны государства, что позволило бы защитить права обучающихся.

*Высшее образование существенно отличается от большинства других секторов услуг.* Отличие состоит в том, что мандат высшего образования, полученный им от общества, обуславливает высокую степень участия государства в предоставлении высшего образования, причем это участие сосуществует с частным финансированием и коммерческой деятельностью. Это сочетание государственного и частного распространяется не только на сектор высшего образования в целом, но и на составляющие его высшие учебные заведения.

*Государственная и частная системы высшего образования переплетены и взаимозависимы.* Поэтому невозможно эффективно выделить для целей GATS конкретные подсекторы, например, образование для взрослых, или определенные типы вузов, например, частных провайдеров, не затронув при этом другие части системы.

*Необходимо проявлять осмотрительность* и не подвергать риску качество, доступность и справедливость наших учреждений и систем высшего образования без очевидной пользы.

*Прозрачность и открытые консультации с заинтересованными кругами являются обязательным условием* для выработки эффективной государственной политики.

### **Обоснование**

Учитывая, что: *очень мало известно о последствиях включения торговли образовательными услугами* в GATS для качества, доступности и справедливости высшего образования, для местных полномочий по регулированию систем высшего образования и для государственного финансирования высшей школы. Как отмечалось выше, возможные риски включения высшего образования в GATS могут быть очень серьезными.

*Хотя в настоящее время имеются определенные барьеры для торговли образовательными услугами, серьезной проблемы, как таковой, не существует.* Решая задачу интернационализации и внося свой вклад в международное развитие, высшие учебные заведения имеют возможность активно развивать программы обмена, программы дистанционного образования, сотрудничество в области исследований, оффшорное партнерство и т.д. Многие из этих барьеров, как оказалось, связаны с отсутствием механизма признания академических квалификаций или с обеспокоенностью качеством поставщиков образования и поэтому вряд ли будут определяющими для торговой политики в процессе GATS. Напротив, существующие механизмы, такие как открытая для всех стран Конвенция по признанию квалификаций, относящихся к высшему образованию, в Европе (Лиссабонская Конвенция), позволяют решать подобные проблемы. Национальные информационные центры облегчают признание документов об образовании и проводят активные дискуссии о путях улучшения двустороннего или многостороннего признания национальных механизмов обеспечения качества.

*Чрезвычайно сложной проблемой является четкое определение того, какие именно образовательные услуги предоставляются строго на коммерческой основе.* Причина этого – соединение государственного и частного во всех системах и во многих высших учебных заведениях.

**Статья I:3 GATS признается неоднозначной и открытой для толкований<sup>1</sup>.** Мы одобряем высших должностных лиц наших правительств за то, что они настояли на исключении систем государственного обслуживания из соглашения в соответствии со Статьей I:3, но не понимаем, как был получен этот результат, учитывая отсутствие четких, широко принятых определений и, что еще более важно, тесную взаимосвязь составляющих частей системы. Кроме того, история свидетельствует, что исключения из международных соглашений типа GATS узко интерпретируются трибуналами по торговым спорам. По этим причинам представляется маловероятным, что государственное образование на третичном уровне будет исключено из GATS согласно Статье I:3.

*Многие страны не провели эффективные консультации между торговыми чиновниками и организациями, представляющими государственные и частные высшие учебные заведения<sup>2</sup>.*

### **Декларация**

Действуя в соответствии с данными принципами и учитывая данные обстоятельства, Ассоциация университетов и колледжей Канады, Американский Совет по образованию, Европейская Ассоциация университетов и Совет по аккредитации высшего образования совместно заявляют:

---

<sup>1</sup> Статья I:3 исключает из GATS «все услуги, предоставляемые при осуществлении государственной власти», т.е. все услуги, которые предоставляются «не на коммерческой основе и не в результате конкуренции с одним или несколькими поставщиками услуг».

<sup>2</sup> Следует, однако, отметить, что в Канаде ведется постоянный диалог между федеральным правительством и сектором образования по проблемам GATS.



*Наши высшие учебные заведения берут на себя обязательство устранять препятствия к международной торговле в высшем образовании, используя соглашения и договоренности, достигнутые вне режима торговой политики. Это обязательство предусматривает улучшение коммуникаций, расширение обмена информацией, достижение договоренностей относительно высших учебных заведений, программ, степеней или квалификаций, а также практику обследования качества, но не ограничивается перечисленным.*

*Наши страны не должны брать на себя обязательства по услугам высшего образования или по соответствующим категориям образования для взрослых и других образовательных услуг в контексте GATS. В тех областях, где подобные обязательства существуют с 1995 года, новые обязательства не принимаются.*

AUCC, ACE, EUA и CHEA передают настоящую совместную декларацию правительству Канады, в офис торгового представителя США, в Европейскую Комиссию, государствам-участникам формируемого Европейского пространства высшего образования и всем заинтересованным государствам-членам ВТО.

28 сентября 2001 года

ROBERT J. GIROUX  
PRESIDENT, AUCC

ERIC FROMAN  
PRESIDENT, EUA

DAVID WARD  
PRESIDENT, ACE

JUDITH EATON  
PRESIDENT, CHEA

## **II.9. ЕВРОПЕЙСКАЯ АССОЦИАЦИЯ УНИВЕРСИТЕТОВ**

**EUROPEAN UNIVERSITY ASSOCIATION  
(WWW.EUA.BE)**

### **О GATS<sup>1</sup>**

Одна из основных задач EUA – всячески содействовать междууниверситетским обменам и сотрудничеству на европейском и международном уровне. Основанное на базовых академических и гражданских ценностях, а также на твердой вере в то, что высшее образование является прежде всего ответственностью общества, междууниверситетское сотрудничество может обеспечивать защиту этих ценностей, поддерживать стремление к совершенству и помогать университетам играть свою роль в экономическом, социальном и культурном развитии.

Эти принципы включены в Грацкую Декларацию EUA и в Берлинское Комюнике: «Формирование Европейского пространства высшего образования»<sup>2</sup>, принятое на Сессии европейских министров высшего образования (Берлин, 18–19 сентября 2003 года).

---

<sup>1</sup> См. о высшем образовании в переговорах о Генеральном соглашении по торговле услугами (GATS) в кн. «Болонский процесс: на пути к Берлинской конференции (европейский анализ)»/Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Российский Новый Университет, 2004. – 416 с. (С. 370–371).

<sup>2</sup> См. там же. С. 398–409.

Именно по этой причине с самого своего создания в 2001 году Европейская ассоциация университетов участвует в дискуссиях, посвященных включению высшего образования в переговоры по GATS (Генеральному соглашению по торговле услугами), которые проходят под патронатом ВТО. Торговля услугами высшего образования – это многомиллиардная индустрия, включающая набор студентов, организацию зарубежных кампусов, франшизное предоставление образования и онлайнное обучение. Включение высшего образования в GATS одними рассматривается как позитивная сила, ускоряющая приток иностранных и частных провайдеров, а у других вызывает определенные опасения.

Чтобы улучшить информированность лидеров высшей школы в вопросах, связанных с GATS и его потенциальным политическим значением, EUA в сентябре 2001 года подписала Совместную декларацию о включении высшего образования в GATS со своими партнерскими ассоциациями в Северной Америке: Американским Советом по Образованию, Советом по аккредитации в высшем образовании и Ассоциацией колледжей и университетов Канады.

С этого времени EUA внимательно следит за всеми дискуссиями, уделяя особое внимание сложным проблемам, затрагиваемым в GATS, а также структуре и процессам самого GATS:

#### **Структура и процессы GATS**

- Отсутствие четких определений ключевых терминов, таких как услуга, правительство, субсидия, приводит к неясности Статьи I:3, цель которой – исключить из GATS «все услуги, предоставляемые при осуществлении государственной власти», т.е. все услуги, которые предоставляются «не на коммерческой основе и не в результате конкуренции с одним или несколькими поставщиками услуг»;
- Торговые переговоры ведутся так, чтобы свести к минимуму участие лидеров высшего образования и гражданского общества, а также преуменьшить их асимметричный характер как с точки зрения возможности развивающихся стран договариваться в рамках ВТО, так и с той точки зрения, что запросами высшей школы можно было бы торговать вместе с другими типами услуг.

Проблемы, связанные с воздействием GATS на системы высшего образования и высшие учебные заведения:

- Неясность относительно того, при каких условиях национальные структуры обеспечения качества будут рассматриваться как препятствие к торговле;
- Потенциальные риски, обусловленные тем, что переговоры, касающиеся высшей школы, ведутся торговыми департаментами;
- Связь между ускорением процесса глобализации и формированием Европейского пространства высшего образования и Европейского исследовательского пространства, базирующихся на сближении европейских систем, обменах и сотрудничестве;

- Воздействие на системы высшего образования развивающихся стран и стран с переходной экономикой, чувствительность к межкультурным проблемам и проблеме утечки мозгов;
- Тенденция рассматривать студентов как потребителей, а не активных партнеров в учебном процессе;
- Потенциальное разделение высших учебных заведений на подпадающие под GATS по своим функциям и на не подпадающие. Такое разделение не учитывает смешанную природу высшего образования, для которого характерно сочетание частных и государственных, коммерческих и некоммерческих высших учебных заведений и видов деятельности;
- Потенциальный риск для базовых академических ценностей, вызванный инструментализацией преподавания и исследований, а также ослаблением внимания к проблемам доступности и равенства.

Благодаря постоянному диалогу со странами, подписавшими Совместную Декларацию, и ESIB, а также активному участию во всех глобальных форумах по проблеме GATS, EUA следит за событиями на международной арене с тем, чтобы держать своих членов в курсе событий и совершенствовать свою стратегическую позицию.

<b>Полезные вебсайты:</b>	<b>EUA – Европейская Ассоциация университетов</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <a href="http://www.esib.org">http://www.esib.org</a></li> <li>• <a href="http://www.GATS-info.eu.int">http://www.GATS-info.eu.int</a></li> <li>• <a href="http://www.oecd.org">http://www.oecd.org</a></li> <li>• <a href="http://www.unesco.org">http://www.unesco.org</a></li> <li>• <a href="http://www.wto.org">http://www.wto.org</a></li> </ul>	<b>Офис в Брюсселе</b> Rue d'Egmont 13 B – 1000 Brussels Tel: +32 2 230 55 44 Fax: +32 2 230 57 51	<b>Офис в Женеве</b> 10, rue du Conseil Général CH -1211 Genève 4 Tel. +41 22 329 22 51 Fax: +41 22 329 28 21

**II.10. МЕЖДУНАРОДНЫЙ СЕМИНАР:  
ПРИМЕНЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ.  
ДОКЛАД ДЛЯ ГРУППЫ ПО КОНТРОЛЮ  
ЗА ХОДОМ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА  
USING LEARNING OUTCOMES  
THE REPORT FOR THE BOLOGNA FOLLOW-UP GROUP**

*Эдинбург, 1–2 июля 2004 г.*

**Введение**

1. Болонский семинар по использованию результатов обучения состоялся 1–2 июля 2004 года в Эдинбурге. В работе семинара участвовало 150 делегатов из 26 стран, в том числе те, кто определяет политику, и практики из высших учебных

заведений, министры, сотрудники вузов, студенты и представители органов, отвечающих за развитие Европейского пространства высшего образования.

2. Настоящий документ – это краткий доклад для Группы по контролю за ходом Болонского процесса, в котором изложена история вопроса и приведены основные результаты семинара.

### **Использование результатов обучения в Великобритании**

3. Результаты обучения фокусируются на опыте и достижениях студента и поэтому более точно отражают ценность квалификации для студентов, преподавателей и работодателей. В Великобритании принята общая точка зрения, что время, которое требуется для получения квалификации, – это не самый подходящий критерий для описания ценности квалификации.

4. Великобритания начала применять результаты обучения при разработке учебных программ 10–15 лет назад. Это было связано с необходимостью гарантировать стандарты в период существенного роста сектора высшего образования в Великобритании.

5. Британская система в целом воплощает сложный, базирующийся на результатах, подход. При этом результаты обучения непосредственно связаны со стандартами, с национальными механизмами обеспечения качества и с улучшением преподавания, обучения и оценивания.

В характеристиках предметов (Subject benchmark statements) ясно формулируются ожидаемые стандарты степени и определяется, каким ожиданиям удовлетворяет выпускник с точки зрения методик предмета, навыков, интеллектуальных потребностей и возможностей. Учебные заведения составляют детальные описания программ с тем, чтобы разъяснить, какие знания, навыки, понимание и т.д. приобретет студент после успешного завершения некоторой конкретной программы.

6. Подход, основанный на использовании результатов обучения, поддерживает студентоцентрированное обучение и гибкое предоставление образования. Он может облегчить определение ясных точек входа и точек выхода в рамках образовательной системы. Этот подход использовался в качестве основы для всеобъемлющих структур квалификаций, которые были разработаны в Шотландии, Англии, Уэльсе и Северной Ирландии.

7. Учитывая тот потенциал, который имеют результаты обучения для обеспечения прозрачности и ясности широкого диапазона квалификаций, существующих в Европейском пространстве высшего образования, Великобритания предложила стать организатором Болонского семинара, посвященного использованию результатов обучения.

### **Цели семинара**

8. Основная задача семинара – создать платформу для обмена идеями и информацией о результатах обучения и проанализировать, каким образом их можно применить в контексте Болонского процесса. В подкрепление этой образовательной темы перед семинаром были поставлены следующие задачи:

- Исследовать значение термина «результаты обучения» и показать, как этот подход используется в системах высшего образования Европы.
- Обсудить, каким образом подход, основанный на результатах обучения, связан с линиями действия в рамках Болонского процесса.
- Предоставить участникам возможность рассмотреть наилучшие пути применения подхода, основанного на результатах обучения, в их собственных системах высшего образования.
- Создать условия для дискуссий, дебатов и обмена опытом в этой важной области для всех заинтересованных сторон.

#### **Документ, посвященный истории вопроса**

9. Чтобы воодушевить обсуждение, Организационный комитет семинара поручил Стивену Адаму из Вестминстерского университета подготовить статью, посвященную использованию результатов обучения в Европе и их роли в создании к 2010 году Европейского пространства высшего образования. Стивен Адам имеет обширный опыт работы в качестве консультанта по ECTS и Приложениям к диплому и является экспертом по использованию результатов обучения и по Болонскому процессу.

10. Его неофициальное исследование говорит об активных действиях по использованию результатов обучения в Европе. Часть таких действий осуществляется на основе принципа «снизу–вверх» (35%), остальные – по принципу «сверху–вниз». В 20% стран эта деятельность связана с Болонским процессом.

11. Данное исследование выявило ряд позитивных и негативных аспектов как в подходе, основанном на результатах обучения, так и в других подходах. Результаты обучения можно считать сдерживающими процесс обучения. Кроме того, их подготовка может оказаться технически сложной и дорогой. Положительными аспектами являются использование результатов обучения для поддержки студентоцентрированного обучения и побуждение студентов к выбору. Результаты обучения выдвигают на первый план отношения между преподаванием, обучением и оцениванием. Особенно важным в контексте Европейского пространства высшего образования является то, что результаты обучения способствуют улучшению международного признания и прозрачности квалификаций. Тем не менее, многие страны продолжают описывать свои программы в терминах содержания курса и времени, необходимого для получения квалификации.

12. В докладе рассматривается, какую роль может сыграть использование результатов обучения в реализации десяти основных направлений Болонского процесса и в осуществлении других сопутствующих инициатив, например:

- обеспечение прозрачности и мобильности

- взаимное признание степеней
- развитие ECTS
- сотрудничество в сфере обеспечения качества
- создание всеобъемлющей европейской структуры квалификаций.

13. В заключение доклада приводится ряд проблем, нуждающихся в рассмотрении на институциональном, национальном и международном уровнях. Эти проблемы связаны с учебными программами, преподаванием, обучением и оценением, структурами квалификаций и режимами обеспечения качества.

14. Стивен Адам представил свой доклад на семинаре. Экземпляр доклада был вручен всем участникам семинара. Текст доклада можно найти по адресу <http://www.scotland.gov.uk/publications/recent.aspx>

### **Основные выводы**

15. Основные выводы семинара приводятся ниже под тремя основными рубриками:

- вовлечение
- согласованность
- последствия

16. Данные выводы являются итогом активных дискуссий, развернувшихся на семинаре. Они могут служить руководящими принципами и ключевыми вопросами, которые необходимо рассмотреть в ходе дальнейшей реализации повестки дня Болонского процесса на европейском, национальном и международном уровне. Эти вопросы были предложены участниками семинара.

#### **• Вовлечение**

- Признается ценность результатов обучения в контексте Европейского пространства высшего образования: они улучшают прозрачность и возможности выбора для студентов и стимулируют мобильность.
- Результаты обучения способствуют развитию студенто-центрированного обучения и трудоустраиваемости.
- Студенты и академический персонал должны быть вовлечены в разработку результатов обучения.
- Для успешной реализации повестки дня Болонского процесса необходима организующая роль министров, руководителей европейских, национальных и региональных агентств, ректоров и ключевых сотрудников высших учебных заведений.

#### **• Согласованность**

- Результаты обучения – это полезный инструмент, который может облегчить признание и перенос между системами высшего образования и между профессионально-техническим и высшим образованием.

- Результаты обучения обеспечивают гибкость и многообразие, поскольку, во-первых, способствуют признанию и мобильности между секторами и в рамках Европы и, во-вторых, могут служить ориентирами для различных систем высшего образования.
- Подобный подход не является ни скороспелым решением, ни панацеей. Это важнейший инструмент в «инструментальном ящике прозрачности», способный обеспечить совершенствование Приложения к Диплому, ECTS и структур квалификаций.
- Результаты обучения не являются статичными, они эволюционируют с течением времени.
- Необходимо обеспечить согласованное функционирование различных элементов, на которые оказывает воздействие подход, основанный на результатах обучения: ECTS, структуры квалификаций, TUNING, Приложение к диплому и обеспечение качества.
- Необходимо обеспечить синергию и координацию между Болонским и Копенгагенским процессами<sup>1</sup>.

#### • **Последствия**

- Применение подхода, основанного на результатах обучения, оказывает воздействие на развитие ECTS, на учебные программы, оценивание, обеспечение качества, на структуры квалификаций и институциональную культуру качества.
- Приближается 2010 год – предельный срок создания Европейского пространства высшего образования. Следует признать, что темпы и характер изменений будут различными в разных странах и по разным дисциплинам. Такая гибкость защитит многообразие, присущее Европейскому пространству высшего образования, и сделает сформированное пространство более широким достоянием.
- Существует потребность в дальнейшем диалоге. Признается необходимость в использовании некоего общего языка и в одинаковом пони-

---

<sup>1</sup> Копенгагенский процесс (иногда его называют Брюггским или Брюггско-Копенгагенским процессом) ведет свое начало от конференции в Брюгге (октябрь 2001 г.) и Декларации Европейской комиссии и министров образования европейских стран по развитию сотрудничества в области профессионального образования и обучения в Европе (ноябрь 2002 г.). Он преследует следующие цели:

- создание единого европейского пространства в области профессионального образования и обучения;
- достижение прозрачности квалификаций за счет специального инструментария (европейское резюме CV, Приложение к диплому, Mobilipass – свидетельство обучения за границей и др);
- признание компетенций и квалификаций;
- введение единой системы переноса кредитных единиц;
- обеспечение качества образования и разработка общих критериев и принципов оценки качества и др.

Очевидно, что Болонский и Копенгагенский процессы взаимодополняют друг друга, содействуют достижению социальных и экономических амбиций Европы (см.: Олейникова О.Н. Европейское сотрудничество в области профессионального образования и обучения. Копенгагенский процесс. – М.: Центр изучения проблем профессионального образования, 2004. – 70 с.)

мании этого языка. Однако для достижения этой цели потребуется определенное время.

### **Полная версия материалов**

17. Полная версия материалов семинара, все слайды, тезисы и сопутствующие документы будут приведены на вебсайте Бергенской встречи <http://www.bologna-bergen2005.no/>

### **Вопросы для рассмотрения Группой по контролю за ходом Болонского процесса**

18. Основные решения семинара предполагают, что Группе по контролю за ходом Болонского процесса следует:

- Принять ведущую роль в обеспечении согласованного функционирования различных элементов, затрагиваемых результатами обучения. В частности, речь идет о связи между ECTS и структурами квалификаций, между Приложениями к диплому и обеспечением качества и более широко, между Болонским и Копенгагенским процессами.
- Рассмотреть возможность включения в Бергенское коммюнике следующих тем:
  - Необходимость результатов обучения для дальнейшего совершенствования Приложений к диплому, ECTS и структур квалификаций, ценность результатов обучения как инструмента прозрачности и мобильности, одновременно обеспечивающего гибкость и многообразие в Европейском пространстве высшего образования.
  - Необходимость признания того, что темпы и характер изменений будут различными в разных странах и по разным дисциплинам. Такая гибкость защитит многообразие, присущее Европейскому пространству высшего образования, и сделает сформированное пространство более широким достоянием.
  - Необходимость дальнейшего диалога с целью выбора общего языка и одинакового понимания этого языка.

*Энн МакВи (Ann McVie)*

*От имени Организационного комитета семинара*

*Сентябрь 2004 года*

## **II.11. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ**

**USING LEARNING OUTCOMES. UK BOLOGNA SEMINAR**

*Стивен Адам,*

*1–2 июля 2004 г. Эдинбург*



Настоящий доклад подготовлен при финансовой поддержке исполнительной власти Шотландии в качестве информационного материала для Болонского семинара. Мнение автора и исследователей может не совпадать с мнением министерства или министров правительства Шотландии.

## **1. Контекст и проблемы**

### ***1.1. Введение***

Результаты обучения широко упоминаются в различных документах, связанных с Болонским процессом, в материалах официальных семинаров и, наконец, в Берлинском коммюнике:

*Министры призывают государства, участвующие в Болонском процессе, выработать структуру сравнимых и совместимых квалификаций для своих систем высшего образования, что позволило бы описать квалификации с точки зрения рабочей нагрузки, уровня, результатов обучения, компетенций и профиля. Они также обязуются разработать всеобъемлющую структуру квалификаций для Европейского пространства высшего образования.*

*Внутри таких структур степени должны иметь определенные уровни результатов. Степени первого и второго цикла должны иметь различную ориентацию и профили с тем, чтобы удовлетворить все многообразие личных и академических потребностей, а также запросов рынка труда. Степени первого цикла ступени должны обеспечивать доступ, как это определено Лиссабонской Конвенцией по признанию, к программам второго цикла. Степени второго цикла должны открывать доступ к докторантуре<sup>1</sup>.*

Результаты обучения получили высокий статус благодаря постоянному их упоминанию на конференциях, в официальных документах и коммюнике. Это является разительным контрастом в сравнении с недостаточным уровнем их понимания и относительной редкостью их практической реализации в Европе. Лишь очень немногие страны обладают всесторонним опытом работы с результатами обучения на институциональном и национальном уровнях. Подобное отставание представляет серьезный вызов Болонскому процессу и даже ставит под сомнение возможность построения Европейского пространства высшего образования 2010. Вот почему приоритетным становится точное понимание всего, что связано с результатами обучения.

Результаты обучения являются одним из важнейших структурных элементов прозрачных систем высшего образования и квалификаций. Они имеют репутацию довольно рутинных и скучных инструментов, но именно эта их базовая функция делает результаты обучения такими значимыми. Очень важно избегать всякой путаницы относительно роли, характера и значения результатов обучения, в противном случае образовательным принципам Болонского процесса будет нанесен урон. Результаты обучения применяются на трех различных уровнях: (i) на локальном уровне отдельного высшего учебного заведения (для курсовых еди-

---

<sup>1</sup> Берлинское коммюнике 2003 года.

ниц/модулей, программ обучения<sup>1</sup> и квалификаций); (ii) на национальном уровне (для структур квалификаций и режимов обеспечения качества); и (iii) на международном уровне (для целей более широкого признания и прозрачности).

Результаты обучения и «подходы на базе результатов» очень важны для таких областей, как разработка учебных планов, преподавание, обучение, оценивание, а также обеспечение качества. Возможно, они формируют важную часть подходов двадцать первого столетия к высшему образованию и ревизии насущнейших вопросов, а именно: что, кому, как, где и когда мы преподаем, что, кого, как, где и когда оцениваем. Самый характер и роль образования подвергается сомнению теперь больше, чем когда-либо прежде, и результаты обучения являются тем важным инструментом, который делает итоги обучения понятными для студента, гражданина, работодателя и педагога. С точки зрения проектирования и разработки учебных планов результаты обучения находятся в центре деятельности по реформированию образования. Они представляют собой изменение акцента от «преподавания» к «обучению», который символизируется принятием студентоцентрированного подхода в противоположность традиционному, ориентированному на преподавателя, подходу. Студентоцентрированное обучение помещает в фокус отношение «преподавание–обучение–оценивание» и фундаментальные связи между проектированием, поставкой и измерением обучения.

Результаты обучения – это не изолированный инструмент на уровне проектирования учебных планов. Это некий подход, который играет важную роль в гораздо более широком контексте, включающем: интеграцию академического и профессионального образования и подготовки, оценку предшествующего практического обучения (assessment of prior experiential learning – APEL)<sup>2</sup>, развитие структур квалификаций для обучения в течение всей жизни, развитие систем переноса и накопления кредитов.

История подходов, основанных на результатах обучения, имеет пеструю хронологию, а следы их происхождения можно отыскать в работах Ивана Павлова (1849–1936) по формированию условных рефлексов у собак. Свою роль затем сыграло развитие американской «бихевиористской школы» в работах Д.Б. Уотсона (1858–1958) и Б.Ф. Скиннера (1904–1990). Психологи Уотсон и Скиннер разработали бихевиористский подход, который объяснял поведение человека в терминах ответных реакций на внешние раздражители.

Несмотря на идеи Скиннера о массовом формировании условных рефлексов, программируемого обучения и чрезмерное увлечение грубыми подходами, работы этих психологов дали толчок эффективным исследованиям в США, посвященным совершенствованию преподавания, обучения и подготовки в бизнесе, промышленности и в вооруженных силах. Бихевиоризм акцентирует четкую идентификацию и измерение обучения, а также необходимость производства наблюдаемых и измеряемых результатов. «Подход на базе результатов обучения» усилиями образовательного сообщества получил дальнейшее развитие в Австра-

---

<sup>1</sup> Сюда включается все обучение, приводящее к некоторой конкретной квалификации или степени.

<sup>2</sup> APEL также известно как Признание и оценка предшествующего обучения (Prior Learning Assessment and Recognition – PLAR).

лии, Новой Зеландии, Южной Африке, Великобритании и позднее в Дании, Швеции, Ирландии и других странах Европы. Со времени своего появления подход, основанный на результатах обучения, эволюционировал. Он стал охватывать все предметные области и из сферы профессионального образования и подготовки распространился на высшее образование.

В настоящем докладе делается попытка исследовать контекст и проблемы, которые связаны с ролью, характером и назначением результатов обучения, включая оценку их положительных и отрицательных аспектов, а также анализ альтернативных подходов к выражению, измерению и оценке обучения (разд. 1). В докладе кратко исследуется текущее положение с использованием результатов обучения в Европе; анализируется роль результатов обучения в Болонском процессе, оценивается их важность и значение для каждой из «линий действия» и некоторых ключевых Болонских инициатив (разд. 3). И, наконец, в докладе выявляется ряд проблем, подлежащих изучению, а также те области, которые требуют дальнейшего осмысления и развития (разд. 4).

### ***1.2. Что такое результаты обучения – определение, характер и возможности***

В настоящее время ни в Европе, ни в другом регионе мира нет принятого точного определения термина «результаты обучения». Тем не менее, это не обязательно означает проблему, поскольку большинство тех, кто пользуется этим термином, взяли его из практики Северной Европы, Австралии, Новой Зеландии, Южной Африки и США. При этом значение термина существенно не изменилось. Результаты обучения обычно определялись следующим образом:

- *«Формулировки того, что обучающийся, как ожидается, будет знать, понимать и/или будет в состоянии продемонстрировать в конце периода обучения»<sup>1</sup>.*
- *«Результаты обучения – это формулировки того, что обучающийся, как ожидается, будет знать, понимать и/или будет в состоянии продемонстрировать по завершении процесса обучения»<sup>2</sup>.*
- *«Формулировки того, что обучающийся, как можно ожидать, знает, понимает и/или в состоянии делать как результат практики обучения»<sup>3</sup>.*
- *«Результаты обучения студентов должным образом определяются в терминах знаний, навыков и умений, которые приобрел студент в конце (или как результат) участия в конкретной совокупности практики высшего образования»<sup>4</sup>.*
- *«Результаты обучения – это формулировки, которые определяют, что обучающийся будет знать или сможет делать как результат учебной*

---

<sup>1</sup> Определение используется в SEEC, NICCAT, NUCCAT *Кредиты и квалификации – руководство по кредитам для квалификаций в Англии, Уэльсе и Северной Ирландии*, ноябрь 2001 года.

<sup>2</sup> Источник: Итоговый доклад по проекту Socrates (Фаза 1), *Настройка образовательных структур*, глоссарий. Это же определение используется ECTS в новом Руководстве пользователя ECTS, 2004 год.

<sup>3</sup> Источник: *Кредиты и структура квалификаций для Уэльса*, рабочий документ, июнь 2003 года, стр. 8.

<sup>4</sup> Источник: США, Совет по аккредитации высшего образования (CHEA).

деятельности. Результаты обычно выражаются как знания, навыки или позиции»<sup>1</sup>.

- «Результаты обучения – это конкретные измеряемые достижения»<sup>2</sup>.
- «Результат обучения – это формулировка того, какими компетенциями должен, как ожидается, обладать студент в результате процесса обучения»<sup>3</sup>.
- «Формулировки результатов обучения – это стандарты содержания для провинциальных образовательных систем. Результаты обучения – это формулировки того, что студенты, как ожидается, знают и могут делать на указанной ступени. Результаты обучения включают установленный учебный план»<sup>4</sup>.

Эти определения результатов обучения заметно не различаются друг от друга. Результат обучения – это письменная формулировка того, что успешный студент или обучающийся, как ожидается, будет в состоянии делать по завершении модуля/курсовой единицы или квалификации. Общим во всех приведенных определениях является один ключевой аспект: стремление к большей точности рассмотрения того, что именно в терминах знания и/или навыков приобретает обучающийся при успешном завершении некоторого обучения. Результаты обучения связаны с достижениями обучающегося, а не с намерениями преподавателя (выражением которых являются цели модуля или курса). Результаты обучения могут принимать различные формы и иметь более широкий или, наоборот, более узкий характер. Зачастую имеется некоторая путаница между результатами обучения и его задачами и целями. Многие считают, что результаты обучения и задачи обучения – это одно и то же, и используют эти термины в качестве синонимов. Цели связаны с преподаванием и намерениями преподавателя, в то время как результаты обучения касаются обучения<sup>5</sup>. Как было отмечено, «Нет абсолютно корректного способа описания результатов обучения ...»<sup>6</sup>.

Создание результатов обучения не является точной наукой, и их написание требует серьезных размышлений – очень легко, неправильно поняв их, сделать из них смирительную рубашку. Обычно результаты обучения в дальнейшем подразделяются на различные категории результатов. Наиболее распространенным является подразделение между: результатами, отражающими специфику предмета, которые относятся к предметной дисциплине и специфическим для нее знаниям и/или навыкам; и универсальными (иногда называемыми ключевыми переноси-

---

<sup>1</sup> Источник: Американская Ассоциация юридических библиотек: <http://www.aallnet.org>.

<sup>2</sup> Источник: Университет Хертфордшира: [http://www.herts.ac.uk/tli/locguide\\_main.html](http://www.herts.ac.uk/tli/locguide_main.html).

<sup>3</sup> Источник: Транснациональный европейский проект по оцениванию (ТЕЕР).

<sup>4</sup> Источник: Правительство Британской Колумбии – Министерство образования.

<sup>5</sup> Одно из отличий результатов обучения от целей в том, что цели означают общее содержание, направление и намерения, лежащие в основе модуля, с точки зрения разработчика/преподавателя. Сложнее различить результаты обучения и его задачи, поскольку задачи можно описать в терминах результатов обучения. Вопрос подробно рассматривается в работе Moon J, (2002) *The Module and Programmes Development Handbook*, Kogan Page, стр 62.

<sup>6</sup> Gosling D and Moon J, (2001) *How to Use Learning Outcomes and Assessment Criteria*, SEEC publications, стр 5.

мыми навыками) результатами, которые относятся к любой и всем дисциплинам, например, устные навыки, навыки письма, решения задач, использования информационных технологий, совместной работы и т.д. Выявление универсальных навыков очень важно для улучшения трудоустраиваемости выпускников, независимо от их специализации.

Формулировки результатов обучения, как правило, начинаются с фразы: «По завершении обучения (единицы/модуля или квалификации) успешный студент сможет оценить достоинства и последствия принятия результатов обучения». Для таких формулировок характерно использование активных глаголов. Б.Блум выделяет шесть категорий обучения: знание, понимание, применение, анализ, синтез и оценка<sup>1</sup>. При этом используются следующие глаголы: знание – воспроизводить, рассказывать, формулировать; понимание – классифицировать, описывать, распознавать, рецензировать; применение – применять, демонстрировать, решать; анализ – вычислять, анализировать, оценивать, критиковать; синтез – составлять, создавать, планировать, формулировать; оценка – оценивать, обсуждать, предсказывать, составлять мнение и т.д.<sup>2</sup>

Важно признать широкую связь между результатами обучения, уровнями, дескрипторами уровней, кредитами и преподаванием, обучением и оцениванием. Результаты обучения описывались как базовые структурные элементы образования, и в качестве таковых они имеют прямые и сильные связи с рядом других инструментов образования. Они делают возможным гораздо больше, чем простое выявление учебных достижений. Они имеют непосредственную связь с уровнями и индикаторами уровней. Написание результатов обучения происходит в контексте институциональных/национальных/международных ориентиров, что содействует поддержанию стандартов и качества (см. разд. 3.7). Следовательно, разработка учебных программ в терминах результатов обучения происходит не в вакууме. Результаты обучения для модулей/единиц и программ опираются на соответствующие ориентиры.

В Европе широко вводятся системы на базе кредитов и некоторые из них тесно связаны с результатами обучения. Например, для помещения квалификаций и программ обучения в Шотландскую структуру кредитов и квалификаций (SCQF) используются два критерия: уровень результатов обучения и объем этих результатов, описанный в кредитных единицах SCQF. Таким образом, кредитные единицы SCQF используются для измерения результатов обучения и обеспечивают им ценность или применимость<sup>3</sup>.

В системах ECTS постепенно осуществляется неизбежный<sup>4</sup> переход к определению кредитов в терминах «условного учебного времени для достижения ус-

---

<sup>1</sup> Bloom B (1956) *Taxonomy of Educational Objectives – The Cognitive Domain*, Longman, New York.

<sup>2</sup> Написанию результатов обучения посвящено много материалов, например, Moon J, (2002) *The Module and Programme Development Handbook*, chapter 5, Kogan Page.

<sup>3</sup> См. SCQF (2003) *Introduction to the Scottish Credit and Qualifications Framework*, второе издание, стр. 4–5.

<sup>4</sup> Неизбежный, поскольку ECTS от ограниченного переноса кредитов переходит к полному накоплению и переносу кредитов и превращается в инструмент, который в рамках всеобъемлющей Европейской структуры квалификаций связывает профессиональное образование и подготовку и высшее образование в логике обучения в течение жизни.

тановленных учебных результатов». Кредиты – это мощное средство измерения учебных достижений в разных контекстах (профессиональное образование и подготовка, обучение в течение всей жизни, а также высшее образование). Однако в настоящее время кредиты ECTS не связаны с уровнями и, следовательно, являются достаточно грубыми инструментами, поскольку они не отражают продвижение вперед и ничего не говорят о характере обучения. Полная реализация потенциала кредитов возможна только в том случае, когда они связаны с уровнем и результатами обучения (результаты обучения используются для определения кредитов) (см. разд. 3.6 и 3.8).

Результаты обучения нельзя отделить от преподавания, обучения и оценивания. Это самая важная совокупность отношений при разработке учебных планов. После того, как принято решение относительно результатов обучения, оптимальным действием является выбор соответствующих методов их оценивания и выработка надлежащих критериев оценки. На завершающей стадии процесса осуществляется разработка подходящих методов поставки – тех методов обучения и преподавания, которые будут использоваться. Эта последовательность для разработки модуля/курса не обязательно должна быть такой жесткой, как описано. Важным является то обстоятельство, что между элементами цепочки «результаты – обучение – поставка – оценивание» имеется причинная связь, и четкое отображение их отношений улучшает логическую стройность структуры курса.

Подход на базе результатов обучения – это не просто описание обучения в терминах результатов. Он означает гораздо больше, благодаря тому значению, которое результаты обучения имеют для всех аспектов разработки учебных программ, а также для поставки, оценивания и стандартов.

### ***1.3. Связь между результатами обучения и компетенциями***

Связь между результатами обучения и компетенциями – сложная сфера и предмет споров и немалой путаницы. В определенной мере «компетенции» и «компетентности» используются в связи с результатами обучения – поэтому и возникает проблема. «Компетенция» может в широком смысле относиться к способности, умению, возможности, навыкам, пониманию и т.д. Компетентный человек – это некто с достаточными навыками, знаниями и возможностями. Некоторые принимают более узкую точку зрения и приравнивают компетенцию только к навыкам, приобретенным в процессе подготовки. Следует признать, что данный термин пока не имеет единого понимания или широкого употребления.

В проекте Тьюнинг предполагается, что компетенции и навыки включают «*знание и понимание*» (теоретическое знание академической области, способность знать и понимать), «*знание, как действовать*» (практическое и оперативное применение знаний к конкретным ситуациям), «*знание, как быть*» (ценности, являющиеся неотъемлемой частью восприятия и жизни с другими в социальном контексте). Компетенции представляют комбинацию характеристик (относительно знаний и их применения, навыков, обязанностей и позиций) и используются для описания уровня или степени, в какой человек может продемонстрировать их. В этом контексте компетенция или набор компетенций означает, что человек может проявить определенные способности или навыки и выполнить задание так,

что это позволяет оценить уровень достижений. Компетенции могут демонстрироваться и, следовательно, оцениваться. Проект Тьюнинг и дескриптор квалификаций (Дублинский дескриптор), созданный в рамках Совместной инициативы качества (Joint Quality Initiative – JQI), включают общие (родовые) компетенции (навыки и знания), а также такие характеристики, как способность учиться, способность к анализу и синтезу и т.д. В проекте Тьюнинг был определен список из 30 общих компетенций.

Результаты обучения обычно выражаются в терминах компетенций или навыков и компетенций. Свободное использование всех этих терминов в качестве взаимозаменяемых приводит к путанице, и поэтому необходимо всячески стремиться к единому пониманию терминологии.

#### ***1.4. Положительные и отрицательные аспекты результатов обучения***

Введение результатов обучения является, да и всегда являлось, предметом разногласий и вызывает серьезные страсти в образовательной среде. Очевидно, что результаты обучения могут играть как положительную, так и отрицательную роль. Кроме того, нельзя недооценивать проблемы, связанные с их введением. Каковы же основные достоинства и недостатки использования результатов обучения?

Те, кто сомневается в целесообразности методов на базе результатов обучения, высказывают два основных ряда возражений: (i) концептуальные или философские и (ii) практические или технические.

С точки зрения философии, возражения связаны с тем, что обучение в высшей школе не может быть сужено или сведено к некоторой последовательности результатов обучения – это сдерживает и ограничивает учебный процесс. Академическое образование, по определению, является открытым, и подробная детализация результатов обучения прямо противоположна традиционной функции университетов. Сторонники этой точки зрения часто подчеркивают различие между академическим и профессиональным высшим образованием. Они считают, что метод, связанный с результатами обучения, в большей степени отвечает потребностям профессионального образования в силу самой его природы, характеризующейся навыками и компетенциями. Предполагается, что академическое образование по своей природе совершенно другое и не может быть сведено к компетентностному подходу или подходу на базе навыков. Такой подход приведет к созданию культуры, ориентирующейся на цель и сосредоточенной на расстановке галочек в клетках. Результаты обучения рассматриваются как наступление на либеральную концепцию образования, которое превращает преподавателя в посредника и сводит все многообразие образования к тупому инструментальному подходу.

Практические/технические возражения против результатов обучения касаются их формулировки и внедрения. Внедрение результатов обучения – сложнейшая задача, для решения которой требуется серьезная подготовка персонала, а также существенные затраты времени и денег. Переход к описанию всех учебных программ в терминах результатов может потребовать огромных усилий и не-

скольких лет работ. Кроме того, сотрудники могут выражать недовольство в связи с детальным процессом идентификации, записи и внедрения результатов обучения – и, как закономерное следствие, с изменениями в преподавании, обучении и оценивании. К тому же, характер и детальность принятого подхода к результатам порождает различные технические проблемы. Утверждается, что результаты обучения, записанные как пороговые декларации, могут ограничить обучение некими рамками, снизить творческий потенциал и выхолостить преподавание. Результаты обучения могут быть излишне или недостаточно прописанными (слишком конкретные или очень общие). Для их разработки требуется наличие некоторой структуры дескрипторов квалификаций, а также уровней и дескрипторов уровней в рамках структуры квалификаций.

И, наконец, иногда переход к результатам обучения, часто связанный с введением кредитов и модульных структур, приводит к перегруженности модулей или единиц, поскольку слишком много всего втискивается в ограниченный временем период обучения.

Преимущества принятия результатов обучения можно выразить с точки зрения их пользы для: (i) разработчиков курса/модуля; (ii) обеспечения качества и стандартов; (iii) обучающихся; и (iv) прозрачности образования на национальном и международном уровне.

С точки зрения проектирования курсов и модулей использование подробных формулировок результатов обучения может обеспечить согласованность в рамках модулей и программ. Результаты обучения, как считается, помогают при составлении учебных планов, поскольку делают понятным, где происходит частичное совпадение между модулем/программой/квалификацией. Результаты обучения помогают разработчикам курса точно определить ключевые цели курса, прояснить, как соотносятся компоненты программы и каким образом можно учесть продвижение в учебе. Особое внимание к связи между преподаванием, обучением и оцениванием (критерии и аттестация) улучшает структуру курса и учебную жизнь студентов. Результаты обучения позволяют сосредоточиться на оценивании и разработке его критериев, а также на повышении его эффективности и многообразия.

Преимущества для обеспечения качества связаны с тем, насколько результаты обучения улучшают прозрачность и сравнимость стандартов в рамках отдельных квалификаций и между различными квалификациями. Квалификации на базе результатов вызывают больше доверия и более утилитарны в сравнении с традиционными квалификациями. Они играют ключевую роль (на национальном, а в перспективе и на международном уровне), поскольку служат контрольными точками при введении и оценивании стандартов.

Преимуществом для обучающихся является наличие исчерпывающего и точного описания того, что они достигнут при успешном завершении обучения. Обучающиеся получают четкую информацию, которая помогает им при выборе модуля/единицы/программы/квалификации и может сделать обучение более эффективным. Работодатели, высшие учебные заведения и гражданское общество в целом также выигрывают от результатов обучения, благодаря ясно сформулиро-



целом также выигрывают от результатов обучения, благодаря ясно сформулированным свойствам конкретных квалификаций и условиям их достижения.

На международном уровне результаты обучения способствуют мобильности студентов, облегчая признание квалификаций и улучшая их прозрачность, а, следовательно, и упрощая перенос кредитов. Они также обеспечивают некий общий формат для различных форм организации обучения (например, дистанционное, без отрыва от производства, неформальное, практическое<sup>1</sup>) и играют существенную роль в обеспечении связи между профессиональным образованием и подготовкой и высшим образованием. Это особенно важно в нынешних условиях появления растущего числа национальных и международных инициатив по развитию образования в течение всей жизни (см. раздел 3.6). Результаты обучения могут способствовать созданию различных путей продвижения в конкретной системе образования и между различными образовательными системами.

Следует подчеркнуть, что рассмотренные выше положительные и отрицательные аспекты – это обобщение тех претензий, которые высказываются относительно результатов обучения. На практике, многие из возражений могут быть сняты при тщательной и щепетильной разработке результатов обучения. Многого зависит от того, как они построены и включают ли (и как) знания, навыки, умения/отношения и понимание. Плохо построенные, узкие и ограничивающие результаты обучения не отвечают потребностям высшего образования, где высоко ценятся творческий потенциал и богатство воображения.

### ***1.5. Альтернативы использованию результатов обучения***

В большинстве европейских систем высшего образования не практикуется систематическое и всестороннее использование результатов обучения для описания целей, содержания, характера и уровня квалификаций (учебных программ). Поэтому было бы очень полезно рассмотреть те альтернативные методы и подходы, которые используются в этих системах для описания обучения.

Страны, не использующие результаты обучения, полагаются на традиционные методы объяснения и описания квалификаций и составляющих их единиц/модулей. Учебный план описывается в терминах того, что должны пройти студенты. Дается содержание и планируются основные теории, события, процессы и связи. Такой подход можно охарактеризовать как часть «ориентированного на вводимый ресурс» комплекса средств для описания общего уровня квалификаций и связи между ними<sup>2</sup>. В этом подходе на первый план выдвигается продолжительность программы, ее вступительные требования, охваченный материал, количество персонала и уровень имеющихся ресурсов.

---

<sup>1</sup> Аккредитация предшествующего практического обучения (APEL) основывается на результатах обучения.

<sup>2</sup> Подобным же образом многие национальные структуры квалификаций отражают этот традиционный подход в методологиях и инструментах, которые используются для объяснения их систем. Переход к новым структурам квалификаций на основе уровней, показателей уровней, результатов обучения и предметных контрольных точек тесно связан с принятием подходов, ориентированных на результат, и результатов обучения.

Эти переменные часто используются как средоточие действий по обеспечению качества в системах, управляемых вводимыми ресурсами. Кроме того, обучение категоризируется по количеству лет обучения, необходимого для получения некоторой данной квалификации. В этом случае подразумевается, что первый год «первого цикла» обучения менее сложен и с меньшими требованиями, чем четвертый. Таким образом, ссылка на продолжительность обучения для данной квалификации в совокупности с указанием конкретного года обучения дают некоторую очень общую информацию об уровне обучения. Такой подход часто делает акцент на рабочую нагрузку студентов, выраженную в непосредственных контактных часах с преподавателями<sup>1</sup>. Однако благодаря Болонскому процессу в настоящее время в Европе все большее значение приобретает общая рабочая нагрузка студентов, выраженная в часах<sup>2</sup>. Эта тенденция будет укрепляться по мере того, как модель учебной программы на базе объема обучения, выраженного в годах учебы, будет заменяться моделью на базе условного времени, необходимого для достижения некоторых конкретных результатов обучения<sup>3</sup>. Последняя модель, однако, не означает полное искоренение первой, поскольку продолжительность традиционной программы – это своего рода «золотой стандарт», с которым мы все знакомы. Принятие методов на базе результатов обучения будет означать меньший акцент на жесткие временные мерки и большее внимание к гибким формам поставки образования, которые становятся все более популярными. Обучение неполный рабочий день, дистанционное обучение (включая электронное), обучение на работе, форсированное обучение и интенсивные программы все меньше вписываются во временные рамки традиционного образования.

Подход, фокусирующийся на вводимом ресурсе, влияет на разработку учебных программ. Обычно сотрудники вузов сначала выбирают содержание курса, исходя из традиционного учебного плана, а затем все это диктует им, как следует преподавать и оценивать. Такой центрированный на преподавателя подход является полной противоположностью подхода на базе результатов, ориентированного на отдачу. Действительно, есть основания считать, что методы, ориентированные на входные ресурсы, постепенно уступают место студентоцентрированным, более ориентированным на отдачу методам, использующим «условное время обучения, необходимое для достижения некоторых данных результатов обучения». Проблема состоит в том, что, несмотря на постепенное признание логичности такого подхода (Тьюнинг, ECTS), в большинстве вузов Европы описание программ в терминах результатов обучения пока не является систематическим.

Подход к проектированию курсов на базе результатов приобретает все большее значение в связи с существенным изменением характера образовательной среды, которое происходит последние 10 лет. Модели образования теперь со-

---

<sup>1</sup> В Европе происходит отказ от этого подхода в пользу подхода, учитывающего полную нагрузку студентов, которая включает все виды учебной деятельности в университете и вне его.

<sup>2</sup> 1500–1600 часов в год считается средней учебной нагрузкой для студентов Европы, согласно выводам проекта Тьюнинг.

<sup>3</sup> Условное учебное время определяется как количество часов, которое, в среднем, потребуется обучающемуся для достижения определенных результатов обучения на конкретном уровне.

всем другие, все больше студентов обучается неполный день, а образование в течение всей жизни считается существенно важной для сильной экономики. С появлением кредитных систем возникла потребность в более широком доступе к образованию и в формировании «Европы знаний», что является вызовом для наших традиционных моделей и форм образования.

### **1.6. Результаты обучения и реформы образования – педагогика, оценивание и обеспечение качества**

Результаты обучения концентрируют внимание на явной и подробной спецификации того, чему студенты обучаются – это навыки, понимание и умения, которые мы стремимся развить, а затем тестируем. Следует отметить, что результаты обучения составляют неотъемлемую часть реформы образования, суть которой можно охарактеризовать фразой «студентоцентрированное обучение». Крайнее проявление такого подхода представлено как парадигма перехода от традиционных способов измерения и выражения обучения, для которых характерна сфокусированность на «входные ресурсы» (например, учебными часами), к методам, ориентированным на «выход» (используемыми результаты обучения и компетенции). Происходит перенос акцента с содержания (что преподают педагоги) на результат (что студент будет в состоянии делать). Идея перехода к студентоцентрированному обучению не является новой, и многие преподаватели инстинктивно придерживались такого подхода. Выбор между крайностями в подходах к обучению и преподаванию – ориентированность на вход и ориентированность на выход – искажает ситуацию, в которой возможным и действенным часто оказывается третий путь.

Принятие подхода, основанного на результатах обучения, позволяет сосредоточить внимание на деятельности обучающегося, а не на преподавателе. Этим признается, что существенная часть обучения происходит за пределами классной комнаты и без присутствия преподавателя<sup>1</sup>. Преподаватель становится посредником или менеджером в учебном процессе. Концепция результатов обучения вызывает к жизни идею активного участия студентов в планировании и менеджменте своего собственного обучения и их большей ответственности за это по мере того, как студент постепенно превращается в независимого обучающегося<sup>2</sup>. Важно отметить, что студентоцентрированное обучение неизбежно влечет за собой использование результатов обучения в качестве единственно рационального подхода. Упор автоматически делается на создание эффективной образовательной среды и на то, как учатся обучающиеся. Имеет место эффект каскада, связывающий результаты обучения, выбор надлежащих стратегий преподавания и создание соответствующих методов оценки. Это делается в контексте внешних контрольных точек (дескрипторы квалификаций, дескрипторы уровней, описание контрольных точек). Модули разрабатываются не в вакууме, но в динамической, интерактивной

---

<sup>1</sup> Например, на рабочем месте, дома и в социальных ситуациях, когда неформальное и информальное обучение является нормой.

<sup>2</sup> Развитие модульных структур на базе кредитов предусматривает большую свободу выбора путей обучения, сроков прохождения и последовательности изучаемых модулей. Такие структуры обеспечивают достаточную гибкость, которая требует от студента все большей ответственности за выбор и организацию своих занятий – по мере прохождения курса студенты превращаются в независимых обучающихся.

среде факторов, которые непосредственно связывают внутренний, институциональный мир с внешней национальной структурой квалификаций и системой обеспечения качества.

## **2. Использование результатов обучения в Европе (краткий обзор текущего состояния)**

### **2.1. Введение**

Чтобы получить надежную информацию для данного исследования, автор обратился к консультантам Европейской комиссии по ECTS и Приложению к диплому (более 100 человек), а также к 40 членам Группы по контролю за ходом Болонского процесса (BFUG). Были использованы и другие источники. Всем была адресована просьба предоставить сведения о положении с использованием результатов обучения в их странах. Результаты обучения определялись как:

*«... точные формулировки того, что обучающийся, как ожидается, будет знать, понимать и/или будет в состоянии продемонстрировать в конце периода обучения – включая точное указание навыков и умений, которыми будет обладать студент по успешном завершении модуля единицы и/или полной квалификации».*

Респонденты должны были показать ситуацию в своей стране, опустив при этом участие высших учебных заведений в проекте Тьюнинг.

В нижеследующей таблице приведены полученные сведения. Они должны рассматриваться с определенной осторожностью, поскольку ситуация представлена с точки зрения отвечающего, что не дает полной картины. Кроме того, информация интерпретировалась и редактировалась. Приведенные результаты не являются официальной позицией, а указанные контактные лица не несут ответственности за указанные сведения. Данные о них помещены в таблицу, чтобы указать, где можно получить дальнейшую информацию. Несмотря на такое предупреждение, настоящий доклад дает вполне исчерпывающую картину текущего положения с использованием результатов обучения в Европейском пространстве высшего образования.

### **2.2. Доклады о деятельности в странах**

Таблица 2

СТРАНА	ОПИСАНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	КОНТАКТЫ
1	2	3

<p style="text-align: center;">АВСТРИЯ</p>	<p>Работа, связанная с результатами обучения ведется в университетском секторе и в Fachhochschule. В соответствии с Законом об университетах 2002 года  <a href="http://www.weltklasse.ar/upload/attachment/947.pdf">http://www.weltklasse.ar/upload/attachment/947.pdf</a>, одну часть учебного плана университетской программы составляет профиль компетенций. По законодательному акту о программах обучения в Fachhochschule (2003) в заявке на признание программы обучения должны быть указаны требования к образованию и квалификационные требования. Сведения об этом акте можно получить по адресу:  <a href="http://www.bmbwk.gv.at/universitaeten/recht/gesetze/Gesetz-FachhochschulStu4169.xml#03">http://www.bmbwk.gv.at/universitaeten/recht/gesetze/Gesetz-FachhochschulStu4169.xml#03</a>.</p>	<p>Maria Keplinger, Austrian Ministry of Education and BFUG member.  <b>Maria.Keplinger@bmbwk.gv.at</b></p>
<p style="text-align: center;">БЕЛЬГИЯ (фламандская община)</p>	<p>С 2003 года результаты обучения в явном виде включены в высшее образование, в частности, определение степеней бакалавра и магистра на базе «Дублинских дескрипторов» Совместной инициативы качества (JQI).  Решением парламента (2003) создана правовая база для всех программ высшего образования, которые будут вводиться в 2004–2005 гг. Для всех высших учебных заведений эти дескрипторы служат инструментом обеспечения качества и аккредитации. Спецификации дескрипторов являются ориентированными на результат.  (<a href="http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs">http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs</a>).</p>	<p>Marie-Anne Persoons, Flemish delegation BFUG.  Marianne.persoons@ond.vlaanderen.be  Luc Francoise, ECTS/DS Counsellor, Vakgroep \nieuwste Geschiedenis, Universiteit Gent, Blandijnberg 2, B-9000 Gent, Belgium.  <b>Luc.francois@ugent.be</b></p>
<p style="text-align: center;">БЕЛЬГИЯ (валлонская община)</p>	<p>В области результатов обучения есть скромное продвижение. Принят новый закон в отношении Болонских реформ, и высшие учебные заведения ищут новые подходы к своей деятельности.</p>	<p>Chantal Czoller, ECTS/DS Counsellor, Université Libre de Bruxelles, Av FD Roosevelt 28. B-1050 Bruxelles, Belgium.  <b>Czoller@admin.ulb.ac.be</b></p>

1	2	3
ХОРВАТИЯ	В Университете Загреба (55,000 студентов, 33 факультета) ведется определенная работа по результатам обучения, охватывающая такие дисциплины, как информационные технологии, инженерия, право, медицина, визуальное и драматическое искусство, психология и образование. Болонские реформы в университете проводятся его руководящим органом, который отвечает за введение ECTS и за «преобразование программ обучения». Кроме того, участие в проекте Tempus по обеспечению качества – «активное обучения и критическое мышление в учебных программах высшего образования» – способствует лучшему пониманию учебных процессов и детальной проработке результатов обучения.	Professor Vlasta Vizek-Vidović, Vice-rector International Relations, University of Zagreb, Trg marsala Tita 14. 1000 Zagreb, Croatia. <a href="mailto:vivzek@unizg.hr">vivzek@unizg.hr</a>
ЧЕШСКАЯ РЕСПУБЛИКА	Национальный независимый Совет по аккредитации программ на соискание степени (BSc, MSc, PhD) требует, чтобы в документах на аккредитацию были определены не только учебные планы, но и «результаты обучения» для всех курсов. Поэтому учебные планы выражаются в терминах результатов обучения. Последние определены так, как это указано в официальном «запросе на информационное письмо», в котором акцент также ставится на «добавленную ценность курса».	Prof. Ing. Jan M Honzik CSc Vice-Dean of Faculty of Information Technology, Brno University of Technology, Czech republic. (National ECTS/DS Coordinator) <a href="mailto:honzik@fit.vutbr.cz">honzik@fit.vutbr.cz</a>
ДАНИЯ	Два датских министерства – VTU (университеты) и UvM (школы) провели встречи соответственно в январе и апреле 2004 года (и разработали новую структуру квалификаций Дании), на которых сотрудники высшего звена были проинформированы о планах внедрения рекомендаций Берлинского коммюнике, включая ECTS, результаты обучения и компетенции. Новый приказ министерства (май 2004 года) об университетских программах бакалавр-магистр, предусматривает обязательное определение их в терминах ECTS, целей и компетентностных профилей, а также соответствующее подробное описание содержания этих программ.	Mogens Berg, Ministry of Science Technology and Innovation, DK-1260 Copenhagen, Denmark. <a href="mailto:mob@vtu.dk">mob@vtu.dk</a> Poul Bonde, Danish ECTS/DS Counsellor, Aarhus Universitet, Fredrik Nielsens Vej 5. DK-8000, Aarhus, Denmark <a href="mailto:pb@adm.au.dk">pb@adm.au.dk</a>
ЭСТОНИЯ	Использование результатов обучения не является широко распространенным, хотя некоторые шаги в этом направлении предпринимаются. Наиболее прогрессивной областью здесь является педагогическое образование, где необходимые компетенции определяются и регулируются указом правительства. Этот правительственный акт, однако, не предписывает, каким образом эти компетенции достигаются, поскольку это обязанность университета. В качестве следующего шага Конференция ректоров Эстонии создала специальную рабочую группу по проблемам качества. Детально изучалось использование результатов обучения для измерения /выражения реального научения студентов.	BFUG representative: <a href="mailto:Heli.aru@hm.ee">Heli.aru@hm.ee</a>
ФИНЛЯНДИЯ	Министерство образования Финляндии создало рабочую группу по разработке новой структуры квалификаций. Для политехнических вузов и университетов закон требует подробного описания квалификаций обучения на степень с указанием целей обучения и предусматривает обширные, базирующиеся на практике, знания и навыки. Пока не ясно, насколько широко принят подход, основанный на результатах обучения.	Matti Isokallio, ECTS/DS Counsellor, Director of Student Administration, Satakunta Polytechnic, Tiedepuisto 4, FIN-28600. Finland. <a href="mailto:Matti.isokallio@samk.fi">Matti.isokallio@samk.fi</a>

1	2	3
<p style="text-align: center;">ФРАНЦИЯ</p>	<p>Систематическое использование понятия «результаты обучения» (в терминах знаний, навыков и компетенций) пока не является во Франции повседневной реальностью как для профессионального, так и для академического образования. Концепция профессиональных дипломов (<i>diplômes à vocation professionnelle marquée</i>) таких, например, как присуждаемые в <i>écoles de commerce</i>, безусловно, включает идею знаний, но также и концепцию навыков и умений, которые должен приобрести студент по завершении курса. В области инженерных наук имеет место тенденция определять программы в терминах технических и технологических компетенций, причем теоретические знания считаются необходимыми для будущего инженера. Это, однако, в большей мере является отражением эволюции рынка труда во Франции, где не все инженеры с квалификацией работают в качестве производственных инженеров. «Классические» университетские степени базируются исключительно на идее дисциплинарного знания. В сфере профессионального образования описание национального индекса профессиональной сертификации (<i>répertoire national de certifications professionnelles</i>), сохранившегося как часть закона 2002 года о социальной модернизации (включая APEL), не базируется на концепции результатов обучения. В действительности, этот «национальный индекс», назначение которого – прояснять содержание и задачи присужденных <i>certificats</i>, <i>diplômes</i> или <i>titres</i>, обеспечивает классификацию <i>diplômes</i> и <i>titres</i> по предметным областям и уровням. При этом <i>certificats de qualification</i> классифицируются по предметным областям, а <i>fiches constitutives</i> национального индекса соответствует приложению к диплому. Университеты постепенно начинают осознавать важность результатов обучения и умений для выпускника, обладающего <i>diplôme national de l'enseignement supérieur</i> (национальная квалификация высшего образования). Вслед за реформой признания предшествующего обучения (2002 год) <i>Direction de l'Enseignement Supérieur</i> Министерство образования предложило университетам определить «указатель способностей» для <i>diplôme</i>. Этот указатель должен помочь университетам наиболее объективно оценить опыт некоторого конкретного лица, желающего поступить на курс «х» в университете или обращающегося с просьбой о присуждении национальной квалификации высшего образования с признанием опыта, которым это лицо обладает.</p>	<p>Helene Lagier, Bureau des Affaires Communautaire, Ministry de l'education nationaux, de l'Enseignement (MENESR). Paris, France. Helene.lagier@education.gouv.fr</p>
<p style="text-align: center;">ГЕРМАНИЯ</p>	<p>В Германии Конференция ректоров активно работает над созданием национальной «структуры кредитов и квалификаций». Моделью для этого, скорее всего, станут «Дублинские дескрипторы». Новая структура выражает квалификации в терминах знаний (<i>wissen</i>) и навыков (<i>können</i>). Она находится на самых ранних этапах своего развития, однако в ней используется методика результатов обучения для выражения различных квалификаций. Отдельные высшие учебные заведения независимо используют результаты обучения для описания своих учебных планов.</p>	<p>Christian Tauch, Head of International Department Hochschulrektorenkonferenz (HRK), Ahrstrasse 39. D-53175 Bonn. Germany tauch@hrk.de Volker Gehmlich, ECTS/DS Counsellor, FH Osnabrück, Caprivistrabe 30A, Germany. gehmlich@wi.fh-osnabrueck.de</p>

1	2	3
ГРЕЦИЯ	<p>В Греции масштабы работы по результатам обучения пока весьма ограничены. Пока не имеет систематического характера дискуссия о переходе к ориентированным на обучение подходам, использующим результаты обучения. Имеются отдельные институциональные и факультетские инициативы в университетском и неуниверситетском секторах.</p>	<p>Professor Dioyssis Kladis, Bologna expert, University of Korinthos. Greece. <b>kladis@uop.gr</b></p>
ВЕНГРИЯ	<p>Новая структура квалификаций разрабатывается группой экспертов под руководством национального Болонского комитета. В новом законе о высшем образовании (осень 2004 года) будут определены различные циклы. Создаваемая структура квалификаций обеспечит контрольные точки и будет служить инструментом для описания основных характеристик степени в данной области обучения. Она установит общий критерий компетенций, необходимых для получения документа об образовании. Структура определяет результаты обучения, требуемые для каждого уровня, типа и программы с четким указанием различий между уровнями. Она не устанавливает подробное содержание учебных планов (как нынешняя система). Цель введения новой структуры – заменить существующие положения, базирующиеся на содержании. Новая структура будет служить базисом для новых квалификационных требований, предусмотренных указом правительства. Деятельность на национальном уровне даст импульс разработке вузовских программ на базе результатов обучения. Вузы будут побуждаться к использованию результатов обучения с тем, чтобы сделать понятным для заинтересованных сторон то, какие знания, навыки и умения должен приобрести студент. Новая структура будет поддерживать и связывать два измерения обеспечения качества – внутренне и внешнее.</p>	<p>Éva Gőnczi, Ministry of Education, Department of Higher Education, Development and Evaluation. Szalay utca 10-14. H-1055, Budapest, Hungary. Eva <b>gonczi@om.hu</b></p>
ИРЛАНДИЯ	<p>В Ирландии широко признается и начинает воплощаться в жизнь концепция результатов обучения. Этот процесс тесно связан с разработкой Ирландской национальной структуры квалификаций. Под руководством Национального управления по квалификациям (NQAI) организаторы образования и подготовки добиваются признания всего обучения в рамках структуры квалификаций. С этой целью была создана десятиуровневая структура, охватывающая максимально возможный диапазон квалификаций. Каждый уровень определяется совокупностью результатов обучения, которые ожидаются от лица, успешно завершившего обучение. Результаты обучения представляют собой пакет знаний, навыков и компетенций, которые описаны в таблице показателей уровня. На каждом уровне Структуры – один или более типов квалификаций/степеней. Тип квалификаций/степеней – это класс поименованных квалификаций/степеней, имеющих общие характеристики и уровни. Каждый тип квалификации/степени имеет собственный дескриптор, который описывает ключевые характеристики, профиль и полные стандарты. Эти стандарты также выражаются в виде результатов обучения или пакетов знаний, навыков и компетенций. Стандарты квалификаций/степеней будут все больше и больше выражаться в результатах обучения. В то же самое время организаторы образования и подготовки будут описывать свои программы в</p>	<p>Seán Ó Foghlú, Chief Executive National Qualifications Authority of Ireland (NQAI), Jervis House, Jervis Street, Dublin 1. Ireland. <b>SOFoglu@nqai.ie</b></p> <p>Seamus Puirseil, Higher Education and Training Awards Council (HETAC). Ireland. <b>spuirseil@hetac.ie</b></p> <p>Don McQuillan, Chief Executive, Irish Universities Quality Board, 11 Merron Square, Dublin 2. Ireland. <b>dmcquillan@iuqb.ie</b></p>



1	2	3
	<p>терминах стандартов, которые должны быть достигнуты, т.е. в терминах результатов обучения, а не с точки зрения вводимых ресурсов и связанных с обучением процессов.</p> <p>Серьезным достижением в этой области является недавняя ревалидация всех программ (было охвачено более 40 вузов и около 1000 программ, описанных в формате результатов обучения), дающих право на квалификации/степени Совета по высшему образованию и квалификациям (НЕТАС). Ревалидация была произведена в соответствии со стандартами новой структуры, основанными на результатах обучения. Этот проект признан успешным, поскольку он основывался на широких консультациях с заинтересованными сторонами и дал серьезные преимущества всем его участникам. Другие органы или провайдеры, присуждающие квалификации/степени высшего образования (университеты и Дублинский технологический институт) также рассматривают возможность описания обучения в терминах результатов.</p>	
ИТАЛИЯ	<p>Приказ министерства 509 (1999 г.) касается реформы высшего образования в Италии и систематизирует различные программы обучения. Для каждой области обучения даются «образовательные цели». В приказе министерства эти цели определяются как «совокупность знаний и умений, характеризующих культурный и профессиональный профиль, который обеспечивается курсом на соискание степени». Кроме того, каждый университет регламентирует собственные программы курсов на соискание степени и устанавливают для них конкретные образовательные цели. В Италии все курсы на соискание степени определяются в терминах профессиональных профилей и результатов обучения.</p>	<p>Ms Germann Verri, Ministry for Education, University Research, Italian BFUG member. Dr Katherine Issacs, ECTS/DS counsellor, Università di Pisa, Piazza Torricelli 3/A. I-56126 Pisa, Italy. <b>isaccs@stm.unipi.it</b></p>
ЛАТВИЯ	<p>В Латвии имеются определенные признаки развития подходов на базе результатов обучения. Примерами этого являются «Положение о стандартах для академического образования» и «Положение о стандартах для профессионального высшего образования», которые учитывают важную роль понятия результатов обучения.</p>	<p>Andrejs Rauhvargers, Latvian Rectors' Conference, ECTS/DS Counsellor, Raina bvd 19. LV-1586 Riga, Latvia. Andrejs. <b>Rauhvargers@aic.lv</b></p>
ЛИТВА	<p>Литва имеет бинарную систему образования. В университетском секторе только начались дискуссии и семинары, посвященные результатам обучения и компетенциям. Колледжи (неуниверситетские высшие учебные заведения) продвинулись несколько дальше. Министерством образования созданы рабочие группы для выработки «профессиональных стандартов квалификаций». Каждый такой стандарт будет устанавливаться и утверждаться приказом министерства. В настоящее время идет процесс выделения в стандарте нескольких групп ожидаемых результатов. По окончании обучения студенты должны продемонстрировать навыки/компетенции, полученные ими из каждой группы.</p>	<p>Ms Raimonda Markeviciene, National ECTS/DS Counsellor, Head of International programmes and Relations, Vilnius University, Universiteto 3, 2734 Vilnius, Lithuania. Raiminda. <b>markeviciene@cr.vu.lt</b></p>
МАЛЬТА	<p>В Университете Мальты термин «результаты обучения» не используется. Модули описываются в терминах содержания, а иногда – в терминах целей и задач.</p>	<p>Veronica Grech, ECTS/DS Counsellor, University of Malta, Msida, Malta. Veronica. <b>grech@um.edu.mt</b></p>

1	2	3
НИДЕРЛАНДЫ	<p>Проводится серьезная работа с области профессионального образования (НВО). НВО-raad создает базу данных компетенций для различных областей знаний. Согласование различных компетенций происходит в ходе консультаций с профессиональными кругами и организациями. Многие высшие учебные заведения постепенно начинают описывать конечные цели обучения в терминах знаний, навыков и отношений, которые должны быть получены студентом в конце курса обучения. Используется термин «компетенции», а не «результаты обучения». В университетах ситуация отличается большим многообразием: в некоторых из них процесс внедрения результатов обучения идет гораздо активнее, чем в других.</p>	<p>BFUG members M.e.leegwater@minocw.nl and knottnerus@hbo-raad.nl Dr Arne van der Gen, Leiden Institute of Chemistry, Einsteinweg 55, Leiden. NL-2300 Netherlands. a.gen@chem.leidenuniv.nl</p> <p>Peter van der Schee, ECTS/DS Counsellor, Fontys Hogeschool, Eindhoven, Netherlands p.vanderschee@fontys.nl</p> <p>Robert Wagenaar, ECTS/DS Counsellor, University of Groningen, Netherlands. r.wagenaar@let.rug.nl</p>
НОРВЕГИЯ	<p>В Норвегии некоторые учебные программы (педагогическое образование, медицина, социальные науки, инженерия) регулируются национальным регламентом. Этот регламент определяет, каким образом должны быть организованы программы обучения, например, обязательные предметы, количество кредитов, описание содержания, методы преподавания, оценивания и т.д. Проводимые в Норвегии «реформы качества» предусматривают оценивание достигнутого уровня с точки зрения конкретных навыков и умений. Эта работа инициирована Советом по высшему образованию Норвегии, а выполняться будет Национальными комитетами, которые созданы для каждой дисциплинарной области. В настоящее время деятельность сосредоточена на разработке подробных критериев по дисциплинам, предназначенных для целей оценивания. В исполнение Берлинского коммюнике началась работа по созданию национальной структуры квалификаций.</p>	<p>Professor George Francis, University of Bergen, Department of Chemistry, Allegaten 41. N-5007, Norway. nkjfr@kj.uib.no</p> <p>Ms Tone Flood Strom Advisor, Department of Higher Education, Ministry of Education and Research, Norway tfs@ufd.dep.no</p>
ПОЛЬША	<p>В Польше пока не ведется активной работы в этой области. В академическом сообществе и в министерстве идут дискуссии, посвященные результатам обучения. Последние документы по стандартам программ обучения предусматривают характеристики выпускников с точки зрения их знаний и навыков.</p>	<p>Maria Misiewicz, ECTS National Counsellor, Director of the Teaching Department, Uniwersytet Wroclawski, PL Uniwersytecki 1. PL-50137, Wroclaw, Poland. Mami@adm.uni.wroc.pl</p>
ПОРТУГАЛИЯ	<p>В Португалии пока не ведется специальной работы по введению результатов обучения. Однако многие университеты пытаются определять компетенции для дипломных программ и связанные с ними соответствующие методики. Например, в 1999–2000 гг. Университет Авейру начал процесс «пересмотра учебных планов», который предусматривал определение общих компетенций для выпускников</p>	<p>Professor Estela Pereira, ECTS/DS Counsellor, Universidade de Aveiro, Departamento de Fisica, Campus Universitario de Santiago, P-3810 Aveiro. Portugal. esper@fis.ua.pt</p>

1	2	3
	(когнитивные и коммуникативные), а также для предметных областей и программ на соискание степеней. Этот процесс связан с размышлениями по поводу соответствующих методик преподавания. В Университете Коимбры преподаватели должны ежегодно определять результаты обучения и выявлять универсальные компетентности, взятые из заранее установленного списка. Описания курсов с использованием результатов обучения, ( <i>resultados</i> ) можно найти по адресу: ( <a href="http://www.uc.pt/historia/ch/ecad112.html">http://www.uc.pt/historia/ch/ecad112.html</a> ).	Professor Joaquim Ramos de Carvalho, ECTS/DE Counsellor, Universidad de Coimbra, IHTI Faculdade de Letras, Largo da Porta Férrea. 3004–530 Coimbra, Portugal. <b>joaquim@dei.uc.pt</b>
РОССИЙСКАЯ ФЕДЕРАЦИЯ	В Российской Федерации требования к знаниям и подготовке выпускников указывают, что они должны знать и быть в состоянии делать. Эти требования содержатся в Государственных стандартах, разработанных для каждой программы. Государственные стандарты (на русском языке) можно найти по адресу: <b><a href="http://www.edu.ru/db/portal/spe/archive.htm">http://www.edu.ru/db/portal/spe/archive.htm</a>.</b>	Gennady A Lukichev, Director, National Information Centre on Academic Recognition and Mobility (ENIC), Ministry of Education, Russia. <b>glukichev@sci.pfu.edu.ru</b>
СЛОВАЦКАЯ РЕСПУБЛИКА	В настоящее время в Словакии для описания курсовых единиц используются информационные таблицы. Описание курсовых единиц требует спецификации результатов обучения и используемых методов. Это требование закона правительства, который обязателен для выполнения всеми высшими учебными заведениями. Планируется постепенное введение подробных результатов обучения, но этот процесс находится в стадии разработки.	Dr Jaroslava Stašková, ECTS/DE Counsellor, Filozofická Fakulta, Prešovská Univerzita. SK-080 798 Presov. Slovak Republic. <b>jstasko@condomet.sk</b>
СЛОВЕНИЯ	Ведется определенная работа, связанная с результатами обучения, которые толкуются как «цели ( <i>cilji</i> ) программ обучения» и «образ выпускника» ( <i>lik diplomanta</i> ). Последнее означает качества, которые приобретает успешный студент. В последних дискуссионных материалах термин «результаты обучения» ( <i>učni izidi</i> и <i>študijski rezultati</i> ) становится более распространенным. Парламент Словении недавно одобрил поправку к закону о высшем образовании (май 2004), два положения которой непосредственно связаны с результатами обучения. Статья 33 предусматривает более точные определения отправной точки для подготовки программ обучения. Статья 34 требует, чтобы цели программы определялись в терминах общих и отражающих специфику предмета компетенций. Весьма вероятно, что национальная структура квалификаций высшего образования будет включать и детализировать результаты обучения. Отдельные вузы уже используют результаты обучения, опираясь на опыт проекта «Тьюнинг».	Professor Pavel Zgaga, Bologna expert, Slovenia. Pavel. <b>zgaga@guest.arnes.si</b>
ИСПАНИЯ	В Испании новые подходы к высшему образованию являются результатом Болонских реформ, которые используются как возможность для улучшения качества. Параллельно с созданием структуры для высшего образования и принятием министерством образования законов о введении ECTS и Приложения к диплому испанское агентство по обеспечению качества и аккредитации (ANECA) организовало несколько тендеров на разработку новых моделей степеней. Эти модели предназначены для университетов и являются ответом на дебаты по совместным степеням и на предлагаемые группами	Dr Julia Gonzales, ECTS/DS Counsellor, Universidad de Deusto, E-48080, Bilbao, Spain. <b>jmgonzal@rector.deusto.es</b>

1	2	3
	<p>университетов программы на соискание степеней, разработанные в соответствии с новыми координатами Европейского пространства высшего образования. В новых моделях степеней требуется указывать результаты обучения и компетенции, в связи с чем вопрос о результатах и компетенциях оказывается в центре внимания дискуссий о преобразовании степеней. Пока не ясны долгосрочные последствия этих инициатив. Однако имеются определенные предпосылки для коренного поворота от образования, ориентированного на содержание и центрированного на преподавателя, к студенто-центрической, компетентностной системе, ядром которой являются результаты. Некоторые университеты (например, Деусто) имеют детально разработанные планы собственного реформирования в соответствии с вышеупомянутыми подходами.</p>	
ШВЕЦИЯ	<p>Работа, начатая в 2002 году, движется в направлении более широкого использования результатов обучения, хотя концепция результатов обучения используется в Законе о высшем образовании (1993 год) и в постановлениях по степеням, определяющих цели для конкретных степеней. В настоящее время Министерство образования проводит анализ всей структуры квалификаций, частично инициированный Болонским процессом. Работа над структурой квалификаций предусматривает подход на базе результатов обучения. Доклад министерства (<i>Högre utbildning i utveckling – Bolognaprocessen i svensk belysning, Ds 2004:2</i>) был представлен в феврале 2004; до июня 2004 года ожидаются отклики от всех заинтересованных кругов. В этом докладе, посвященном «обзору степеней», исследуются структуры степеней, уровни, оценки и кредитные единицы (включая ECTS). Цель исследования – способствовать мобильности, прозрачности и ясности системы высшего образования Швеции, а также улучшению образования в течение всей жизни. В проекте предложено разработать новые универсальные дескрипторы степеней, показывающие уровень знаний, понимания и компетенций, которые необходимы для присуждения <i>kandidatexamen</i>, <i>masterexamen</i> и <i>doktorsexamen</i>. Данные три степени будут итогом каждого из предлагаемых уровней степеней. Это означает, что дескрипторы квалификаций будут служить дескрипторами квалификаций для третьего цикла. В настоящее время академические степени описываются с точки зрения рабочей нагрузки, уровня и профиля. В Швеции «академические» и «профессиональные» степени различаются, причем для последних используются дополнительные описания в терминах результатов обучения и навыков. В обязательной в Швеции системе кредитных единиц учебная нагрузка студентов выражается в единицах, при этом неделя занятий с полным рабочим днем равна одной кредитной единице (один год = 40 кредитным единицам). Предлагается для всех уровней принять систему ECTS и оценочную шкалу ECTS. Пока не ясно, будут ли кредиты выражаться в терминах результатов обучения и как это может повлиять на метод оценивания. До июля 2007 года не ожидается принятия новой законодательной базы.</p>	<p>Stefan Lofkvist, Swedish National Agency for Higher Education (Hogskoleverket), Box 7851. SE-10399. Sweden. Stefan.lofkvist@hsv.se Swedish Ministry of Education and Science Degree Review factsheet: <a href="http://www.education.ministry.se">http://www.education.ministry.se</a></p>

1	2	3
ШВЕЙЦАРИЯ	<p>В Швейцарии нет систематического использования результатов обучения. Однако Конференция ректоров (CRUS) пытается улучшить информированность по этой проблеме, особенно в связи с реализацией проекта по созданию 'национальной структуры квалификаций'. В последних рекомендациях Конференции ректоров по Болонскому процессу (<a href="http://www.crus.ch/deutsch/Lehre/Bologna/">http://www.crus.ch/deutsch/Lehre/Bologna/</a>) признается целесообразной разработка европейских универсальных дескрипторов квалификаций. Швейцария не брала на себя обязательство работать в данной области, однако университеты стимулируются проводить реформы с использованием результатов обучения и принять к сведению работу, связанную с «Дублинскими дескрипторами».</p> <p>Кроме того, неформальная группа представителей конференции ректоров и органов обеспечения качества работают над дескрипторами степеней бакалавр-магистр. В рекомендациях по Болонским реформам и ECTS для федерального и институционального уровней говорится о связи между назначением кредитов и результатами обучения. (<a href="http://www.unil.ch/bologne">http://www.unil.ch/bologne</a> see documents de référence).</p>	<p>Susanne Obermayer, Conference de Recteurs de Universite Suisse (CRUS), Консультант по ECTS/DS Senneweg 2, CH-3012 Bern. Witzerland <b>Susanne. obermayer@crus.ch</b></p> <p>Antoinette Charon Wauters, ECTS/DS Counsellor, Head of International Relations, Universite de Lausanne. CH-1015, Lausanne. Switzerland. <b>Antionette. Charon-Wauters@rect.uni.</b></p>
ТУРЦИЯ	<p>В Турции проводится работа, связанная с результатами обучения. Команда консультантов по ECTS продвигает описание результатов обучения в информационных пакетах ECTS. Это порождает многочисленные дискуссии о природе, области применения и о роли результатов обучения. Уровень заинтересованности и масштабы работы в разных высших учебных заведениях различны.</p>	<p>Professor Mehmet AliKisakurek, ECTS Counsellor, University of Ankara. Turket. Mehmet. <b>a.Kisakurek@education.ankara.edu.tr</b></p> <p>Dr Burak Arikan, ECTS Counsellor, Sabanci University, Orhanli, Tuzla, 34956. Istanbul. Turkey. <b>barikan@sabanciuniv.ed.tr</b></p>
ВЕЛИКОБРИТАНИЯ	<p>Результаты обучения активно используются в Великобритании (Англии, Шотландии, Уэльсе и Северной Ирландии, которые имеют разные структуры образования) с начала 1990-х годов. В 1997 году Национальный комитет по исследованиям высшего образования (the Dearing Report) прогнозировал рост массовости высшего образования и увеличения потребности в четкой информации о курсах и квалификациях, а также о стандартах и уровнях достижений, которые необходимы для получения различных квалификаций/степеней. Структура квалификаций для Англии, Уэльса и Северной Ирландии и отдельная структура для Шотландии привязаны к внешним контрольным точкам (эталонные характеристики, уровни, спецификации программ, дескрипторы квалификаций), которые в свою очередь связаны с результатами обучения. SCQF использует 12 уровней с соответствующими дескрипторами уровней. Сами эти дескрипторы рассматриваются как уровни результатов. Вся британская система представляет собой комплексный основанный на результатах подход.</p> <p>Предметные эталонные характеристики (приводятся на <a href="http://www.qaa.ac.uk">http://www.qaa.ac.uk</a>) устанавливают ожидания относительно стандартов степеней и определяют, что можно требовать от выпускника с точки зрения предметных методик, навыков,</p>	<p>Stephen Adam, ECTS/DS Counsellor, University of Westminster, 309 Regent Street, London WIB2UW. United Kingdom. <b>adamss@wmin.ac.uk</b></p>

1	2	3
	<p>интеллектуальных потребностей и др. Спецификации программ пишутся вузами с тем, чтобы сделать понятным, какие знания, критическое понимание, навыки и другие характеристики приобретет студент после успешного завершения некоторой конкретной программы. Результаты обучения используются по-разному на различных уровнях (институциональном, региональном и национальном) в системах образования. Большинство вузов выражают свои квалификации, программы обучения и составляющие их модули в терминах результатов обучения. Таким образом, учебный план ориентирован на результаты, что улучшает преподавание, обучение и эффективность учебного опыта студентов. Вузы являются автономными и несут ответственность за свои внутренние системы обеспечения стандартов и качества. Эти системы проверяются Британским Агентством обеспечения качества (QAA). Вузы следят за эффективностью своих программ и за тем, достигаются ли запланированные результаты обучения. Таким образом, результаты обучения имеют непосредственную связь со стандартами, национальными механизмами обеспечения качества и улучшения преподавания, с обучением и оценением. Кроме того, большинство вузов Британии использует кредиты, которые выражаются в терминах «условного времени, необходимого для достижения некоторого установленного результата обучения». Подробную информацию о кредитах, системе кредитов и результатах обучения можно получить по адресам:  <a href="http://www.scqf.org.uk/home.aspx">http://www.scqf.org.uk/home.aspx</a>, <a href="http://www.seec-office.org">http://www.seec-office.org</a> и <a href="http://www.elwa.ac.uk">http://www.elwa.ac.uk</a></p>	
ГЛОБАЛЬНЫЕ ЯВЛЕНИЯ	<p>В рамках небольшого проекта невозможно дать полную картину использования результатов обучения в мире. Очевидно, что за пределами Европы основная деятельность в этой сфере сосредоточена в Австралии, Новой Зеландии, Южной Африке и США. Введенная в 1995 году структура квалификаций Австралии (AQF) обеспечивает всестороннюю, отвечающую национальным интересам систему для всего послеобязательного образования и подготовки. AQF признает, что различные секторы образования – школьный, профессионального образования и подготовки, высшего образования – имеют разную индустрию и институциональные связи, и связывает эти секторы в единую гармоничную структуру, определяющую основные нормы для квалификаций. Эти нормы содержат основные критерии для определения квалификаций на базе общих характеристик образования и подготовки на каждом квалификационном уровне. Данные характеристики, в основном, выражаются как результаты обучения (дескрипторы результатов обучения или компетенций, которые необходимо достичь для получения некоторой конкретной квалификации).</p> <p>После 1993 года Департамент по квалификациям Новой Зеландии (NZQA) разработал национальную структуру квалификаций (NQF), содержащую национально признаваемые, непротиворечивые стандарты и квалификации, а также кредиты (измеряемые в условных часах, необходимых для достижения установленных результатов). Структура имеет 10 уровней,</p>	<p>Australian Qualifications Framework (AQF).  <a href="http://www.aqf.edu.au">http://www.aqf.edu.au</a></p> <p>New Zealand Qualifications Authority (NZQA)  <a href="http://www.nzqa.govt.nz/framework">http://www.nzqa.govt.nz/framework</a>.</p> <p>Council of Higher Education Accreditation (CHEA)  <a href="http://www.chea.org">http://www.chea.org</a></p>

1	2	3
	<p>что не равно числу лет обучения. Дескрипторы уровней описываются в терминах трех категорий: процесс, потребность в обучении и ответственность. NQF – это система, базирующаяся на результатах. Новозеландский Регистр квалификаций гарантированного качества ведет список всех утвержденных программ и формулируются результаты обучения. В этих формулировках указывается, что должен достичь обучающийся и что <i>«представляют собой квалификации с точки зрения применения знаний, понимания, навыков и позиций»</i>. США принадлежит авторство подходов на базе результатов обучения. Системы образования США представляют собой сложную децентрализованную картину. Не все вузы выражают свои модули и единицы в терминах результатов обучения, однако масштабы их использования очень широки. Согласно заявлению Совета по аккредитации высшего образования (СНЕА), общественность, федеральное правительство, образовательное сообщество, органы, отвечающие за выработку политики, и студенты все больше и больше обращаются за сведениями о «результатах обучения» при оценке качества аккредитованных институтов и программ. Результаты обучения играют все более важную роль в процессе аккредитации, а <i>«данные о результатах обучения становятся основным способом оценки эффективности высшего образования»</i>. В США результаты обучения обычно связаны с оценкой модуля и программы, а также со стандартами – уровнями достижений.</p>	

### 2.3. Выводы

Несмотря на недостатки методологии и ограниченность данного исследования, можно сделать следующие основные выводы:

2.3.1. В Европе ведется активная деятельность (более активная, чем ожидалось), которая может рассматриваться как реальное общеевропейское движение к принятию результатов обучения. Из 29 стран, предоставивших информацию, 28 отметили некоторую активность (97%). «Активность» означает любые инициативы в области результатов обучения, и поэтому в это понятие попадают и ограниченные индивидуальные инициативы институционального уровня, и комплексная национальная политика, затрагивающая все секторы высшего образования. Тем не менее, по крайней мере восемь «активных» стран сообщают о минимальном развитии ситуации.

2.3.2. В настоящее время, следующие страны разработали (или находятся на завершающих стадиях внедрения) интегрированные системы, которые используют подходы на базе результатов обучения на всех уровнях образовательной деятельности: Бельгия (Фламандская община), Дания, Венгрия, Ирландия, Италия, Словацкая республика, Испания, Швеция и Великобритания.

2.3.3. Во многих странах работа, связанная с результатами обучения, имеет, в основном, восходящий с институционального уровня, децентрализованный характер (примерно 34%).

2.3.4. В большинстве стран инициатива перемен шла сверху, от министерств (52%), и часто сопровождалась деятельностью на институциональном уровне. В связи с этим возникает вопрос, как можно стимулировать восходящую деятельность и какая модель лучше: навязывание сверху, инициатива снизу или некоторое сочетание первых двух? Навязывание сопротивляющимся вузам политики сверху означает, что эти вузы не владеют процессом. Это может породить противоположную ожидаемой, механистическую реакцию со стороны вузовского персонала.

2.3.5. Несколько стран самостоятельно указали, что их усилия были связаны с Болонским процессом и в особенности, с планом реформирования, принятым в Берлине (21%).

2.3.6. Ни в каких случаях инициативы по принятию результатов обучения не связывались явно с введением студентоцентрированного обучения, хотя этот аспект не был затронут в поставленном вопросе.

2.3.7. Внедрение результатов обучения происходит по всей Европе без возникновения какой-либо географической, политической или образовательной модели. Однако наиболее продвинутой в этой области можно считать Северо-западную Европу.

2.3.8. Несколько стран указали, что проводимая работа, главным образом сосредоточена в секторе Fachhochschule/политехники, например, Австрия, Нидерланды и Литва. В ряде стран, где существует разделение между профессиональным и академическим образованием, в каждом из этих секторов проводится собственная политика, при этом влияние ее более заметно в профессиональном образовании. Исследования OECD и CEDEFOP, посвященные результатам обучения и их механизмам, показали, что ведется активная деятельность по созданию национальных систем квалификаций и «зон взаимного доверия» с целью поддержки образования в течение всей жизни<sup>1</sup>.

2.3.9. Как выяснилось, имеется общее понимание результатов обучения. Однако вряд ли было бы разумно предполагать, что практическое применение результатов обучения одинаково понимается во всех странах. Возможна некоторая путаница между результатами обучения, задачами и целями. Более подробный анализ внедрения результатов обучения в разных странах мог бы выявить глубокие различия в понимании и практике. И, разумеется, необходимо наличие некоторого общего языка.

2.3.10. Необходимы более подробные исследования и создание механизма обмена опытом, от чего выиграют все страны. Накоплены интересные и потенциально очень полезные знания, исследование которых позволит на конкретных примерах проиллюстрировать проблемы и сложности внедрения результатов обучения в системы высшего образования. Во многих ответах отмечается реальный интерес к

---

<sup>1</sup> Coles M and Oates T (2004) European Reference Levels for Education and Training, CEDEFOP study. Coles M and Behringer F (2003) The Role of National Qualifications Systems in promoting Lifelong Learning. OECD Educational working paper number 3.



результатам данного краткого исследования и желание получить дополнительные сведения.

### **3. Результаты обучения и Болонский процесс (значение)**

#### **3.1. Введение**

Болонский процесс воплощает собой серьезное стремление участвующих в нем стран к коренным реформам в сфере образования. Он побуждает их к созданию «наиболее конкурентоспособной и динамичной экономики в мире, основанной на знаниях». Цель Болонского процесса – «улучшить привлекательность высших учебных заведений в Европе» путем создания к 2010 году Европейского пространства высшего образования. На своей последней встрече в Берлине министры сделали попытку:

*«...проанализировать достигнутые результаты и определить новые задачи на ближайшие годы с целью ускорения процесса формирования Европейского пространства высшего образования»<sup>1</sup>*

*«Министры подчеркивают важность всех звеньев Болонского процесса для создания Европейского пространства высшего образования и указывают на необходимость наращивания усилий на институциональном, национальном и европейском уровнях. Однако чтобы придать процессу дальнейший импульс, Министры считают необходимым выработать промежуточные приоритеты на следующие два года. Это будет способствовать введению эффективных систем обеспечения качества образования, ускорит результативное применение системы, основанной на двух циклах, а также улучшит систему признания ученых степеней и периодов обучения»<sup>2</sup>.*

Успех создания Европейского пространства высшего образования, безусловно, зависит от подлинных и эффективных реформ, которые все вместе улучшают эффективность и действенность высшего образования в Европе. В Берлинском коммюнике прямо говорится о роли «результатов обучения» в этом процессе (см. раздел 1.1 настоящего документа). Однако эта роль не является очевидной, поэтому необходимо определить, какова их связь с девятью линиями действий в рамках Болонского процесса и новыми берлинскими приоритетами.

#### **3.2. Роль результатов обучения в реализации основных линий действия Болонского процесса и берлинских приоритетов**

3.2.1. *Принятие легко понимаемых и сравнимых степеней* – побуждает высшие учебные заведения пользоваться преимуществами «имеющихся инструментов» для облегчения академического и профессионального признания своих курсовых единиц и степеней. К этим инструментам обычно относят Конвенцию по признанию квалификаций, относящихся к высшему образованию, в Европейском регионе, 1997 (общезвестную как Лиссабонская Конвенция), Приложение к диплому и информационная сеть ENIC–NARIC. Однако использование результатов обучения (для единицы/модуля или как дескрипторы курса) позволяет сделать

<sup>1</sup> Берлинское коммюнике, преамбула, абзац первый.

<sup>2</sup> Берлинское коммюнике, разд. Прогресс, абзац 2.

квалификации более прозрачными для студентов, для тех, кто оценивает документы об образовании, и для работодателей. Если квалификации описываются в терминах результатов обучения, процесс оценки и признания становится более простым, а выносимые суждения – более обоснованными и объективными. Кроме того, сведения о квалификациях в Приложениях к диплому становятся более систематизированными<sup>1</sup>.

3.2.2. *Принятие системы, существенным образом базирующейся на двух (ныне на трех) основных циклах* – подчеркивает важность циклов, уровней и дескрипторов уровней для надлежащего размещения квалификаций в любой структуре. Перенос после Берлина акцента на введение новых национальных структур квалификаций и на создание всеобъемлющей Европейской структуры квалификаций может рассматриваться как часть подхода, ориентированного на результаты. Принятие внешних контрольных точек, необходимость точности и ясности подкрепляют довод в пользу применения результатов обучения, непосредственно связанных с уровнями и индикаторами уровня/цикла, которые будут характеризовать новую систему. И, наконец, результаты обучения – это полезный метод, который может быть применен не только для описания квалификаций, но и для спецификации программ<sup>2</sup>.

3.2.3. *Введение системы кредитов* – предполагает развитие Европейской системы переноса кредитов (ECTS) от простого инструмента переноса кредитов в более совершенную и сложную систему накопления и переноса кредитов. Генерализация ECTS происходит по мере того, как разные государства принимают ее в качестве отечественной системы кредитов. Процесс этот, однако, замедляется из-за отсутствия уровней в ECTS и неопределенности характера кредитов ECTS, которые на институциональном уровне не определяются с точки зрения результатов обучения. Предпринимаются шаги для устранения этих недостатков (см. разд. 3.6). Кредиты, выраженные в терминах результатов обучения, являются мощным средством признания и измерения учебных достижений из разных контекстов; они обеспечивают эффективную структуру для связанных квалификаций. Добавление результатов обучения может существенно улучшить эффективность ECTS как настоящей общеевропейской системы.

3.2.4. *Поддержка мобильности* – это очевидная область, где прозрачность учебного плана должна упростить обмены студентов и полное признание их обучения. Устранение препятствий к свободному движению студентов и преподавателей облегчится, если курсы будут выражаться неким общим способом, который сделает их содержание – полученные навыки и компетенции – явным. Это сделает процесс принятия решений более точным и эффективным. Кроме того, это улучшит как горизонтальную (в рамках одной программы обучения), так и вертикальную (от одной программы к другой – от первого цикла ко второму) мобильность.

3.2.5. *Поддержка сотрудничества в сфере обеспечения качества* – очевидный элемент создания Европейского пространства высшего образования.

---

<sup>1</sup> В частности, раздел 4.2 Приложения к диплому предусматривает сведения о программных требованиях и о содержании квалификаций.

<sup>2</sup> Спецификации программ – это краткое описание основных характеристик учебной программы и результатов обучения, достижение и проявление которых может обоснованно ожидать от типичного студента

Обеспечение качества играет очень важную роль, укрепляя взаимное доверие между системами образования. Использование результатов обучения и связанных с ними подходов (внешние контрольные точки), может сыграть важную роль в стимулировании общих подходов и методик, непосредственно связанных с введением универсальных стандартов и методик обеспечения качества. Универсальные подходы к контрольным точкам, основанные на подходах на базе результатов (результатах обучения), позволяет упростить и сделать более точными международные решения, касающиеся уровня, характера и эквивалентности квалификаций.

3.2.6. *Поддержка европейского измерения в высшем образовании* – фокусируется на разработке модулей, курсов и учебных программ всех уровней с «европейским» содержанием и ориентацией. Кроме того, поддерживается разработка более интегрированных программ обучения и совместных степеней (см. разд. 3.4). Реализации этих инициатив облегчается, если при описании учебной программы использованы общие и более точные средства, позволяющие выразить содержание модуля/курса в терминах результатов обучения. Соответствие и отношения между единицами обучения становятся более прозрачными, а создание двойных и совместных программ обучения упрощается. В случае открытого и дистанционного обучения облегчается мобильность учебных единиц.

3.2.7. *Обучение в течение жизни* – это сложная и менее развитая область. Широко признана необходимость улучшения образовательных возможностей для граждан на протяжении их жизни. Шаги по включению этой области в сферу высшего образования включают развитие «гибких путей обучения» и использование ECTS. Многие страны признают, что необходимость более гибкой и интегрированной системы квалификаций обусловлена формированием общества, характеризуемого обучением в течение жизни, в котором граждане обучаются на протяжении всей своей жизни. Инструментом обеспечения необходимых связей между профессиональным обучением и подготовкой и высшим образованием, инструментом всего процесса обучения с рождения до смерти, является принятие системы квалификаций на базе кредитов. Среда кредитов, базирующаяся на результатах обучения, может быть интегрирована в единую последовательную структуру: школа, среднее, профессиональное образование и высшее образование. Использование связанных с уровнями кредитов, которые определены в терминах результатов обучения доказало свою жизнеспособность при создании универсальных структур квалификаций в Ирландии, Шотландии и Уэльсе. Эти структуры помогают людям всех возрастов получить доступ к подходящему им образованию и подготовке. Описание обучения в терминах его результатов – это, возможно, единственный способ реализации таких интегрированных систем для обучения в течение жизни, которые охватывали бы признание неформального и неофициального обучения (через APL и APEL).

3.2.8. *Высшее образование и студенты* – Возможности трудоустройства расширяются благодаря подходу на базе результатов обучения, в котором на первый план выдвигаются общие (универсальные) навыки и компетентности, ценимые работодателями. От более точного описания курса выигрывают и студенты. Расширение полномочий студентов предусматривает их деятельное участие в образовательной жизни и их эволюцию как активных обучающихся в более студентоцентрированных системах обучения. Участие студентов станет более действенным, если модули и курсы будут ясно выражены в терминах результатов обуче-

ния. Последнее позволит обучающимся видеть те навыки и способности, которые они должны приобрести. Кроме того, они смогут сделать более осознанный выбор между различными программами обучения и в пределах одной программы.

3.2.9. *Улучшение привлекательности Европейского пространства высшего образования* – означает создание зоны эффективного, действенного, высококачественного высшего образования, способного привлечь студентов-неевропейцев и удержать собственных студентов. Принятие подходов, основанных на результатах обучения, и ориентирующаяся на этот подход разработка студентоцентрированных, прозрачных учебных планов может опосредованно способствовать улучшению «привлекательности и конкурентоспособности», на чем акцентировали внимание министры.

В Берлинском коммюнике подчеркивается необходимость серьезного продвижения в таких областях, как (i) обеспечение качества, (ii) двухцикловая система и (iii) признание степеней и периодов обучения. Некоторые министры выражают беспокойство, что создание к 2010 году Европейского пространства высшего образования может быть не включено в курс приоритетных действий. Задача мониторинга и анализа к встрече министров в Бергене (2005) – исследовать состояние дел в этих трех важнейших областях. Если обнаружится, что прогресс недостаточен, министры примут соответствующие коррективные меры для обеспечения дальнейшего хода Болонского процесса.

Можно утверждать, что в этих трех приоритетных областях результаты обучения играют важную и даже основную роль. Без прогресса на уровне результатов обучения мониторинг и анализ, которые будут проводиться до 2005 года, могут вызвать разочарование. Причины этого рассмотрены выше в разделах 3.2.1–3.2.9. Общая цель Болонского процесса – улучшить эффективность и действенность европейского высшего образования и создать «Европу знаний» – требует принятия связанных с результатами, студентоцентрированных подходов к образованию вместо традиционных, ориентированных на входы методов выражения, измерения и оценки обучения. Имеются признаки того, что традиционные модели и методы описания квалификаций и структур квалификаций уступают место системам на базе явных контрольных точек. Эти системы используют результаты обучения и компетенции, уровни и признаки уровней, контрольные точки для предметов (спецификации эталонных точек) и дескрипторы квалификаций. Мотивировкой является то, что эти методы и подходы обеспечивают большую точность и правильность, улучшают прозрачность и облегчают сравнение.

Что касается обеспечения качества, министры призвали ENQA и другие заинтересованные стороны: «...разработать и согласовать стандарты, процедуры и методические рекомендации по обеспечению качества ...»<sup>1</sup>.

В основе дальнейшего совершенствования обеспечения качества в Европе должно быть принятие общих методологических подходов к выражению квалификаций, уровней и структур квалификаций.

---

<sup>1</sup> Берлинское коммюнике, раздел Обеспечение качества, последний абзац

И очень сложно будет достичь этой цели без принятия в Европе общих дескрипторов квалификаций и признаков уровня, выраженных в терминах результатов обучения.

### **3.3. Результаты обучения и проект «Настройка образовательных структур»**

Проект «Настройка образовательных структур в Европе» (Тьюнинг) – это крупная совместная инициатива двух университетов: Гронингена (Нидерланды) и Деусто (Бильбао, Испания)<sup>1</sup>. Проект начался в декабре 2000 и был посвящен нескольким линиям действия Болонского процесса, и особенно таким линиям действия, как «принятие системы легко читаемых и сравнимых степеней (линия 1)», «принятие системы, базирующейся на двух циклах (линия 2)» и «введение системы кредитов (линия 3)».

Первая фаза проекта (2000–2002) была посвящена определению контрольных точек для универсальных и отражающих специфику предмета компетенций для первого и второго циклов в следующих предметных областях: деловое администрирование, химия, педагогические науки, наука о земле (геология), история, математика и физика. На второй фазе (2003–2004) к проекту были добавлены сестринское дело и европейские исследования. Кроме того, были внесены дальнейшие доработки в первую фазу. На третьей фазе проекта (2005) предполагается продолжить исследования с участием большего числа заинтересованных сторон; сосредоточиться на расширении работы и разработать «Тьюнинг-подход» в терминах признания, накопления ECTS, качества, дескрипторов третьего цикла и т.д. Материалы второй фазы Тьюнинг-проекта были представлены на заключительной конференции по проекту в Брюсселе в мае 2004 года<sup>2</sup>.

В настоящее время Тьюнинг охватывает более 130 высших учебных заведений из расширившегося Европейского Союза. В названии проекта *Настройка (Tuning)* нашла отражение идея, что университеты не стремятся к полной гармонизации своих программ на соискание степеней или к принятию единого, обязательного и бесповоротного общеевропейского учебного плана, а просто ищут некие реперные точки, добиваются сближения и общего понимания.

Инициатива Тьюнинг доказала свою важную роль в продвижении идеи результатов обучения и компетенций в вузах Европы. Ценность этой идущей снизу инициативы в том, что она побуждает академическое сообщество (в сотрудничестве со студентами и работодателями) к исследованию отражающих специфику предмета и универсальных результатов<sup>3</sup>.

Проект Тьюнинг описывает результаты обучения в терминах компетенций и рассматривает их как контрольные точки для разработки учебных планов и для оценивания, но ни в коем случае как оковы. Они обеспечивают гибкость и свободу при разработке учебных программ и одновременно являются общим языком

---

<sup>1</sup> Подробные сведения о проекте можно получить на:

<http://www.relint.deusto.es/TuningProject/index.htm> и <http://www.let.rug.nl/TuningProject/index.htm>.

<sup>2</sup> Документы по второй фазе Тьюнинг-проекта будут подготовлены и опубликованы в конце 2004 года.

<sup>3</sup> Выводы проекта Тьюнинг и подход к компетенциям можно найти на:

<http://www.relint.deusto.es/TuningProject/line1.asp>

для их описания. В рамках проекта Тьюнинг была разработана некоторая «методология», позволяющая понимать и улучшать учебную программу. Ядром данного проекта стала «разработка профессиональных профилей, а также сравнимых и сопоставимых результатов обучения»:

- При консультациях с выпускниками, работодателями и академическим сообществом была дана оценка 30 универсальным компонентам и их наличию в квалификациях первого цикла высшего образования.
- Были разработаны отражающие специфику предмета компетенции (знание, понимание и навыки) для каждой из предметных областей. Были установлены соответствия между предметными областями и определены общие реперные точки и специфические для предметов компетенции по каждой из пилотных дисциплин (было получено нечто, похожее на принятые в Великобритании эталонные характеристики).
- Началось исследование связи между результатами обучения и преподаванием, обучением, оцениванием.

Проект Тьюнинг очень важен в том смысле, что привел к широкому осознанию в Европе роли и значения результатов обучения и компетенций. Однако, этот опыт ограничивается только вузами, участвующими в проекте, и теми дисциплинами, которые он охватывает. К тому же, многие вузы-участники проекта не ввели результаты обучения ни в учебном заведении в целом, ни по дисциплинарным областям.

Несмотря на это, в ходе проекта было сделано очень многое. Была показана возможность договоренностей между экспертами по предметам, работающими в разных странах Европы, относительно общих компетенций в программах первого цикла. Кроме того, улучшилось понимание связей между преподаванием, обучением, оцениванием и результатами обучения. И, наконец, проект акцентировал роль универсальных компетенций и их значение для учебной программы. Эти достижения очень важны для перехода европейской высшей школы к учебным программам, ориентированным на результаты, и для всего, что с этим связано.

#### ***3.4. Роль результатов обучения в совместных/двойных степенях/квалификациях***

Как показал Болонский семинар «Совместные степени – дальнейшее развитие» (Стокгольм, 6–7 мая 2004 года), развитие совместных степеней вызывает растущий интерес<sup>1</sup>. На семинаре были рассмотрены различные аспекты совместных степеней, интегрированные программы обучения, европейское измерение в высшем образовании, а также возникающие в связи с этим проблемы признания. Потенциальная роль результатов обучения в создании и выражении совместных степеней не вызвала дискуссий, за исключением информации Дэвида Койна (David Coyne) (Европейская Комиссия, Генеральная дирекция по образованию и культуре), который связал «поддержку программой ERASMUS развития и предоставления совместных степеней с поддержкой настройки в различных тематических сетях ...»

---

<sup>1</sup> Окончательный вариант доклада Павла Згаги на семинаре в Стокгольме можно найти по адресу: <http://www.bologna-bergen2005.no>.

«Подход проекта Тьюнинг», безусловно, подразумевает формулирование результатов обучения и компетенций, отражающего специфику предмета и универсального характера. Подробное определение результатов обучения на уровне модуля и программы может ускорить процесс разработки и описания учебной программы. Результаты обучения помогут выявить сходства и различия программ обучения, а также сопоставить их части. Поэтому принятие подходов, основанных на результатах, может играть важную роль в разработке программ для совместных степеней. Они облегчат выражение обучения, станут точными ориентирами для понимания, умений и навыков, вырабатываемых у студента, а также помогут при подробном сравнении и формулировке различных программ обучения. Возможно, основным вкладом результатов обучения будет обеспечиваемая ими прозрачность.

Подобным же образом от масштабного принятия результатов обучения может выиграть программа сотрудничества и мобильности ERASMUS, поскольку новый подход может улучшить прозрачность интегрированных магистерских курсов. В тех областях, где предусматривается партнерство с «третьими странами», процесс также упростится, особенно в тех случаях, когда страны-партнеры уже знакомы с результатами обучения и используют их.

### **3.5. Результаты обучения и инструменты признания**

Важнейшую роль в создании Европейского пространства высшего образования играет такая область, как признание, особенно в части разработки и совершенствования методов признания квалификаций на базе их уровня, качества и профиля. В своем заявлении (Вадуц, 2003) сети ENIC-NARIC отметили, что они будут

*«Развивать процедуры признания, направленные на признание результатов обучения, а не формальных путей, которые привели к их достижению. Добиваясь этого, они будут, в частности, опираться на поддерживаемые Европейской Комиссией Совместную инициативу качества и Проект Тьюнинг, а также на работы по признанию предшествующего обучения и нетрадиционных квалификаций. Признание, основанное на результатах обучения, играет также важную роль в осуществлении стратегии образования в течение всей жизни»<sup>1</sup>.*

Все, кто занимается признанием, однозначно констатируют, что результаты обучения играют определенную роль в признании, делая обучение более прозрачным и, следовательно, более простым для оценивания. На *Международном семинаре по проблемам признания в Болонском процессе* (Лиссабон, апрель 2002 года), было заявлено, что:

*«Результаты обучения очень важны для признания, поскольку основой для процедур признания является процесс перехода от количественных критериев, таких как продолжительность и тип пройденного курса обучения, к результатам, которые были достигнуты, и к компетенция, которые были получены во время этого обучения. Теперь главным вопросом студенту или выпускнику будет*

---

<sup>1</sup> Вадуцкое заявление сетей ENIC-NARIC по Европейскому пространству высшего образования, 18–20 мая 2003 года, Раздел 8e: <http://www.enicnaric.net>.

не “что ты делал, чтобы получить степень?”, а “что ты можешь делать теперь, после получения степени?” Такой вопрос больше соответствует требованиям рынка труда и, безусловно, является более гибким с точки зрения вопросов обучения в течение жизни, нетрадиционного обучения и других форм неформального опыта образования»<sup>1</sup>.

Уже существуют различные инструменты документирования результатов обучения (EUROPASS, ECTS), и вся сфера признания, включая мобильность студентов, может выиграть от повсеместного приятия подходов на базе результатов, поскольку такие подходы сделают возможным более точное суждение о квалификациях, частичных квалификациях и периодах обучения. Результаты обучения упростят процесс признания, благодаря чему граждане смогут мигрировать между различными системами высшего образования и получать полное академическое и профессиональное признание своих квалификаций.

### **3.6. Подходы на базе результатов обучения и развитие ECTS**

Европейская система переноса кредитов (ECTS) в последнее время быстро эволюционировала в схему накопления и переноса кредитов на национальном уровне. Из системы переноса кредитов для признания периодов обучения в зарубежных вузах она превращается в предполагаемую систему накопления и переноса кредитов, которая охватывает все обучение и не сосредоточена только на зарубежной мобильности. Эволюция системы была ускорена Болонским процессом и энергичными поисками эффективных инструментов, облегчающих сближение европейских структур высшего образования. Сейчас в ECTS кредиты ECTS ясно определяются как: «валюта для измерения учебной нагрузки студентов в единицах условного учебного времени, необходимого для достижения установленных результатов обучения»<sup>2</sup>.

Данное определение расширено, и результаты обучения рассматриваются как «совокупность компетенций, выражающих, что именно будет знать, понимать или уметь делать студент по завершении процесса обучения». Внедрение в Европе этого нового подхода к использованию кредитов для измерения результатов обучения будет иметь заметные последствия. Он заставит всех, кто использует структуру ECTS, разрабатывать свои модули в терминах результатов и условного времени обучения. К тому же очень вероятно, что в ближайшее время в систему ECTS будут введены уровни и индикаторы уровней. Наряду с другими измерениями, такое расширение может серьезно повлиять на национальные системы высшего образования, которые уже используют ECTS в качестве основы для своих домашних структур накопления кредитов. Эти реформы должны согласовываться с созданием новых национальных структур квалификаций и всеобъемлющей европейской (кредитной?) структуры квалификаций.

ECTS развивается в систему, применимую в контексте образования в течение всей жизни, которое включает непрерывное профессиональное развитие,

---

<sup>1</sup> Совет Европы, *Семинар по проблемам признания в Болонском процессе*, Лиссабон, апрель 2002 г.: <http://www.coe.int>.

<sup>2</sup> Руководство пользователя ECTS – Европейской системы переноса и накопления кредитов для обучения в течение жизни. Европейская Комиссия, 2004 г.



формальное, неформальное и информальное обучение, базируется на результатах обучения и методиках аккредитации предшествующего практического обучения (APEL). Генеральный директор Европейской комиссии по вопросам образования недавно объявил о планах разработки интегрированной кредитной системы для образования в течение всей жизни. Новая система будет базироваться на ECTS и свяжет профессиональное образование и подготовку и высшее образование<sup>1</sup>. В своем выступлении он отметил: «На уровне высшего образования в перспективе это означает переход от провайдеров к результатам обучения и большое значение компетенций». Европейская Комиссия однозначно связывает Копегагенский процесс для профессионального образования и подготовки с Болонским процессом для высшего образования.

### **3.7. Результаты обучения и обеспечение качества**

На встрече министров в Берлине обеспечение качества было признано «центральной задачей создания Европейского пространства высшего образования». Министры приняли на себя обязательство «поддерживать дальнейшее развитие системы обеспечения качества на институциональном, национальном и европейском уровнях». К 2005 году они должны добиться «оценивания программ или учебных заведений, включая внутреннее оценивание, внешнюю экспертизу...».

#### **3.7.1. Европейская сеть обеспечения качества в высшем образовании (ENQA)**

Европейская сеть обеспечения качества в высшем образовании (ENQA) вместе с другими организациями получила задание подготовить сообщение по данному вопросу. Есть все основания полагать, что в обеспечении качества ENQA переходит от анализа входных факторов к анализу результатов, что обусловлено ясностью и прозрачностью последних. Руководящий комитет ENQA считает получение контрольных характеристик (benchmarking) одним из самых актуальных методов оценивания<sup>2</sup>. В глобальном мире с новыми поставщиками и формами образования (транснационального и поверх границ) традиционные подходы оказываются менее действенными. Внешние контрольные точки, базирующиеся на результатах обучения, в сочетании с национальными структурами квалификаций могут создать устойчивый фундамент для построения стандартов, применяемых к новым поставщикам.

#### **3.7.2. Транснациональный европейский проект по оцениванию 2002–2003 (ТЕЕР)**

Основной движущей силой Транснационального европейского проекта по оцениванию (ТЕЕР), 2002–2003 гг. стала Болонская Декларация. Координаторами этого проекта стала Европейская сеть обеспечения качества в высшем образовании (ENQA) при участии трех национальных/региональных агентств обеспечения качества и тематических сетей SOCRATES по трем дисциплинам – истории, физике, ветеринарии. Проект имеет прямое отношения к дискуссиям по результатам

<sup>1</sup> Заключительный комментарий Н. Ван Дер Паса на конференции под председательством Ирландии *Проблемы и подходы в профессиональном и высшем образовании*, март 2004.

<sup>2</sup> ENQA, (2003) *Benchmarking in the Improvement of Higher Education*, ENQA Workshop Report 2, Preface.

обучения, поскольку его цель – создание методологии использования общих критериев и обеспечения качества на европейском уровне, а для этого в проекте используются понятия результатов обучения и компетенций. Проект охватывает самый широкий диапазон национальных и европейских условий, в нем участвуют по пять вузов в каждой из трех дисциплин. История, физика и ветеринария выбраны неслучайно – это позволило охватить как академические, так и профессиональные дисциплины. В проекте были использованы результаты проекта Тьюнинг, относящиеся к определению компетенций. Основные цели ТЕЕР:

- Совершенствовать метод транснационального внешнего оценивания, опирающегося на опыт проекта Тьюнинг и дескрипторы бакалавр–магистр, разработанные в рамках Совместной инициативы качества, и использующего общие критерии, выработанные в ходе оценивания трех различных предметных областей.
- Выявлять возможные препятствия, порождаемые транснациональным оцениванием, и искать возможные стратегии их преодоления.
- Улучшать заметность, прозрачность и совместимость в европейском высшем образовании.

ТЕЕР выявил некоторые трудности с пониманием и интерпретацией критериев проекта Тьюнинг при формулировании компетенций и результатов обучения. Имелись также проблемы, связанные с тем, что в ряде программ не были разработаны и реализованы некоторые аспекты обеспечения качества, предусмотренные критериями ТЕЕР. Было установлено, что для персонала легче иметь дело с компетенциями, отражающими специфику предмета, чем с (очень многочисленными) универсальными компетенциями. В методологическом отчете ТЕЕР отмечаются возможность и необходимость совместимых подходов к обеспечению качества в рамках транснациональной структуры<sup>1</sup>. Из всего этого можно извлечь следующий урок: необходимо общее понимание результатов обучения и компетенций, связанных с национальными и международно принимаемыми пороговыми стандартами.

### **3.8. Результаты обучения и общеевропейская структура квалификаций**

Имеется очевидная и глубокая связь между разработкой новых национальных структур квалификаций, всеобъемлющей общеевропейской структуры квалификаций (EQF) и результатами обучения. Берлинское коммюнике призывает при реализации этих структур исходить из того, что для обеспечения совместимости различных национальных систем высшего образования необходима унификация структур и подходов. Берлинское коммюнике побуждает к *«описанию квалификаций в терминах рабочей нагрузки, уровня, результатов обучения, компетенций и профиля»*. Такой сфокусированный на результаты подход имеет чрезвычайно важное значение.

---

<sup>1</sup> Транснациональный европейский проект по оцениванию – Methodological Reflections, ENQA Occasional Paper 6, pages 9, 12–13.

Параллельно с деятельностью в области высшего образования Европейская Комиссия ведет активную работу по введению схем переноса кредитов для профессионального образования и подготовки (известных как ECVET). Границы между профессиональным образованием и подготовкой и высшим образованием постепенно размываются, поскольку используется все больше общих инструментов и подходов. Создание всеобъемлющей европейской структуры квалификаций для высшего образования призвано облегчить связь между национальными структурами квалификаций и таким образом обеспечить реальную прозрачность, что должно привести к рождению «зоны взаимного доверия». Вполне вероятно, что в свое время возникнет настоящая, панъевропейская система обучения в течение всей жизни, охватывающая все сектора, уровни и типы обучения. Это потребует принятия общих методологических инструментов и подходов для описания обучения. Одним из элементов любой такой системы обязательно будет использование результатов обучения.

Имеется несколько национальных структур квалификаций (Ирландия, Шотландская структура кредитов и квалификаций, Новозеландская структура квалификаций, Австралийская структура квалификаций, Южноафриканская национальная структура квалификаций, и т.д.), которые основываются на результатах и используют дескрипторы уровней на базе универсальных результатах обучения. Имеются различия между тем, как каждая система классифицирует свои уровни и описывает обучение. В связи с этим возникают проблемы, каким образом можно привести в соответствие различные системы с различными дескрипторами уровней. Попыткой решить эту проблему являются Дублинские дескрипторы Совместной инициативы качества. Многие новые европейские степени бакалавра выиграют от своего описания в терминах результатов обучения, поскольку это позволит гарантировать, что они являются по-настоящему самостоятельными квалификациями. Наиболее прозрачный способ рассматривать квалификации состоит в том, чтобы определять их как единицы признанного результата обучения. Так результаты обучения распространяются на всю структуру образования от институционального уровня до национальной и международной сфер деятельности.

### **3.9. Различные уровни применения результатов обучения:**

3.9.1. *Институциональный/местный уровень – учебный план, преподавание, обучения и оценивание*

На институциональном уровне результаты обучения могут быть использованы для описания обучения на уровне единиц или модулей. Это делает понятным обучающимся, что именно от них ожидается и какие навыки/компетенции, понимания и умения они приобретут после успешного завершения обучения. Для преподавателей результаты обучения сделают ясным, что именно будет обеспечивать данный модуль, и позволят подобрать соответствующие методы преподавания и оценивания. Динамический процесс соединения результата и обучения с оцениванием не является простым, однако он может привести к улучшению программ обучения. Сами квалификации также могут быть описаны с точки зрения

более широких результатов обучения, которые связаны с внешними контрольными точками.

### *3.9.2. Национальный уровень – структуры квалификаций и обеспечение качества*

На национальном уровне результаты обучения играют более значительную роль, которая оказывает влияние на способы описания национальной структуры квалификаций и на используемые для этого инструментальные средства. Обеспечение качества улучшается, поскольку появляются четкие ориентиры для стандартов, базирующиеся на дескрипторах уровней, дескрипторах квалификаций и на предметных эталонных характеристиках.

### *3.9.3. Международный уровень – прозрачность, признание и совместимость*

На международном уровне результаты обучения играют иную роль, чем на локальном и национальном уровне. При использовании в любой Европейской структуре квалификаций (в качестве дескрипторов болонских циклов), они, по определению, будут более широкими и менее точными, чем национальные дескрипторы. Тем не менее, если разные государства в своих национальных системах будут пользоваться общими подходами, результаты обучения обеспечат невозможный прежде уровень прозрачности, мобильности и объективности признания.

## **4. Проблемы для обсуждения**

### *4.1. Введение*

Очевидно, что результаты обучения будут иметь серьезное воздействие на мир образования и особенно на инструменты его описания и архитектуру нового Европейского пространства высшего образования. Широкое принятие результатов обучения порождает ряд вопросов.

### *4.2. Области для дальнейшего исследования и развития:*

#### *4.2.1. Общие вопросы:*

- Какую роль должны играть результаты обучения в Европейском пространстве высшего образования – имеют ли они позитивное значение?
- Могут ли результаты обучения внести свой вклад во все три болонских цикла?
- Каковы последствия введения результатов обучения для правительств, министерств и национальных органов? Как результаты обучения связаны со структурами обеспечения качества и структурами квалификаций?
- Какую роль результаты обучения играют в развитии ECTS, в образовании в течение всей жизни и связывании профессионального образования и подготовки с высшим образованием. Каково значение этого на национальном и международном уровне? Можно ли связать национальные параллельные структуры для профессионального и академического образования через использование результатов обучения?

- Какую роль могут сыграть результаты обучения в совершенствовании обеспечения качества на европейском уровне? Как могут быть разработаны национальные и международные пороговые стандарты (и описания обучения)?
- Каково значение результатов обучения для высших учебных заведений (на уровне модуля и программы)?
- Как можно сделать доступными опыт и примеры лучшей практики разработки и внедрения результатов обучения? Какой подход более эффективен: нисходящий, восходящий или сочетание первых двух?

#### 4.2.2. *Технические вопросы:*

- Нужно ли добиваться единого понимания результатов обучения и их выражения, разрабатывать общие определения? Если да, то как?
- Нужно ли различать отражающие специфику предмета и универсальные результаты обучения?
- Какую роль могут сыграть результаты обучения в дискуссии «нормативное оценивание против оценивания относительно норм»? Если кредиты и любое обучение выражаются в терминах результатов обучения, не приведет ли это к принятию критериальных подходов к оцениванию?
- Приведет ли широкое принятие результатов обучения к необходимости изменения существующих инструментов признания, например, соглашений о признании, EUROPASS, ECTS, др.?
- Нужно ли стремиться к некоторой практической договоренности о роли результатов обучения с точки зрения дескрипторов циклов, индикаторов уровней, дескрипторов квалификаций и предметных эталонных характеристик?
- Следует ли результаты обучения на уровне модуля записывать как пороговые формулировки?
- Имеют ли смысл кредиты без результатов обучения?
- Каково значение принятия определения кредитов ECTS на базе результатов для локального, национального, международного уровня?
- Как учебная нагрузка связана с результатами обучения и каковы наиболее эффективные способы ее выражения?

#### 4.3. *Заключительный комментарий*

Традиционные, ориентированные на входные факторы программы обучения на практике оказываются обращенными на преподавателя, а не на обучающегося. В результате в последнее время происходит то, что можно назвать изменением парадигмы: основное внимание переносится с преподавания на обучение, а само обучение становится центрированным на студента. Подобное изменение вызвано необходимостью большей точности при разработке учебных планов и признанием того факта, что более эффективные и разнообразные способы обучения могут принести большую пользу обучающимся. В связи с этим усилилась потребность в выражении знаний, пониманий, компетенций и других характеристик курсов и

их составляющих посредством результатов обучения. Данная педагогическая тенденция совпадает с многогранной повесткой дня Болонского процесса, основным пунктом которой является проведение глубоких реформ с целью модернизации европейского образования с точки зрения его структур и процессов.

В частности, результаты обучения могут способствовать реализации всех пунктов повестки дня Болонского процесса (по всем линиям действия), поскольку играют основную роль (роль общей валюты) в четком выражении связи преподавание – обучение – оценивание. Аналогична их роль и в прозрачном описании квалификаций, структур квалификаций, качества и связанных с ними инструментов – дескрипторов циклов, уровней, показателей уровней, дескрипторов квалификаций, эталонных характеристик и т.д.

Модули могут рассматриваться и выражаться как коллекции результатов обучения. Это же верно для дескрипторов уровней, предметных эталонных характеристик и дескрипторов конкретных квалификаций. Основанные на этом принципе структуры квалификаций более прозрачны и легче вписываются в предлагаемую общеевропейскую структуру квалификаций. Результаты обучения могут стать общей валютой между профессиональным образованием и подготовкой и высшим образованием, способствовать реализации стратегии образования в течение всей жизни.

Результаты обучения не являются панацеей от всех проблем, стоящих перед высшим образованием, да и сами они связаны с определенными проблемами, которые нельзя недооценивать. Тем не менее, есть все основания полагать, что нельзя построить содержательное Европейское пространство высшего образования без широкого использования результатов обучения.

## 5. Ссылки

- Болонья-Берген вебсайт: <http://www.bologna-bergen2005.no>
- Behringer F and Cole M (2003) *The Role of National Qualifications Systems in Promoting Lifelong Learning*, OECD Educational Working Paper no.3.
- Bergan S (ed) (2003) *Recognition Issues in the Bologna Process*, Council of Europe.
- CHEA (2003) *Statement of Mutual Responsibilities for Student Learning Outcomes: Accreditation, Institutions and Programs*, Institute for Research and Study Accreditation and Quality Assurance, Council of Higher Education Accreditation (CHEA), USA.
- Dean C and Watters E (2004) *Towards 2010 – Common themes and Approaches across Higher Education and Vocational Education and training in Europe – Background Research paper*, Irish presidency Conference, 8th March 2004.

- ENQA (2003) *Transnational European Evaluation Project – Methodological Reflections*, ENQA Occasional paper 6.
- European Commission (2003) *Communication for the Commission – Education and Training 2010 – The Success of the Lisbon Strategy hinges on Urgent Reform*, European Commission.
- European Commission (2004) *ECTS Users' Guide – European Credit Transfer and Accumulation System for Lifelong Learning*, DG Education and Culture.
- Eurydice (2004) *Focus on the Structure of Higher Education 2003/04 – National Trends in the Bologna Process*, Eurydice. <http://www.eurydice.org>
- Gosling D and Moon J (2001) *How to Use Learning Outcomes and Assessment Criteria*, SEEC publications.
- HEFCW (2004) *Higher Education in Wales Credit Specification and Guidance*, Higher Education Funding Council for Wales.
- Moon J (2002) *The Module and Programmes Development Handbook*, Kogan Page.
- NQAI (2004) *The National (Irish) Framework of Qualifications – an Overview*, National Qualifications Authority of Ireland (NQAI).
- SCQF (2003) *Scottish Credit and Qualifications Framework (SCQF)*, second edition.
- Sweden (2004) Swedish Ministry of Education and Science Degree Review fact sheet: <http://www.education.ministry.se>
- Tuning (2004) *Tuning Educational Structure in Europe Closing Conference Document*, Tuning Project 2. (Final document available in December 2004: <http://www.relint.deusto.ed/TuningProject/index.htm> <http://www.let.rug.nl/TuningProject/index.htm>
- Van Der Pas N (2004) *Concluding Comments of N Van der Pas*, at the Irish Presidency Conference on HE and VET, Director-General, Education and Culture, European Commission, 8 March 2004.

## **II.12. НАКОПЛЕНИЕ КРЕДИТОВ, КОМПЕТЕНЦИИ И ОПРЕДЕЛЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ: ПРИМЕР УНИВЕРСИТЕТА ГРОНИНГЕНА**

### **CREDIT ACCUMULATION, COMPETENCES AND THE DEFINITION OF LEARNING OUTCOMES: THE EXAMPLE OF THE UNIVERSITY OF GRONINGEN**

Кредитная система – это систематизированный способ описания образовательных программ путем назначения кредитов их компонентам. Определение кредитов в системах высшего образования часто базируется на различных параметрах, включая контактные часы, общую учебную нагрузку студентов и результаты обучения.

*Кредит – это мера учебной нагрузки студентов, базирующаяся на времени, необходимом для завершения некоторой данной единицы преподавания/обучения.*

*В системе накопления кредитов все курсы обучения, ведущие к признанным квалификациям, описываются с помощью кредитов. Основой для назначения кредитов является официальная продолжительность учебной программы.*

В накопительной системе кредиты приобретают абсолютное значение, то есть кредиты базируются на объективных и официально признанных критериях и больше не вычисляются на специальной пропорциональной основе (как в системе переноса). Кредиты измеряют среднее время обучения, которое требуется студенту для достижения учебных результатов на определенном уровне.

#### **Голландская система накопления кредитов (действует до 2004)**

*Характеристики:*

- 1 год включает 42 рабочие недели
- 1 неделя содержит 40 рабочих часов = 1 NL-кредит
- 1 год соответствует 1680 рабочим часам = 42 NL-кредита

*Положительные факторы:*

- Экзамены, успешно сданные в течение учебного года, действительны после его окончания
- Кредиты, полученные в одном из голландских вузов, полностью признаются любым институтом такого же типа
- Студенты обладают определенной свободой выбора курсов в рамках заранее сформулированных критериев
- Программы обучения можно легко изменять, вводя новые курсовые модули, поскольку существующие могут быть легко пересчитаны.

*Отрицательные факторы:*

- Студенты пытаются снизить темп обучения
- Построение программы на базе кредитов создает риск дробления



- Кредитная система значительно упрощает изменение программ, что создает угрозу стабильности программы обучения и может привести к неуправляемости.

*Введение ECTS в Университете Гронингена:*

- Назначение кредитов
- Внедрение инструментов ECTS
- Введение системы обеспечения качества в Нидерландах
- От оценки качества к аккредитации

### **TUNING-проект**

Роль результатов обучения и компетенций: Проект «Настройка образовательных структур в Европе» (TUNING проект)

*Результаты обучения могут быть заданы в виде определений того, что должен знать, понимать и/или уметь демонстрировать обучаемый по завершении учебной программы*

*Типы компетенций:*

- Базовые компетенции: инструментальные, межличностные и системные
- Компетенции, относящиеся к предметам: навыки и знания

*Полезность компетенций:*

- Дальнейшая прозрачность академических и профессиональных профилей для степеней и учебных программ, а также усиливающийся акцент на результаты.
- Развитие новой парадигмы студентоцентрированного образования и необходимость сосредоточиться на управлении знаниями.
- Растущая потребность в образовании в течение всей жизни и в более гибкой организации обучения.
- Обеспечение высочайших уровней трудоустраиваемости и гражданственности.
- Усиление европейского измерения высшего образования.
- Обеспечение языка, более пригодного для консультаций с заинтересованными кругами.

*Результаты обучения – первый цикл:*

- Демонстрировать знание основ и истории своей основной дисциплины.
- Ясно и логично излагать полученные базовые знания.
- Оценивать новые сведения и интерпретации в контексте этих знаний.
- Демонстрировать понимание общей структуры данной дисциплины и взаимосвязи между подчиненными ей дисциплинами.

- Демонстрировать понимание и уметь реализовывать методы критического анализа и развития теорий.
- Точно реализовывать относящиеся к дисциплине методики и технологии.
- Демонстрировать понимание качества исследований, относящихся к дисциплине.
- Демонстрировать понимание экспериментальной и эмпирической проверки научных теорий.

*Результаты обучения – второй цикл:*

- Обладать высоким уровнем знаний в специализированной области конкретной дисциплины. На практике это означает знакомство с новейшими теориями, интерпретациями, методами и технологиями.
- Уметь критически осмысливать и интерпретировать новейшие явления в теории и практике; быть достаточно компетентным в методах независимых исследований, уметь интерпретировать результаты на высоком уровне.
- Быть в состоянии внести оригинальный, хотя и ограниченный, вклад в каноны дисциплины, например, подготовить диссертацию.
- Демонстрировать оригинальность и творчество в том, что касается владения дисциплиной.
- Обладать развитой компетенцией на профессиональном уровне.

**Выводы TUNING-проекта**

- Кредиты как таковые не являются достаточной характеристикой (уровня) учебных достижений. Единственный надежный способ сравнить обучение и программы, предлагаемые (высшими) учебными заведениями – посмотреть на результаты обучения и компетенции.
- Определение результатов обучения и компетенций является обязанностью преподавательского состава. Только специалисты в соответствующей области имеют право определять требуемые результаты обучения, хотя консультации с другими заинтересованными кругами общества могут быть весьма полезны.
- Конкуренция требует прозрачности в определении результатов обучения/компетенций и наличия кредитной системы, допускающей сравнение. В этих условиях методология и инструменты ECTS приобретают ключевое значение.
- Базирующиеся на установленных результатах обучения и компетенциях кредиты являются важным инструментом разработки учебных программ.
- Сравнимые результаты обучения могут быть достигнуты различными путями. Следовательно, существующее в Европе многообразие может быть полностью сохранено.
- Точно определенные результаты обучения облегчают накопление и перенос кредитов.

Кредиты позволяют вычислить необходимую учебную нагрузку и разумно ограничить те объемы, на которые рассчитан весь курс обучения или каждый учебный год.

**Разработка программ обучения:** Кредиты как компоновочные блоки:

- Модель для формулирования результатов обучения и компетенций: соответствующие определения, уровни учебных программ (базовый, промежуточный, повышенный и специализированный), а также описание различных способов, методик и форматов преподавания и обучения.
- Формулирование целей и результатов обучения, в том числе компетенций.
- Наполнение программы по годам на базе единиц кредитов (пять и десять кредитов ECTS или кратное им число).
- Проверка того, все ли учебные результаты были охвачены курсовыми единицами.

### **Выводы 1**

- Разработка программы обучения на базе кредитов не должна основываться на накоплении единиц, а должна исходить из постулата, что компетенции должны быть приобретены, а результаты обучения достигнуты.
- Единственный надежный способ сравнить обучение и программы, предлагаемые (высшими) учебными заведениями – посмотреть на результаты обучения и компетенции.
- Правильно определив результаты обучения, можно установить стандарты с учетом требуемого уровня теоретических и/или экспериментальных знаний по дисциплине, академических и связанных с дисциплиной навыков, а также общих академических или переносимых навыков.
- Чтобы сделать программы более прозрачными и сравнимыми на европейском уровне, необходимо сформулировать результаты обучения и компетенции для каждой признаваемой квалификации.

### **Выводы 2**

- Накопление кредитов, компетенции и результаты обучения тесно связаны.
- Система накопления кредитов – это не риск, а большая помощь в организации и осуществлении преподавания.

## **II.13. КОНФЕРЕНЦИЯ EUA И ШВЕЙЦАРСКОЙ КОНФЕ- ДЕРАЦИИ В РАМКАХ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА ПЕРЕНОС И НАКОПЛЕНИЕ КРЕДИТОВ: ВЫЗОВ ДЛЯ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ И СТУДЕНТОВ<sup>1</sup>**

---

<sup>1</sup> См. материалы Болонского семинара в Цюрихе в кн. Болонский процесс на пути к Берлинской конференции (европейский анализ)/Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И. Байденко. – М.:

## **Накопление кредитов, компетенции и определение результатов обучения**

### **Введение**

Для многих представителей высшей школы система накопления кредитов остается неизвестной, а то, чего не знаешь, часто вызывает опасение. Некоторые видят в такой системе «чудовище», которое нападает на академическую свободу, национальную и институциональную автономию. Другие, напротив, считают ее панацеей от многих проблем, стоящих перед высшим образованием в глобальной перспективе

Настоящая презентация посвящена накоплению кредитов. Накопление кредитов связывается с компетенциями, которые должны быть приобретены после обучения, и учебными результатами, которые необходимо достигнуть. В основе презентации – двадцатилетний опыт Университета Гронингена (Нидерланды) и предварительные итоги проекта «Настройка образовательных структур в Европе» (TUNING-проект), осуществляемого в рамках программы SOCRATES. Этот проект, в котором с 2001 года участвуют 105 высших учебных заведений, координируется Джулией Гонсалес из Университета Деусто и автором настоящей презентации. Помощь и поддержку координаторам оказывают многие высококвалифицированные представители академических кругов из других университетов Европы.

Около двадцати лет назад в Нидерландах была введена национальная система накопления кредитов. Основной целью было сделать преподавание в высшей школе более эффективным путем перехода от системы, ориентированной на часы преподавания, к системе на базе учебной нагрузки студентов. Преподавателям пришлось четко сформулировать цели программы обучения и оценить, что сможет сделать обычный студент в отведенное время. Законом о высшем образовании установлен учебный год продолжительностью 42 недели и 40-часовая учебная неделя для студентов, включая контактные часы и самостоятельную работу. В ходе введения этой новой системы срок обучения для дневной формы практически везде уменьшился с 5 до 4 лет. Основной причиной этого стало отсутствие денег. В конце 1970-х– начале 1980-х Нидерланды оказались в условиях спада. Образование в целом и высшее образование в частности, оказалось очень дорогим. Это было вызвано не только быстрым ростом числа студентов и соответственно ростом субсидий и дотаций на них, но и необходимостью увеличить финансирование университетов для обеспечения высоких стандартов образования.

За последние двадцать лет было получено много информации о положительных и отрицательных чертах системы накопления кредитов. По мнению автора, опыт Голландии может быть очень полезен.

### **Что такое система накопления кредитов?**

Прежде, чем более подробно остановиться на опыте Голландии и Гронингена, необходимо выяснить, что понимается под системой кредитных единиц и системой накопления кредитов. Чтобы исключить неправильное толкование, приведем несколько определений.

Можно дать следующее определение кредитной системы:

Кредитная система – это систематизированный способ описания образовательной программы путем назначения кредитов ее компонентам. Определение кредитов в системах высшего образования часто базируется на различных параметрах, включая контактные часы, общую учебную нагрузку студентов и результаты обучения.

Под кредитом мы понимаем:

Кредит – это мера учебной нагрузки студентов, базирующаяся на времени, необходимом для завершения некоторой данной единицы преподавания /обучения.

Система накопления кредитов означает следующее:

Все курсы обучения, ведущие к признаваемым квалификациям, описываются с помощью кредитов. Основой для назначения кредитов является официальная продолжительность учебной программы.

Кроме того, в системе накопления кредитов:

Кредиты приобретают абсолютное значение, то есть кредиты базируются на объективных и официально признанных критериях и больше не вычисляются на специальной пропорциональной основе (как в системе переноса). Кредиты измеряют среднее учебное время, которое требуется студенту для достижения результатов на определенном уровне.

Вас может удивить, что я до сих пор не упомянул Европейскую систему переноса и накопления кредитов (ECTS). Для этого есть достаточные основания: голландская накопительная система была введена, когда ECTS не существовало. Тем не менее, вышеприведенные определения применимы и для голландской системы, и для ECTS. Единственное отличие состоит в количестве используемых кредитов. Законом Голландии (начало 1980) установлено, что один кредит равен одной неделе учебы студента, официально 40 учебным часам. Поскольку учебный год для дневной формы обучения равен 42 неделям, благополучный студент должен набрать 42 голландских кредита в год. Довольно неудобное число для работы, поскольку, учитывая все праздники и каникулы, на практике очень сложно включить в учебный год 42 реальные учебные недели или 1680 учебных часов.

### **Опыт Университета Гронингена**

Опыт Университета Гронингена типичен для университетов Голландии, хотя и на уровне учебных заведений, и на уровне факультетов и департаментов воз-

можно своя специфика. За прошедшие двадцать лет были выявлены следующие положительные факторы:

- Экзамены, успешно сданные в течение учебного года, действительно после его завершения. Это означает, что студенты не теряют времени в том случае, если год завершен не совсем успешно;
- Кредиты, полученные в одном из голландских вузов, полностью признаются любым институтом такого же типа. Это важно, если в процессе обучения студент переходит из одного вуза в другой;
- Успешно завершённый курс обучения за рубежом легко включается в программу обучения в «домашнем» высшем учебном заведении;
- Студенты обладают определенной свободой выбора курсов в рамках заранее установленных критериев;
- Программы обучения можно легко изменять путем введения новых курсовых единиц в систему накопления кредитов, поскольку количество кредитов может быть легко пересчитано.

Однако наряду с положительными факторами имеют место и отрицательные:

- Поскольку срок действия экзаменов не ограничен, студенты склонны снижать темп обучения. Сегодня в Нидерландах программа обучения, рассчитанная на четыре года, завершается студентами в среднем за 5–6 лет. Это обусловлено тем, что не менее половины студентов-очников совмещают обучение с работой.
- Построение программы на базе кредитов создает риск дробления, поскольку каждый преподаватель хочет вставить в нее собственные блоки. Именно так случилось на родном факультете автора.
- Кредитная система значительно упрощает изменение программ, что создает угрозу управляемости и стабильности всей программы обучения. Здесь автор снова хочет сослаться на пример своего факультета. У нас была программа, элементы которой периодически изменялись. Иногда коррективы вносились, поскольку появлялся новый профессор, который хотел ввести в программу новые единицы или расставить в ней другие акценты. Изменения также делались потому, что руководство факультета вводило, например, интернатуру с тем, чтобы улучшить связь программы обучения с рынком труда. В результате приходилось принимать меры по увязыванию различных версий программы. Все это создавало различного рода организационные проблемы.

Несмотря на наличие негативных побочных эффектов, ни один представитель академических кругов Нидерландов не представляет национальную систему высшего образования без системы накопления кредитов. Сегодня такая система считается возможно лучшим способом разработки и организации программ высшего образования.

## **Введение ECTS**

Поскольку голландская система уже базировалась на кредитах и учебной нагрузке, внедрение основных частей системы ECTS не вызвало затруднений. Университет Гронингена имел особый стимул быстро и качественно ввести ECTS: с 1989 по 1995 гг. он принимал участие в экспериментальной фазе и осуществлял общую координацию одной из пяти тестируемых областей. В частности, не вызвало особых проблем назначение кредитов. В Гронингене, как и в других голландских высших учебных заведениях, 2 национальных кредита пересчитывались в 3 кредита ECTS. Это хорошо работало, хотя иногда возникали недоразумения с иностранными студентами и вузами из-за того, что голландские кредиты и кредиты ECTS смешивались. Кроме того, проблемой стало округление, поскольку в голландской системе отсутствуют дробные кредиты.

Так же безболезненно в университете Гронингена прошло введение такого документа, как досье студента (Transcripts of Records). Несколько больше времени потребовалось для обучения правильному использованию Соглашения об обучении (Learning Agreement). Пока не реализован в полном объеме такой важный инструмент ECTS, как предоставление надежной информации для иностранных студентов на других языках, кроме голландского. Не введены также требуемые ECTS информационные пакеты по всем предлагаемым учебным программам и модулям. Проблема состоит в том, что ответственный персонал не видит необходимости готовить такую информацию, поскольку большинство приехавших студентов выберут курсы, преподаваемые не на голландском языке. По этой причине большинство факультетов университета Гронингена сегодня предоставляют информационные пакеты ECTS, которые помимо общих сведений об университете, факультетах, департаментах и программах обучения, содержит только описания курсовых модулей, преподаваемых на иностранном языке. Аналогичная ситуация имеет место и в других высших учебных заведениях Голландии.

Вскоре после принятия Болонской декларации, автор, как консультант по ECTS пришел к заключению, что единственным реальным способом внедрения всех элементов ECTS будет замена голландской кредитной системы на систему ECTS. Это предложение было внесено в письме национальной Конференции ректоров летом 2000 года. И вполне успешно, поскольку весной 2001 года голландский парламент выпустил новый закон о высшем образовании, которым устанавливается, что с сентября 2004 года для всех учебных программ 42-кредитная накопительная система заменяется 60-кредитной.

### **Новые явления в высшем образовании**

В середине 1980-х годов последовал еще один шаг в направлении улучшения эффективности голландского высшего образования: введение системы обеспечения качества. Под давлением Министерства образования была разработана система контроля, организованная самими высшими учебными заведениями. Было решено, что каждые пять лет все программы обучения будут оцениваться независимой комиссией экспертов. Частью такой проверки качества является самооценка посредством опроса. В целом, такая система доказала свою успеш-

ность. Учитывая тему настоящей презентации, важно отметить эволюцию критериев оценивания.

За последние пятнадцать лет основной акцент в системах обеспечения качества переместился от целей, общей структуры программы и содержания ее курсовых модулей на результаты обучения по программе и те компетенции, которые должен получить студент. В некоторой степени Нидерланды учатся на опыте Великобритании. Можно ожидать, что эти новые критерии оценки учебных программ сыграют главную роль в процессе, пока не известном в Нидерландах, а именно – в аккредитации программ обучения. Начиная со следующего года все учебные программы будут каждый пять лет проходить аккредитацию на базе уже упоминавшейся системы обеспечения качества. Были определены ключевые общие характеристики, которые будут использоваться в качестве основы для оценки качества и аккредитации.

### **Роль результатов обучения и компетенций**

Наконец мы подошли к теме семинара, а именно – к связи между назначением кредитов, компетенциями и определением результатов обучения. В прошлом году все программы обучения в Нидерландах были переписаны с учетом введения двухцикловой системы. При разработке этих программ в большинстве случаев отправной точкой служили результаты обучения. В университете Гронингена, в частности на факультете гуманитарных наук, использовался опыт, полученный в рамках проекта TUNING. Имеет смысл рассмотреть здесь некоторые его итоги, поскольку они могут оказаться весьма полезными.

Одна из основных целей проекта TUNING – облегчить введение легко читаемых и сравнимых степеней, а также добиться понимания характера каждого их двух циклов, описанных в Болонском процессе, как «изнутри», так и с общеевропейской точки зрения.

Для расширения мобильности профессионалов и обладателей степеней в Европе, проект TUNING добивается европейского консенсуса в понимании степеней, т.е. в понимании того, что именно должны уметь делать обладатели степеней после их получения. Проект с самого начала мог идти по одному из двух путей:

- Достижение общих ориентиров
- Использование компетенций и навыков (всегда базирующихся на знаниях).

Проект TUNING концентрируется на результатах обучения и имеет дело с компетенциями двух типов: универсальные компетенции (инструментальные, межличностные и систематические) и компетенции, относящиеся к предмету (включая навыки, знания и содержание). За последний год первый и второй циклы семи предметных областей были описаны в терминах установленных и динамических ориентиров: результатов обучения и компетенций, которые должны быть обеспечены. Большой плюс (сравнимых) компетенций и результатов обучения в том, что они обеспечивают гибкость и автономность разработки учебных



планов. В то же самое время они образуют базис для определения так называемых общих показателей уровня.

Компетенции, относящиеся к предметной области, являются ключевыми для любой степени и опираются на специфические атрибуты области обучения, в то время как универсальные компетенции определяют общие атрибуты, которые могут составлять часть или быть общими для любой степени. Здесь следует вспомнить такие качества, как способность обучаться, принимать решения, разрабатывать и управлять проектом и т.д. В условиях постоянно изменяющихся потребностей общества такие универсальные компетенции приобретают все большее значение. Необходимо отметить, что большинство из них можно развить и расширить подходящими методиками и форматами обучения/преподавания или, наоборот, нанести им ущерб неподходящими.

Использование компетенций в качестве динамических ориентиров в TUNING-проекте особенно заметно в следующих направлениях:

- а) Дальнейшая прозрачность академических и профессиональных профилей для степеней и учебных программ, а также усиливающийся акцент на результаты; развитие новой парадигмы в основном студентоцентрированного образования и главный акцент на управление знаниями; растущая потребность в образовании в течение всей жизни и в более гибкой организации обучения; обеспечение высокого уровня трудоустраиваемости и гражданственности; усиление европейского измерения высшего образования; использование языка, наиболее подходящего для консультаций с заинтересованными кругами.

В дополнение к общим компетенциям каждый курс программы обучения будет развивать компетенции, ориентированные на предмет (навыки и знания). Связанные с предметом навыки – это соответствующие методы и технические приемы, свойственные различным предметным областям, например, анализ древних рукописей, химический анализ, выборочные методы и т.д., в зависимости от предметной области/дисциплины.

Кроме развития компетенций, целью проекта TUNING является разработка квалификаций уровня для первого и второго цикла, результатов обучения.

Результаты обучения могут быть заданы в виде определений того, что должен знать, понимать и/или уметь демонстрировать обучаемый по завершении учебной программы
---

Необходимо проводить различие между общими дескрипторами квалификаций высшего образования в целом и квалификаций, связанных с предметом.

На первый взгляд представляется разумным, чтобы достижение общих результатов обучения обеспечивалось на первом цикле. Имеющийся опыт, однако, показывает, что «общие» результаты обучения до некоторой степени зависят от предмета. В проекте TUNING предлагается, чтобы после завершения первого цикла студент мог:

- демонстрировать знание основ и истории своей основной дисциплины; ясно и логично излагать полученные базовые знания; оценивать новые сведения и интерпретации в контексте этих знаний;

- демонстрировать понимание общей структуры данной дисциплины и взаимосвязи между дисциплинами, подчиненными ей; демонстрировать понимание и уметь реализовывать методы критического анализа и развития теорий; точно реализовывать относящиеся к дисциплине методики и технологии;
- демонстрировать понимание качества исследований, относящихся к дисциплине; демонстрировать понимание экспериментальной и эмпирической проверки научных теорий.

Завершение первого цикла является вступительным требованием для второго цикла. Второй цикл обычно является стадией специализации. Студент, который оканчивает его, должен быть в состоянии выполнить самостоятельное (прикладное) исследование. Что касается результатов обучения для второго цикла, то студент должен:

- обладать высоким уровнем знаний в специализированной области конкретной дисциплины. На практике это означает знакомство с новейшими теориями, интерпретациями, методами и технологиями; уметь критически осмысливать и интерпретировать новейшие явления в теории и практике; быть достаточно компетентным в методах независимых исследований, уметь интерпретировать результаты на высоком уровне; быть в состоянии внести свой оригинальный, хотя и ограниченный, вклад в каноны дисциплины, например, подготовить диссертацию;
- демонстрировать оригинальность и творчество в том, что касается владения дисциплиной, обладать развитой компетенцией на профессиональном уровне. Не все перечисленные результаты обучения или индикаторы уровня одинаково важны для разных дисциплин.

Что касается результатов обучения и компетенций, в проекте TUNING были сделаны следующие выводы:

- Конкуренция требует прозрачности в определении результатов обучения/компетенций и наличия кредитной системы, допускающей сравнение. В этих условиях методология и инструменты ECTS приобретают ключевое значение.
- Кредиты как таковые не являются достаточной характеристикой (уровня) учебных достижений. Единственный надежный способ сравнить обучение и программы, предлагаемые (высшими) учебными заведениями – посмотреть на результаты обучения и компетенции. Определение результатов обучения и компетенций является обязанностью преподавательского состава. Только специалисты в соответствующей области имеют право определять требуемые результаты обучения, хотя консультации с другими заинтересованными кругами общества могут быть весьма полезны.
- Базирующиеся на установленных результатах обучения и компетенциях кредиты являются важным инструментом разработки учебных программ. Сравнимые результаты обучения могут быть достигнуты различными путями. Следовательно, существующее в Европе многообразие может быть полностью сохранено. Точно определенные результаты обучения облегчают накопление и перенос кредитов.

### **Кредиты как компоновочные блоки**

Как указывалось выше, результаты TUNING-проекта были использованы на нашем факультете в качестве основы для разработки новых учебных программ для двухцикловой системы. Для каждой программы применялась следующая процедура:

- Первый шаг – подготовка ряда стратегических документов с разъяснением общей процедуры. В одном из этих документов приведена модель для формулирования результатов обучения и компетенций. Предложены необходимые определения, уровни учебных программ (базовый, промежуточный, повышенный и специализированный), а также описание различных способов, методик и форматов преподавания и обучения. (В этой связи следует подумать о посещении лекций, выполнении специальных заданий, совершенствовании технических навыков, написании статей возрастающей сложности, чтении бумаг, совершенствовании навыков конструктивной критики, посещении различных встреч, работе в условиях цейтнота, выполнении практических и лабораторных упражнений, полевой работе).
- Затем основное внимание следует обратить на цели и результаты обучения, которые должны быть описаны для каждой программы обучения. В помощь при формулировании целей и результатов обучения, включая компетенции, был разработан специальный формуляр.
- Только после определения желаемых результатов обучения делается следующий шаг: наполнение программы по годам. Заранее было решено использовать единицы из пяти и десяти кредитов ECTS или из кратного им числа. Каждая программная комиссия принимала решение, сколько единиц кредитов требуется для достижения конкретных результатов обучения. В основе вычислений лежала оценка того, что сможет сделать *типичный* студент за некий определенный период времени. Поскольку в большинстве случаев этот расчет не совпадал с общим объемом имеющегося времени, требовался компромисс в том, что касается доступного времени и уровня знаний и навыков, требуемого для достижения желаемых результатов обучения. В ряде случаев это означало необходимость корректировки результатов обучения. По завершении таких расчетов становилось ясно, сколько времени отводилось каждому виду преподавательской/учебной деятельности в программе курса (таким, например, как учебный блок или модуль или курсовая единица, диссертационная работа, полевая работа, профориентация, всестороннее обследование и т.д.).
- Последний шаг – проверка с помощью контрольного списка того, все ли учебные результаты были полностью охвачены курсовыми единицами.

Вся работа на моем факультете строится на том принципе, что:

Кредиты позволяют вычислить необходимую учебную нагрузку и разумно ограничить те объемы, на которые рассчитан весь курс обучения или каждый учебный год.

## **Заключение**

В настоящей статье делается попытка показать связь между системой накопления кредитов, компетенциями и результатами обучения. Мой десятилетний опыт в университете и участие в проекте TUNING позволяет мне с уверенностью заявить о необходимости сочетания этих трех элементов. Разработка программы обучения на базе кредитов не должна основываться на накапливании единиц, а должна исходить из постулата, что компетенции должны быть приобретены, а результаты обучения достигнуты.

С национальной и международной точки зрения единственный надежный способ сравнить обучение и программы, предлагаемые (высшими) учебными заведениями – посмотреть на результаты обучения и компетенции. Правильно определив результаты обучения, можно установить стандарты с учетом требуемого уровня теоретических и/или экспериментальных знаний по дисциплине, академических и связанных с дисциплиной навыков, а также общих академических или переносимых навыков. За исключением переносимых навыков, другие навыки и знания различны для каждой дисциплины. Чтобы сделать программы более прозрачными и сравнимыми на европейском уровне, необходимо сформулировать результаты обучения и компетенции для каждой признаваемой квалификации. Для каждой программы, обеспечивающей получение такой квалификации, необходимо иметь возможность определения и оценивания этих результатов обучения. Результаты обучения должны определяться не только на уровне формальных квалификаций, таких как степени, но и на уровне модулей или курсов. Включение результатов обучения в составляющие учебного плана и в учебный план в целом обеспечивает его логичность. Они делают ясным, что именно должен выучить студент. Очевидно, что ясные результаты обучения облегчают накопление и перенос кредитов. Они дают возможность точно указывать те достижения, за которые были назначены и назначаются кредиты.

Определение результатов обучения и компетенций является обязанностью преподавательского состава. Только специалисты в соответствующей области имеют право определять требуемые результаты обучения, хотя консультации с другими заинтересованными кругами общества могут быть весьма полезны. Интернационализация сектора высшего образования и необходимость для высших учебных заведений и дисциплин конкурировать на глобальном уровне требует, чтобы более общие результаты обучения для каждой дисциплины или области определялись на наднациональном уровне. Такое определение результатов обучения позволяет создать универсальные контрольные точки, которые образуют базу для внутреннего, национального и международного обеспечения и оценки качества. Одна из основных задач проекта *Настройка образовательных структур в Европе* (проект TUNING) – разработка необходимой методологии для определения результатов обучения/компетенций. Эта методология должна предложить механизм решения новых проблем, таких, например, как интернационализация труда и образования, перерыв в обучении как следствие введения двухциклового системы и образование в течение всей жизни.

Результаты проекта TUNING оказались весьма полезными для нашего факультета и университета при введении двухциклового системы и переработке

учебных программ. Тем не менее, мы понимаем, что впереди у нас много работы. Разработка программ обучения – это одно, а их реализация – это другое. Серьезной проблемой для нас будет строить преподавание на базе результатов обучения и компетенций. На практике это означает, что в нашей образовательной системе ориентированность на преподавателей сменится ориентированностью на студентов. Ориентированный на преподавателей подход обычно не зависит от времени, исходя из посылки, что надлежащим объектом изучения является то, *что* находит необходимым для студента данный конкретный профессор. Подход, ориентированный на студентов, большее значение придает структуре общего учебного плана и полезности программ обучения для будущего положения выпускника в обществе: **что должен и в состоянии изучить студент в некоторый данный промежуток времени**. Мы, представители Университета Гронингена, убеждены, что высшее образование будет развиваться именно в *этом* направлении, хотим мы этого или нет.

В свете данных явлений я надеюсь, что смог сделать ясной одну мысль: гораздо разумнее примириться с этим «монстром» – системой накопления кредитов. Наш опыт в Нидерландах позволяет сделать вывод, что такая система нисколько не опасна, а напротив, очень полезна для организации преподавания и обучения.

## **II.14. ПОЗИЦИЯ EUA ПО ПРОБЛЕМАМ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА В КОНТЕКСТЕ БЕРЛИНСКОГО КОММЮНИКЕ**

### **EUA'S QUALITY ASSURANCE POLICY POSITION IN THE CONTEXT OF THE BERLIN COMMUNIQUÉ**

*12 апреля 2004 года*

#### **Введение**

В настоящем документе получила дальнейшее развитие позиция Европейской ассоциации университетов (EUA) по проблемам обеспечения качества (Грацкая Декларация) в контексте соответствующих линий действия, определенных в Берлинском коммюнике. Так, Берлинское коммюнике особо:

- Признает роль высших учебных заведений в стимулировании качества (это вводит в силу первое официальное признание в контексте Болонского процесса)
- Приглашает ENQA в сотрудничестве с EUA, ESIB и EURASHE<sup>1</sup>,

---

<sup>1</sup> EURASHE: Европейская ассоциация высших учебных заведений-колледжей, политехников и высших учебных заведений профессионального образования.

- a. разработать согласованный набор стандартов, процедур и руководящих принципов обеспечения качества
- b. исследовать пути обеспечения адекватной системы оценки равными для органов обеспечения качества и аккредитации.

Данный документ посвящен обсуждению первой линии действий Берлинского Коммюнике, которое получило поддержку Совета EUA 1 апреля 2004 года. Документ о позиции EUA в отношении второй линии действий Берлинского Коммюнике будет представлен Совету в период консультаций (20 апреля – 20 мая 2004 года). Члены EUA будут ознакомлены с ним позднее.

## **1. Качество и стандарты**

В ходе дискуссий EUA с различными заинтересованными сторонами стало очевидно, что слово «Стандарт» в Берлинском Коммюнике оставляет возможность для интерпретаций. Одни считают, что стандарты должны относиться к процедурам обеспечения качества, другие – что они касаются высших учебных заведений. Исходя из выводов дискуссий в Группе по контролю за Болонским процессом и основываясь на нижеприведенных соображениях (см. 1.1–1.3), EUA считает, что «стандарты, процедуры и руководящие принципы» должны относиться к обеспечению качества. Именно эта точка зрения принята в данной статье, а следующие три пункта являются логическим обоснованием такого подхода.

1.1. EUA серьезно полагает, что для Болонского процесса очень важна скоординированность с задачами Лиссабонской встречи. С этой точки зрения сложно увидеть, каким образом широкое использование «стандартов», применяемых к высшим учебным заведениям, позволит Европе стать наиболее конкурентоспособным обществом знаний в мире. Достижение этой амбициозной цели требует наличия на континенте многообразного и новаторского сектора высшего образования. Именно об этом свидетельствуют национальные дискуссии (например, во Франции, Германии, Ирландии, Великобритании). Ограничивающие многообразие и новаторство стандарты могут стать препятствием к достижению целей, поставленных в Лиссабоне.

1.2. Программа оценивания высших учебных заведений дала EUA солидный опыт транснационального оценивания, который является уникальным в Европе и в мире. EUA провела оценивание около 120 университетов в 35 различных странах. Этот десятилетний опыт в сочетании с результатами проекта по культуре качества (Quality Culture project) позволяет сделать вывод, что в условиях многообразия вузов целого континента невозможно прийти к соглашению по стандартам качества.

1.3. Для высших учебных заведений характерны расплывчатая и делегированная иерархия, сложные и несколько неопределенные цели, а также результаты, которые сложно измерить или оценить количественно. В этом отношении имеет смысл подумать над остроумным наблюдением Мартина Трой, известным профессором педагогики в Университете Калифорнии (Berkeley),

фессором педагогики в Университете Калифорнии (Berkeley), который отметил, что «реальное и существенное влияние опыта высшего образования распространяется на всю жизнь выпускников и неразрывно переплетается с другими воздействиями и опытом вне стен и досягаемости университетов» (Trow 1996). Мартин Троу рекомендует, чтобы оценки ставили в фокус способность высших учебных заведений изменяться: «То, как вуз реагирует на изменение, указывает на его устойчивые качества, которые должны также проявиться в исследованиях и преподавании» (Trow 1994)<sup>1</sup>.

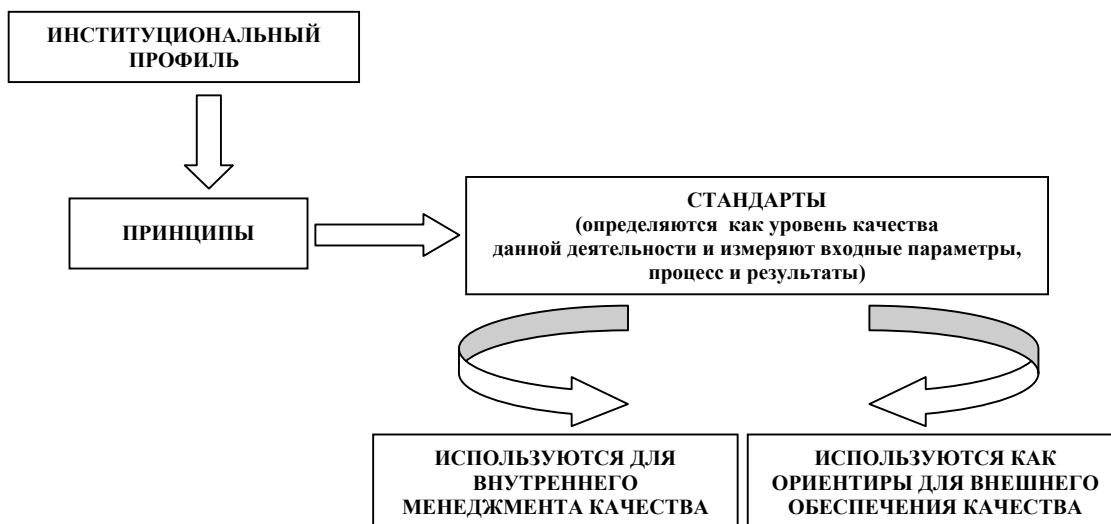
Из этого высказывания следует, что:

- Подходы к оцениванию, базирующиеся на стандартах, количественных методах, наборах критериев или контрольных перечнях, существенно не улучшат качество, и даже не будут заметно контролировать его, поскольку они не смогут охватить всей сложности образовательного учреждения.
- Автономия – это предпосылка способности реагировать на изменения. Таким образом, автономия университета требует, чтобы каждое учебное заведение принимало решение о стандартах, исходя из своей миссии и целей. Как это показано на следующем рис. 2<sup>2</sup>.

### Стратегические цели

В Грацкой конвенции EUA (май 2003 года) определены следующие **стратегические цели** в сфере обеспечения качества в Европе:

- *Добиваться большей совместимости при сохранении многообразия процедур обеспечения качества и аккредитации:*



<sup>1</sup> Trow, Martin, 1994, «Academic reviews and the culture of excellence, 1994, reprinted in *Quality Management in Higher Education Institutions*, Lemma Publisher, Utrecht, The Netherlands, 1999. Trow, Martin, 1996, «Trust, Markets and Accountability in Higher Education: A Comprehensive Perspective», in SRHE, *The 30th Anniversary seminars*.

<sup>2</sup> Frans Van Vught, presentation at the EUA Seminar on the QA lines of the Berlin Communiqué, University of Zurich, 26 February 2004, funded by the Swiss Confederation.

## Рис. 2

Необходимо принять как неизбежное большое разнообразие национальных процедур в Европе, поскольку оно отражает конкретную национальную специфику, которую и пытается учесть каждая национальная структура обеспечения качества. Широкое применение стандартов в сфере обеспечения качества будет гарантировать совместимость и сведет к минимуму вмешательство в национальные структуры.

- *Добиваться доверия:*

Дискуссии с ключевыми действующими лицами выявили мнение, что доверия в Европе можно добиться только в том случае, если все органы обеспечения качества и аккредитации будут следовать одинаковым процедурам и руководящим принципам. EUA утверждает, что основой доверия служат не одинаковые процедуры и руководящие принципы обеспечения качества, а характер и дух выполнения этих процедур и принципов. Другими словами, доверие базируется на профессионализме, подкрепляемом стандартами.

- *Поддерживать новаторские и динамичные учебные заведения в условиях многообразия миссий, целей и учебных программ:*

В Берлинском Коммюнике упомянуты «стандарты процедур обеспечения качества». В разделе III настоящего документа подробно рассматривается, какими могут быть эти стандарты. Важно отметить, что предлагаемый набор из шести стандартов применим к обеспечению качества и аккредитации, на что указывается в Берлинском коммюнике (более подробно см. выше в разд. I).

- *Сохранять и расширять институциональную автономию, одновременно отвечая требованиям подотчетности:*

Необходимо, чтобы развитие европейского измерения в обеспечении качества сопровождало и расширяло институциональную автономию. Это позволит гарантировать, что обеспечение качества – это не желание произвести благоприятное впечатление и не осуществление контроля. В Берлинском коммюнике признается ведущая роль, которую играют здесь высшие учебные заведения.

- *Избегать излишнего бюрократизма и обременительных механизмов обеспечения качества и аккредитации, стимулировать использование оправдывающих затраты процедур обеспечения качества и аккредитации.*

Необходимо исключить излишние затраты на сложные бюрократические мероприятия или на процедуры обеспечения качества и аккредитацию, истощающие людские и финансовые ресурсы.

- *Обеспечить соответствующую роль сектора высшего образования во всех последующих схемах мониторинга:*

Учитывая большое значение высшей школы в обеспечении качества, что было подчеркнуто в Берлинском коммюнике, очень важно, чтобы этот сектор принимал участие во всех будущих схемах мониторинга с тем, чтобы обеспечить



защиту базовых академических ценностей и, что еще более важно, приверженность академического сообщества.

### **3. Стандарты, процедуры и установки обеспечения качества**

Члены EUA обсудили в Граце свод принципов. Эти принципы приводятся в настоящем документе, только теперь они названы «стандартами», чтобы использовать формулировки Берлинского коммюнике. Каждому «стандарту» соответствует совокупность «процедур» и «руководящих принципов».

Стандарты, процедуры и установки можно определить следующим образом:

- **Стандарты** устанавливают принципы и ценности, которым необходимо следовать
- **Процедуры** определяют протоколы, используемые внешними органами обеспечения качества и аккредитации для удовлетворения стандартов
- **Установки** относятся к контрольным точкам, которые позволяют оценить соответствие стандартам

Учитывая вышеприведенные стратегические цели, EUA выделяет следующие шесть стандартов и связанные с ними совокупности процедур и руководящих принципов для обеспечения качества и аккредитации.

**СТАНДАРТ 1:** *Оценивая миссии и стратегические планы высших учебных заведений, процедуры обеспечения качества и аккредитации будут способствовать автономии и многообразию вузов, а также стимулировать их инновационную деятельность.*

**Процедура 1-1:** Обеспечение качества и аккредитация будут базироваться на ответственности цели. Будет проводиться оценивание с точки зрения конкретной миссии и задач высшего учебного заведения.

**Процедура 1-2:** Отправной точкой для обеспечения качества и аккредитации должно быть выяснение правовых рамок институциональной автономии, включая организацию финансирования и вопросы управления персоналом. Это делается для того, чтобы понять степень свободы, которой обладают высшие учебные заведения.

**Процедура 1-3:** Обеспечение качества и аккредитация оценивают способность высшего учебного заведения меняться. Оценивается действенность и результативность процессов принятия решений и способность вуза к эффективному средне- и долгосрочному стратегическому планированию.

**Установка 1-A:** Рекомендации будут основываться на оценке соответствия вуза поставленной цели. Если необходимо, одновременно будет анализироваться адекватность поставленных целей с точки зрения их достижимости и желательности (т.е., будет анализироваться соответствие вуза поставленной цели и адекватность самой цели).

**Установка 1-В:** Рекомендации будут побуждать вузы более широко пользоваться преимуществами своей автономии, а в случае ограниченности ее правовых рамок, вносить предложения по их расширению.

**Установка 1-С:** Рекомендации по улучшению стратегического планирования будут содействовать развитию новаторских высших учебных заведений.

**Установка 1-Д:** В рекомендациях будут учитываться финансовые ресурсы и организация финансирования высшего учебного заведения, что позволит оценить, обеспечены ли необходимые условия для долгосрочного планирования и инновационной деятельности.

**СТАНДАРТ 2:** *Процедуры обеспечения качества и аккредитации будут стимулировать организационное качество*

**Процедура 2-1:** Организационное качество относится к надежности менеджмента и процессов принятия решений. Его оценка будет основываться на понимании коллегиальной традиции и сложности функций высшего образования. Другими словами, организационное качество высших учебных заведений будет: (i) уравновешивать необходимость эффективности и потребности, связанные с осуществлением общественных функций; (ii) учитывать как относительно плоскостную иерархию, характерную для высших учебных заведений (где знание и компетентность распределены по всей организации), так и необходимость для вузов формировать сообщество посредством коллегиального принятия решений.

**Установка 2-А:** Рекомендации будут касаться того, в какой мере вузы удовлетворяют требованиям эффективности в соответствующих областях (например, административная линия, коммерческие предприятия, здоровье и безопасность, управление оборудованием и зданиями).

**Установка 2-В:** Рекомендации будут касаться того, в какой мере вузы служат студентам и обществу. Будут исследованы такие аспекты, как доступность и разнообразие высшего образования, связи с местным и региональным сообществом.

**Установка 2-С:** Рекомендации будут касаться того, в какой степени стратегия внутренних контактов и участие в процессах принятия решений способствуют коллегиальности и формированию сообщества.

**Установка 2-Д:** Рекомендации будут касаться баланса между централизованными и децентрализованными процессами принятия решений (т.е., передача на решение от ректората деканам и руководителям департаментов). Будут также затронуты такие вопросы, как понятость ответственности и подотчетности различных

действующих лиц, использование соответствующих схем развития персонала, обратная связь от внутреннего мониторинга качества к процессу принятия решений.

**СТАНДАРТ 3:** *Процедуры обеспечения качества и аккредитации будут нацелены на улучшение. Это означает, что они помогут вузам в совершенствовании внутренних мер обеспечения качества, основной из которых является самооценка.*

**Процедура 3-1:** Фаза самооценки является важной составляющей процедур обеспечения качества и аккредитации. Она будет рассматриваться в качестве коллективной возможности развить способность вуза к саморефлексии и повысить его внутреннюю культуру качества.

**Процедура 3-2:** Внутренний мониторинг качества будет включать оценку всех действий и программ на циклической основе. Его характерной чертой будет понимание стандартов качества, используемых в учебном заведении.

**Установка 3-А:** Орган обеспечения качества и аккредитации дает рекомендации по самооценке и предлагает обучение и поддержку высшим учебным заведениям, участвующим в этом процессе.

**Установка 3-В:** Отчет по оцениванию/аккредитации будет базироваться на отчете по самооценке. Он определит, насколько успешным был процесс самооценки с точки зрения выявления сильных и слабых сторон деятельности учебного заведения и выработки рекомендаций по ее совершенствованию.

**Установка 3-С:** Внутреннее качество будет рассматриваться не как набор технических и управленческих процедур, а как средство совершенствования организационного качества через внедрение культуры качества.

**Установка 3-Д:** Рекомендации будут касаться того, в какой степени культура качества и общий набор стандартов распространены в высшем учебном заведении.

**СТАНДАРТ 4:** *Процедуры обеспечения качества и аккредитации обеспечат подотчетность обществу путем включения в процесс всех заинтересованных кругов и широкого обнародования результатов, а также благодаря своей независимости от правительств, любых заинтересованных кругов и от высших учебных заведений.*

**Процедура 4-1:** Внешняя комиссия будет формироваться согласно следующим принципам: опыт, объективность и честность. Оцениваемое высшее учебное заведение будет обладать правом вето в отношении любого члена комиссии, с которым возможен кон-

фликт интересов. Высшее учебное заведение, однако, не может предлагать экспертов для внешних комиссий.

- Процедура 4-2:** Внешняя комиссия пройдет соответствующее обучение для знакомства с процедурами и областью оценивания, а также с этическими аспектами оценки.
- Процедура 4-3:** Программа инспекционного посещения согласуется между внешней комиссией и высшим учебным заведением (с участием органа обеспечения качества и аккредитации) и включает дискуссии со всеми ключевыми группами в вузе (например, с руководством, студентами, академическим и административным персоналом) и внешними заинтересованными кругами. Учебное заведение, однако, не может диктовать программу посещения.
- Процедура 4-4:** Внешняя комиссия подготовит собственный публичный отчет независимо от учебного заведения и органа обеспечения качества и аккредитации. Вуз имеет право исправить фактические ошибки. В случае аккредитации, решение комиссии будет признано органом аккредитации и национальными властями.
- Установка 4-А:** Орган обеспечения качества и аккредитации выработал этический кодекс с тем, чтобы гарантировать независимость экспертных комиссий.
- Установка 4-В:** Орган обеспечения качества и аккредитации имеет программу подготовки для экспертов и руководство по проведению инспекционных визитов и подготовке отчетов.
- Установка 4-С:** Внешние комиссии будут встречаться с различными ключевыми группами высшего учебного заведения без участия представителей органа обеспечения качества и аккредитации или национальных властей.
- Внешняя комиссия проводит встречи со студентами, представителями академического и административного персонала и внешними заинтересованными кругами. В этих встречах не участвует руководство вуза.
- Установка 4-Д:** Отчет будет отражать мнения всех внутренних и внешних заинтересованных сторон, опрошенных экспертной комиссией, а также точку зрения самой экспертной комиссии.
- Установка 4-Е:** Отчет обнародуется после того, как вуз воспользуется предоставленной ему возможностью исправить фактические ошибки. Его подготовка осуществляется под руководством председателя экспертной комиссии и независимо от органа обеспечения качества и от органов власти (т.е., автор отчета является членом экспертной комиссии, а не представителем правительства или органа обеспечения качества).

**СТАНДАРТ 5:** *Процедуры обеспечения качества и аккредитации будут следовать прозрачным для общественности и вузов руководящим принципам, и предусматривать подробные и объективные механизмы апелляции.*

- Процедура 5-1:** Орган обеспечения качества и аккредитации разработал и издал систему установок для всех фаз процедур, которые прошли широкое обсуждение.
- Процедура 5-2:** Орган обеспечения качества и аккредитации разработал систему процедур апелляции, особенно в случае отказа в аккредитации.
- Установка 5-А:** Академическое сообщество поддерживает установки обеспечения качества и аккредитации, поскольку они составляют объективные и разумные процедуры подотчетности.
- Установка 5-В:** Область действия и ограничения процедур обеспечения качества и аккредитации будут понятны общественности и в частности, студентам.
- Установка 5-С:** Апелляционная комиссия будет состоять из честных и независимых членов, компетентных как в области высшего образования, так и в оценивании. Состав комиссии определяется до начала конкретной процедуры апелляции.
- Установка 5-Д:** Апелляционная комиссия будет проводить слушания с представителями вуза, внешней комиссии и органа обеспечения качества и аккредитации.
- Установка 5-Е:** Решения апелляционной комиссии выносятся независимо от правительства, органа обеспечения качества и аккредитации и высших учебных заведений и является обязательными.

**СТАНДАРТ 6:** *Органы обеспечения качества и аккредитации, где они существуют, имеют внутренние процессы обеспечения качества и сами проходят оценивание с точки зрения адекватности их ресурсов и воздействия на вузы.*

- Процедура 6-1:** Орган обеспечения качества и аккредитации имеет четко установленные линии ответственности.
- Процедура 6-2:** Орган обеспечения качества и аккредитации имеет программу подготовки персонала, а также систему его аттестации и развития.
- Процедура 6-3:** Орган обеспечения качества и аккредитации следит за тем, как его деятельность воздействует на высшие учебные заведения с точки зрения рентабельности (финансовые затраты, выраженные в затратах на содержание персонала, и прямые издержки вузов) и эффективности (является ли улучшение качества результатом применения процедур).
- Процедура 6-4:** Орган обеспечения качества и аккредитации проверяется межгосударственной экспертной комиссией, в состав которой входят представители этого органа, члены образовательного общества, студенты и работодатели.

- Установка 6-А:** Имеются документы, подтверждающие, что кадровая политика органов обеспечения качества и аккредитации была обнародована, обсуждена и воплощена в жизнь.
- Установка 6-В:** Для контроля своей деятельности орган обеспечения качества и аккредитации в течение года просит вузы, прошедшие проверку, оценить процедуру с точки зрения ее результатов и стоимости.
- Установка 6-С:** Межгосударственная экспертная комиссия создается по согласованию с национальной конференцией ректоров и органом обеспечения качества и аккредитации. В состав комиссии входит один представитель от страны для защиты национальных интересов.
- Установка 6-Д:** Экспертная комиссия проведет опрос выборки из представителей всех заинтересованных кругов для оценки объективности, независимости и результативности работы органа обеспечения качества и аккредитации.
- Установка 6-Е:** Экспертная комиссия оценит, обладает ли орган обеспечения качества и аккредитации достаточными финансовыми и людскими ресурсами и адекватной политикой управления персоналом для профессионального выполнения своей работы.

## **II.15. СТРАСБУРГСКОЕ ЗАЯВЛЕНИЕ ПО ПРОБЛЕМАМ ПРИЗНАНИЯ В ЕВРОПЕЙСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ВКЛАД СЕТЕЙ ENIC И NARIC В БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС STRASBOURG STATEMENT ON RECOGNITION IN EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA. ENIC/NARIC CONTRIBUTION TO THE BOLOGNA PROCESS**

1. Уже в день принятия Болонской декларации *сети ENIC и NARIC* заявили о готовности внести свой вклад в создание *Европейского пространства высшего образования* (ЕПВО) и предложили пути улучшения признания квалификаций, что могло бы способствовать успеху построения ЕПВО к 2010 году. На своих ежегодных встречах в 1999 и 2003 гг. сети ENIC и NARIC сделали заявления о своем вкладе в процесс, а в 2001 году приняли документ, посвященный проблемам признания в Болонском процессе.
2. Встреча представителей сетей ENIC и NARIC (Страсбург, 2004 год) происходит в тот период, когда Болонский процесс приближается к половине пути между принятием Болонской декларации и формированием ЕПВО. Как

отметили министры в своем Берлинском коммюнике, настал момент для уточнения целей и одновременно для критического анализа результатов на половине пути к Европейскому пространству высшего образования. *Сети ENIC и NARIC подтверждают свою приверженность Болонскому процессу и направляют дальнейшие усилия на то, чтобы облегчить признание квалификаций в Европейском пространстве высшего образования, а также между ЕПВО и другими регионами мира.*

3. В связи с этим сети ENIC и NARIC напоминают, что вклад, вносимый ими в Европейское пространство высшего образования, особенно ценен для *наведения мостов* между системами образования и квалификациями и как арена для дальнейшего развития стратегий признания в европейском регионе, а также между Европой и другими регионами мира.

#### **Лиссабонская конвенция по признанию**

4. В Берлине министры призвали все страны-участницы Болонского процесса ратифицировать Лиссабонскую конвенцию о признании. Сети ENIC и NARIC с удовлетворением отмечают, что к моменту их встречи 2004 года это сделали уже 39 стран, из которых 31 участвуют в Болонском процессе, а одна подала заявку на вступление. В сотрудничестве с Комитетом Лиссабонской конвенции о признании сети ENIC и NARIC будут продолжать работу по расширению масштабов ратификации. Их основные усилия, однако, будут направлены на то, чтобы *улучшить исполнение* Лиссабонской конвенции о признании и директив Европейского Союза о профессиональном признании.

#### **ECTS и Приложение к диплому**

5. Сети ENIC и NARIC с удовлетворением отмечают обязательство министров автоматически и бесплатно выдавать всем студентам Приложение к диплому на распространенных языках и их призыв к развитию Европейской системы кредитов для переноса и накопления кредитов в рамках образования в течение всей жизни. *Сети предлагают свою поддержку в осуществлении этой работы.*

#### **Совместные степени**

6. Сети ENIC и NARIC разработали проект *Рекомендаций по признанию совместных степеней*, что является серьезным вкладом в европейское измерение Болонского процесса. 9 июня 2004 года эти рекомендации переданы на рассмотрение Комитета Лиссабонской конвенции о признании.

#### **Обеспечение качества**

7. *Облегчение признания квалификаций тесно связано с улучшением и прозрачностью обеспечения качества* за счет взаимодействия национальных систем, базирующегося на общем понимании целей, процедур и методов.

Сети ENIC и NARIC участвуют в этой работе, проводя регулярные обсуждения с ENQA и привлекая к дискуссиям другие работающие в этой сфере организации.

8. Сети горячо поддерживают тот принцип, что признание квалификаций должно зависеть от того, проходит ли поставщик образования прозрачную оценку качества. Сети обращают внимание министров на то, что данный принцип может быть реализован, только если все поставщики имеют *надлежащий доступ к оценке качества*, независимо от того, являются они частными или государственными, составляют часть национальной системы высшего образования или нет, дают право на полную квалификацию или нет, а также если *результаты оценки качества обнародуются*.

### **Структуры квалификаций**

9. При совершенствовании структур квалификаций большую значимость приобретают результаты обучения. Кроме того, они очень важны для *обеспечения справедливого признания квалификаций, которое основывается на том, что человек знает и может делать*, а не на формальных процедурах, приведших к получению квалификации. Надлежащее описание для результатов обучения – это одна из основных проблем Болонского процесса и та область, где совпадают интересы лиц и организаций, определяющих политику, специалистов по признанию, агентств по обеспечению качества и других заинтересованных сторон. Сети ENIC и NARIC готовы внести свой вклад в определение результатов обучения и в дальнейшее совершенствование методов признания, в том числе с учетом итогов Совместной инициативы по качеству и проекта TUNING, а также материалов Болонского семинара по результатам обучения, состоявшегося в Эдинбурге, Великобритания, в июле 2004 года.
10. Сети ENIC и NARIC уделяют большое внимание *использованию опыта «общества, работающего с сфере признания» в разработке всеобъемлющей структуры квалификаций для Европейского пространства высшего образования* и создании национальных структур квалификаций. Они заявляют о своей полной готовности содействовать развитию структур квалификаций для ЕПВО под руководством и в сотрудничестве с Группой по контролю за ходом Болонского процесса, что должно привести к выработке рекомендаций для Бергенской встречи министров в мае 2005 года. Сети подчеркивают, что структура квалификаций для Европейского пространства высшего образования дает существенный эффект, поскольку *является той всеобъемлющей структурой, где могут содержаться результаты обучения по конкретным квалификациям*, как это определено соответствующими национальными структурами квалификаций. Эта структура для ЕПВО существенно упростит признание квалификаций и через национальные



структуры квалификаций будет гарантировать проведение оценки качества квалификации.

### **Образование в течение жизни**

11. Совершенствование структур квалификаций и определение результатов обучения очень важны для *обеспечения справедливого признания квалификаций, полученных в рамках стратегии образования в течение всей жизни*. Образование в течение всей жизни развивается в концепцию, охватывающую все обучение, в том числе предшествующее обучение, оценивание и признание, независимо от поставщиков образования и путей обучения. Высшее образование играет в этой концепции важную роль, поскольку является основным поставщиком квалификаций повышенного типа, которые составляют основу структуры квалификаций. С точки зрения признания очень важно, чтобы структуры квалификации обеспечивали прозрачность, необходимую для справедливого признания квалификаций, независимо от путей обучения, приведших к их получению. Это – важнейший аспект Европейского пространства высшего образования, включенный как мера, направленная на расширение возможностей получения квалификаций высшего образования для недостаточно представленных групп населения. Сети ENIC и NARIC продолжают работу по признанию успехов, достигнутых при обучении в течение всей жизни.

### **Информация по признанию**

12. *Ясная, актуальная и точная информация по признанию и системам высшего образования, отвечающая потребностям основных целевых групп*, будет иметь первостепенное значение, поскольку позволит работодателям, лицам, имеющим квалификацию, учреждениям высшего образования и государственным органам воспользоваться всеми преимуществами, которые предлагает Европейское пространство высшего образования. Сети ENIC и NARIC и входящие в них центры будут и далее играть важную роль в предоставлении такой информации, сводя воедино сведения по системам образования и структурам квалификации, учреждениям высшего образования и отдельным квалификациям. С этой целью сети ENIC и NARIC на своей встрече 2004 года приняли *новую информационную стратегию*.

### **Транснациональное образование<sup>1</sup>**

13. Проблема *транснационального образования* и в особенности предоставления высшего образования, не являющегося частью национальной сис-

---

<sup>1</sup> В настоящее время используются термины транснациональное образование, образование поверх границ, образование без границ, хотя между ними иногда делается различие. В данном тексте термин транснациональное образование используется в качестве универсального термина, как это принято в практике сетей ENIC и NARIC и в их документах, например, в Кодексе лучшей практики по предоставлению транснационального образования.

темы, вызывает озабоченность и требует *скоординированного отклика*, источником которого является *сотрудничество между теми, кто определяет политику и специалистами в области признания и обеспечения качества*.

14. В этой области из-за неясности статуса или из-за отсутствия соответствующей юрисдикции, *правовые меры лишь частично позволяют* провести различие между хорошо организованными, легитимными поставщиками транснационального образования и поставщиками, организованными намного хуже и предлагающими услуги сомнительного качества. Потенциальные студенты, работодатели и другие пользователи квалификаций, присужденных транснациональными структурами, особенно *нуждаются в надежной и прозрачной информации о статусе и качестве поставщиков и их квалификаций*. Если такая информация не будет предоставляться поставщиками и компетентными органами образования, это приведет к тому, что у серьезных поставщиков транснационального образования возникнут трудности с объективным признанием, а многие потенциальные студенты, работодатели и другие пользователи будут введены в заблуждение недобросовестными поставщиками образования.
15. С целью *лучшего информирования в этой ключевой сфере*, сети ENIC и NARIC опубликуют *список вопросов, которые предполагаемые студенты и работодатели должны задать* провайдерам образования. Этот список будет широко распространяться сетями и входящими в них центрами, а также министерствами и другими соответствующими органами на национальном уровне. В качестве дальнейшего шага под контролем рабочей группы осуществляется пилотный проект по созданию сети баз данных провайдеров транснационального образования.
16. Сети ENIC и NARIC также напоминают, что в 2001, Комитет Лиссабонской конвенции по признанию принял *Кодекс лучшей практики предоставления транснационального образования*. Сети ENIC и NARIC участвовали в двух исследованиях по транснациональному образованию в Европе, которые проводились и финансировались Европейской Комиссией. Кроме того, сети приняли участие в *Глобальном форуме ЮНЕСКО* по международному обеспечению качества, аккредитации и признанию квалификаций в высшем образовании.

### **Признание для рынка труда**

17. В условиях предугаданного Болонским процессом роста интернационализации рынка труда возрастает роль *признания с целью обеспечения доступа к нерегулируемой части рынка труда*. Работодатели все больше *нуждаются в надежной информации по иностранным квалификациям*. Те, кто проводит оценку квалификаций, все в большей мере будут сталкиваться с проблемами *фактически* профессионального признания, что потребует дальнейшего развития их навыков, а в некоторых

случаях, и изменения позиции. Центры ENIC и NARIC будут играть важную роль в предоставлении такой информации. Они будут осуществлять подготовку работодателей, профессиональных органов и других партнеров рынка труда по вопросам и методам признания и выявлять их потребности в том, что касается признания.

### **Сотрудничество с другими регионами мира**

18. Справедливое признание квалификаций является неотъемлемой частью и необходимым условием сотрудничества в сфере высшего образования между Европой и другими регионами мира. Сети ENIC и NARIC – это, с одной стороны, место, где концентрируется обширнейшая информация о системах образования, полученная национальными центрами, а с другой – уникальная платформа для разработки стратегии и практики признания. *Улучшение обмена информацией с органами признания в других регионах, в частности, через структуры ЮНЕСКО, сотрудничество в области совершенствования практики признания – все это должно стать существенным вкладом во «внешнее измерение» Болонского процесса.*

### **Дальнейшее развитие вопросов признания в Болонском процессе**

19. Три года спустя после опубликования доклада по вопросам признания в Болонском процессе сети ENIC и NARIC с удовлетворением отмечают существенные достижения в решении проблем, отмеченных в докладе. В то же время сети признают необходимость еще раз вернуться к проблемам признания в свете новых факторов в Болонском процессе и в других сферах политики высшего образования.

### **Развитие сетей и Национальных центров**

20. В 2002 году сеть NARIC прошла оценку внешними экспертами. Формально оценка распространялась только на сеть NARIC, однако де-факто имела значение как для сети ENIC, так и для национальных центров. Рекомендации, сделанные теми, кто проводил оценивание, и поддержанные Комитетом программы SOCRATES, а настоящее время реализуются и в дальнейшем станут основой для дискуссий, посвященных будущей работе сетей. На своей встрече в 2004 году сети ENIC и NARIC приняли Устав национальных информационных центров, который позволит этим центрам более активно участвовать в реализации Болонского процесса в своих странах, а сетям ENIC и NARIC – более активно выполнять ту же задачу в Европейском регионе.

### **Перманентные проблемы признания**

21. Несмотря на прогресс, достигнутый в сфере признания квалификаций за последнее десятилетие, проблемы признания остаются серьезным препят-

ствием к созданию Европейского пространства высшего образования и к сотрудничеству между Европой и другими регионами мира. Сети ENIC и NARIC берут на себя обязательство всячески способствовать улучшению признания. Тем не менее, они считают своим долгом указать, что ряд *перманентных проблем признания обусловлен неадекватностью правовых положений в государствах-членах, недостаточными ресурсами и в некоторых случаях – негибкостью позиций, которая выражается в озабоченности буквой закона, а не разумной интерпретацией его духа. Все это приводит к ненужным проволочкам, к проблемам непризнания и дискриминации, к осущению неэффективности и злого умысла.*

## **Выводы**

22. Сети ENIC и NARIC будут и далее прилагать все усилия по воплощению в жизнь к 2010 году Европейского пространства высшего образования, по дальнейшему развитию политики и практики признания в европейском регионе и по обеспечению справедливого признания квалификаций между Европой и другими регионами мира. В частности, сети будут:
  - a. совершенствовать предоставление информации о признании студентам, высшим учебным заведениям, работодателям и другим заинтересованным кругам;
  - b. работать с ENQA и другими партнерами с целью обеспечения справедливого признания квалификаций в европейском регионе на базе прозрачной оценки качества и в соответствии с принятыми стандартами;
  - c. вносить свой вклад в развитие структуры квалификаций для Европейского пространства высшего образования, которая будет использоваться высшими учебными заведениями и одновременно служить целям обеспечения справедливого признания;
  - d. совершенствовать методы признания, которые обеспечивали бы справедливое признание в контексте образования в течение всей жизни;
  - e. направлять все усилия на разрешение перманентных проблем признания, сотрудничая с министерствами, высшими учебными заведениями и их сетями, а также с другими партнерами.

## **II.16. МЕЖДУНАРОДНЫЙ СЕМИНАР**

### **«БОЛОНЬЯ И ВЫЗОВЫ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ И ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ»**

**BOLOGNA AND THE CHALLENGES OF ELEARNING  
AND DISTANCE EDUCATION**

### **Общие выводы и рекомендации**

Движущие механизмы Европейского пространства высшего образования различны. Они включают мобильность, реакцию на быстро меняющееся общество знаний, внимание к социальному включению и равенству, а также эффективное инвестирование в человеческий капитал.

Семинар показал, что электронное обучение и дистанционное образование следует считать неотъемлемой частью систематической деятельности, дополняющей традиционное высшее образование. Электронное обучение, как часть гармоничного сочетания, не только способствует раскрытию всего потенциала образования в течение всей жизни, но и является необходимым для достижения этой цели: оно облегчает самостоятельно направляемое обучение, может легко приводиться в соответствие с индивидуальными потребностями и обеспечивает достаточную гибкость.

Без такой гибкости расширение перспектив обучения в течение всей жизни останется не наполненной содержанием концепцией, а Европейское пространство высшего образования будет социально привилегированным, а не всеобъемлющим.

Объединение в сети вузов, как обычных, так и специализирующихся на дистанционном обучении, и даже подключение корпоративного сообщества, например, через партнерства частных и государственных организаций, поможет своевременно, эффективно и качественно удовлетворить эти потребности.

Исходя из этих замечаний, мы даем следующие рекомендации по дальнейшему развитию Болонского процесса:

- Сделать Европейское пространство высшего образования *открытым*, полностью интегрируя в него гибкие пути обучения, которые обеспечиваются посредством электронного обучения и других неклассических форм обучения и преподавания.
- Распространить обеспечение качества, аккредитацию и структуры квалификаций на электронное обучение и другие неклассические формы предоставления образования, используя интегрированный подход, охватывающий весь спектр высшего образования.
- В условиях растущего доступа к образованию развивать лидерство высших учебных заведений в том, что касается превращения стратегии образования в течение жизни для всех в совместную ответственность студентов, сотрудников, местного и международного сообщества.
- Исследовать, каким образом принципы Лиссабонской конвенции по признанию могут быть использованы для выработки общего понимания и единых стандартов подтверждения предыдущего обучения, как формального, так и неформального, что должно стать конкретным шагом к расширению перспективы обучения в течение всей жизни в высшем образовании.

- Признать вклад так называемой «виртуальной мобильности» в международные академические обмены и развитие совместных программ обучения. Учитывать «виртуальную мобильность» при разработке схем международной мобильности.
- Поддержать более широкий подход к «Болонским инструментам» (таким, например, как ECTS и Приложение к диплому), распространив их на электронное обучение и неклассические формы преподавания и обучения.

## **II.17. БУХАРЕСТСКАЯ ДЕКЛАРАЦИЯ ПО ЭТИЧЕСКИМ ЦЕННОСТЯМ И ПРИНЦИПАМ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЕВРОПЕЙСКОМ РЕГИОНЕ**

### **THE BUCHAREST DECLARATION ON ETHICAL VALUES AND PRINCIPLES OF HIGHER EDUCATION IN THE EUROPE REGION**

*2–5 сентября 2004 года,  
Бухарест, Румыния*

#### **I. Преамбула**

Сегодня университеты и другие высшие учебные заведения играют центральную роль в развитии общества экономики и культуры на всех уровнях – глобальном, региональном, национальном и местном. В зарождающемся обществе знаний университеты больше не являются просто ответственными за порождение и сохранение фундаментальной науки и образованности; они также участвуют в толковании, распространении и применении нового знания. В то же самое время, университеты отвечают не только за формирование будущих профессиональных, технических и социальных элит; они теперь обучают массовые студенческие контингенты. Университеты стали сложными и крупными организациями, руководство и управление которыми больше не может осуществляться только в соответствии с традиционными академическими и коллегиальными нормами.

Эти глубокие изменения в миссии и в структуре высшего образования и исследований подняли вопрос о традиционной «идее университета» и породили стремление к проведению реформ. Число и многообразие университетов растет беспрецедентными темпами – и даже самые верные традициям университеты приняли на себя новый и более широкий круг обязанностей. Увеличивается количество их организаторов – и университеты теперь оказываются в центре все более плотных сетей институтов «знаний». Как результат, может возникнуть необходимость в поиске баланса между функциями университета как учреждения, работающего на общественном поприще, и как предпринимательской организации. Однако растущий упор на «рынок» – это только один аспект этого преобразования; одинаково важным является растущая активность реформ, проводимых во многих государствах Европы. Болонский процесс ведет к серьезным изменени-

ям в структуре (и, в более отдаленной перспективе, в культуре) Европейского высшего образования.

Все эти изменения имеют существенное значение для всестороннего исследования этических и моральных измерений высшего образования, которые часто определялись и уточнялись в терминах традиционной идеи университета, ныне заменяемой или определяемой его новыми ролями и ответственностями. Очень важно, чтобы эта этическая и моральная ответственность, ставшая в 21-ом столетии более важной, чем когда-либо прежде, рассматривалась с полным осознанием последствий радикального и быстрого расширения миссии университета в обществе знаний. Вот почему очень своевременным и значимым для академического мира является проведение Европейским Центром ЮНЕСКО по высшему образованию (ЮНЕСКО–СЕРЕС) Международной Конференции по этическим и моральным измерениям в высшем образовании и науке в Европе, Бухарест, 2–5 сентября 2004 года. Конференция организована при высоком патронате господина Жака Ширака, Президента Французской республики, и господина Иона Илиеску, Президента Румынии, совместно с Европейской Академией искусств, естественных и гуманитарных наук – Академией *Europensis* и в сотрудничестве с Университетом Организации Объединенных Наций (UNU) и Отделением фундаментальных и технических наук.

Участники Конференции заявляют:

- Как бы ни были важны университеты для обеспечения экономического благосостояния, в глобальной экономике знаний они не могут рассматриваться просто как «фабрики» по производству науки, техники и технических специалистов. На университеты возложены ключевые интеллектуальные и культурные обязанности, которые в обществе, основанном на знаниях, являются более важными.
- Таким образом, университеты нельзя рассматривать как институты, свободные от ценностей. Те ценности и этические стандарты, которым они следуют, будут не только существеннейшим образом влиять на научное, культурное и политическое развитие их академического персонала, студентов и сотрудников, но и помогут в формировании морального склада общества в целом. Как таковые, университеты должны принять на себя прямую ответственность и всеми силами добиваться соблюдения высочайших этических стандартов.
- Недостаточно следовать высоким моральным стандартам на уровне риторики. Очень важно, чтобы такие стандарты соблюдались и воплощались в жизнь в каждом аспекте работы высшего учебного заведения – не только через преподавание и исследовательские программы, но и с точки зрения руководства и управления вузами и вовлечения внешних заинтересованных кругов.

Чтобы обеспечить осуществление этической миссии высших учебных заведений, отвечающей высоким идеалам академизма, участники Международной конференции призывают творцов политики, академическое сообщество, исследователей, менеджеров и студентов стремиться к соблюдению следующих принципов:

## **II. Ценности и принципы:**

### ***1. Академический дух, культура и сообщество***

1.1. Академическая культура любого высшего учебного заведения должна активно и неустанно поддерживать – через заявления о намерениях, институциональные хартии и кодексы академического поведения – те ценности, нормы, действия, мнения и послышки, которые создают в институциональном сообществе высокие идеалы. В основе этих идеалов – уважение достоинства человека и его физической и психической неприкосновенности, принципы обучения в течение всей жизни, развитие знаний и совершенствование качества, доступность образования, участие в общественных действиях, активная гражданская позиция и недискриминация.

1.2. Автономия высших учебных заведений, будучи необходима для выполнения вузами их исторической задачи и удовлетворения требований современного мира, не должна использоваться ими как предлог, чтобы уклониться от ответственности перед обществом за последовательное обеспечение общественного блага.

1.3. Очень сложно поддерживать высокие академические и этические стандарты в отсутствие достаточного государственного финансирования высшего образования. Недостаток финансирования может нанести ущерб идее высшего образования как общественного блага и усложнить для высших учебных заведений обеспечение широкого доступа и поддержание высоких стандартов поведения.

### ***2. Высокие моральные принципы в процессах преподавания и обучения***

2.2. Основными ценностями академического сообщества в части высоких моральных принципов являются честность, доверие, справедливость, уважение, надежность и ответственность. Эти ценности важны не только сами по себе. Они необходимы для эффективного преподавания и качественной исследовательской работы.

2.3. Воспитание честности нужно начинать с себя, и уже затем добиваться ее от всех членов академического сообщества, не допуская никаких форм обмана, лжи, мошенничества, воровства и других неблагоприятных поступков, которые могут отрицательно сказаться на качестве академических степеней

2.4. Взаимное доверие между всеми членами академического сообщества создает ту рабочую атмосферу, которая благоприятствует свободному обмену идеями, совершенствованию творческого потенциала и развитию личности.

2.5. Справедливость в преподавании, оценивании студентов, исследовательской работе, продвижении сотрудников и в любой деятельности, связанной с присуждением степеней, должна основываться на правовых, прозрачных, предсказуемых, непротиворечивых и объективных критериях.

2.6. Свободный обмен идеями и свобода выражения базируются на взаимном уважении, которым пользуются все члены академического сообщества, независимо от положения в учебной или исследовательской иерархии. Без такого



уважительного отношения академический и научный творческий потенциал уменьшится.

2.7. Ответственность должны нести все члены академического сообщества, что позволяет обеспечивать подотчетность, а также свободно выражать позицию и оказывать воздействие в случае проступков.

### ***3. Демократия и этика в руководстве и управлении***

3.1. Увеличение размеров и сложности высших учебных заведений, а также расширение их ролей и ответственностей вызывают к жизни потребность в более эффективной и действенной работе руководящих органов. Однако в условиях ведения предпринимательской и коммерческой деятельности, руководящие органы должны создавать благоприятные условия не только для надлежащего управления такими предприятиями, но и для защиты норм права и базовых академических и этических ценностей. Академический персонал, студенты и сотрудники должны играть существенную роль в контроле над тем, чтобы коммерческая деятельность и стремление к росту доходов не наносили ущерба качеству обучения, результатам обучения или интеллектуальным стандартам их учебных заведений.

3.2. Реформы руководства и управления высшими учебными заведениями должны содействовать необходимому балансу между обеспечением эффективного руководства и управления и поддержкой участия академического сообщества, включая студентов, преподавателей, исследователей и администраторов, в принятии решений.

3.3. Президенты, ректоры, проректоры и другие руководители высших учебных заведений должны быть ответственны не только за эффективное управление вузами и их успешное академическое развитие, но и за моральное лидерство. Заслуживает внимание идея «этических аудитов» как части деятельности высшего учебного заведения.

Процессы принятия решений в вузе должны быть организованы таким образом, чтобы лица, принимающие решения, брали на себя моральные обязательства и ответственность перед всеми заинтересованными кругами, как внутри вуза, так и за его пределами, которых эти решения касаются.

### ***4. Академическая честность и социальная ответственность научных исследований***

4.1. Необходимо уважать и соблюдать основополагающие принципы исследовательской работы, которыми являются интеллектуальная свобода и социальная ответственность. В более открытых системах обучения и производства знаний, характерных для общества 21-го века, эти два принципа не находятся в противоречии, а напротив, способствуют взаимному усилению.

4.2. И отдельные исследователи, и исследовательские группы несут моральную ответственность не только за исследовательские процессы – за выбор тем и методов исследования, за честность исследовательской работы – но и за результаты исследований. Исследователи должны принять этические стандарты, регулирующие их научно-исследовательскую деятельность, и строго следовать им.

4.3. Любой кодекс поведения в исследовательской работе должен включать как этические стандарты, так и процедуры их применения, что позволит избежать поверхностности, бессодержательности, нечестности, коррупции и безнаказанности.

4.4. Научные сообщества должны оказывать поддержку международному сотрудничеству и создавать условия для интеллектуального и нравственного единения, основанного на ценностях культуры для дела мира и на императиве стремления к благоденствию человечества, достижимому через постоянное развитие.

4.5. Академический персонал и исследователи, индивидуально и/или коллегиально, обязаны и имеют право (i) свободно высказываться по научным и этическим проблемам, возникающих в связи с исследовательскими проектами и с применением их результатов, и (ii) как последнее средство, отказываться от таких проектов по велению совести.

### **III. Воплощение этических ценностей и принципов**

Воплощение в жизнь вышеназванных ценностей и принципов означает принятие ряда адекватных и эффективных мер, направленных на то, чтобы:

- обеспечить баланс между функцией высшего образования как общественного блага и коммерциализацией его услуг, сохраняя при этом фундаментальные академические ценности и дух;
- поддерживать систему руководства высшим учебным заведением, принимающую ценности коллегиальной модели принятия решений;
- гарантировать, что каждое исследовательское учреждение и учреждение высшего образования функционирует в соответствии с принципами академического поведения, которые неукоснительно воплощаются в жизнь и постоянно совершенствуются;
- детально разработать и провести в жизнь на институциональном, национальном и международном уровне наборы этических стандартов, которые регулируют научные исследования и по своей ориентации являются как дисциплинарными, так и междисциплинарными;
- расширить международное сотрудничество, направленное на обеспечение ценностей, принципов и этических стандартов высшего образования и научных исследований в Европе и в других регионах мира.

### **IV. Последующие шаги ЮНЕСКО-СЕРЕС**

ЮНЕСКО–СЕРЕС в сотрудничестве с другими партнерами, берет на себя инициативу по распространению и проведению в жизнь настоящей Декларации. Последующие действия должны быть сосредоточены на выявлении примеров «лучшей практики» в областях, представляющих интерес. Это позволит создать информационную базу для дальнейших дискуссий по ценностям, принципам и этическим стандартам высшего образования в Европейском регионе и обеспечить поддержку лучшего опыта высших учебных заведений.

## **II.18. РЕКОМЕНДАЦИИ ОРГАНАМ ВЛАСТИ СТРАН-УЧАСТНИЦ ЕВРОПЕЙСКОЙ КУЛЬТУРНОЙ КОНВЕНЦИИ И ГРУППЕ ПО КОНТРОЛЮ ЗА ХОДОМ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА**

### **RECOMMENDATIONS TO THE AUTHORITIES OF EUROPEAN CULTURAL CONVENTION MEMBER-STATES AND THE BOLOGNA FOLLOW-UP GROUP**

*Международный семинар  
«Ответственность общества  
за высшее образование и научные исследования»  
Страсбург, 24 сентября 2004*

1. Учитывая важность высшего образования и научных исследований для процесса создания Европы знаний, их следует рассматривать как стратегическое вложение капитала, а не как потребителей ресурсов. Государственное финансирование должно оставаться основным источником их поддержки.
2. Общественная ответственность за высшее образование и научные исследования должна пониматься как многомерная концепция, которая включает создание и поддержку необходимой правовой инфраструктуры, выработку политики, предоставление денежных средств и дальнейшее развитие социального измерения, вместе создающих условия для удовлетворения текущих и будущих потребностей общества знаний.
3. Общественная ответственность должна быть принята на всем Европейском пространстве высшего образования. Необходимо уделять должное внимание потребностям высшей школы и научно-исследовательских учреждений, создавая условия для свободного и эффективного осуществления ими их миссии.
4. В соответствии с ценностями демократического и справедливого общества, органы власти должны гарантировать, что высшие учебные заведения, пользуясь широким правом автономии, одновременно отвечают ожиданиям общества и способны осуществить стоящие перед ними цели, такие как личное развитие обучающихся, формирование активной гражданской позиции в демократическом обществе, развитие и распространение современных знаний, подготовка к функционированию на рынке труда.
5. Чтобы университеты в Европейском пространстве высшего образования могли удовлетворить потребность общества в научных исследованиях и отвечали общественным интересам, органы власти должны обеспечить

надлежащее финансирование и совместно с научно-исследовательским сообществом выработать правила, определяющие и регулирующие использование частных средств.

6. Учитывая важность научных исследований и их потенциальный экономический эффект и риски, государственные власти должны обеспечить осуществление надлежащего и незаинтересованного контроля и гарантировать широкий доступ к результатам исследований, например, путем организации и поддержки публикаций с открытым доступом.
7. В условиях растущей необходимости разделения затрат в высшем образовании, когда на студентов и их семьи может быть перенесена большая часть прямых затрат, государственные власти в качестве основы для будущих действий стимулируют исследования и дискуссии по различным инструментам, таким как плата за обучение, студенческие гранты, стипендии, ссуды и т.д., а также по таким вопросам, как равенство возможностей, эффективность системы, социальное единство, факторы, долгосрочные последствия для государственного финансирования и др.
8. С целью обеспечения широкой трудоустроиваемости выпускников вузов на европейском рынке труда государственные власти обеспечивают «наведение мостов» между высшими учебными заведениями и миром труда. Элементами такого соединения являются четкая структура квалификаций на национальном и европейском уровнях, прозрачные механизмы признания квалификаций и обеспечения качества, двунаправленный поток информации между рынком труда и высшей школой, гибкие возможности поступления и повторного поступления в вузы и завершения обучения.
9. Чтобы избежать излишнего администрирования и обеспечить большую прозрачность, государственные власти в Европейском пространстве высшего образования принимают общие требования, касающиеся предоставления точных, объективных и новейших сведений о возможных опциях высшего образования (включая сведения о поставщиках транснационального образования), которые отвечали бы потребностям обучающихся и других заинтересованных сторон и позволяли им совершать обоснованный выбор на всех этапах от поступления в высшую школу до трудоустройства, в том числе и для целей мобильности.
10. Государственные власти вводят эффективные механизмы обеспечения качества как важнейший инструмент регулирования в условиях растущего многообразия систем высшего образования. Эти механизмы основываются на доверии, уделяют должное внимание внутренним процессам развития качества, подчиняются согласованным принципам и предусматривают право на принятие независимых решений.
11. Необходимо активизировать дискуссии между национальными и международными заинтересованными кругами с целью формирования скоординированной политики в отношении транснационального образования с учетом Лиссабонской конвенции о признании и Кодекса лучшей

практики предоставления транснационального образования (ЮНЕСКО/Совет Европы), а также деятельности Организации экономического сотрудничества и развития и ЮНЕСКО по выработке принципов обеспечения качества в международном образовании.

В частности, Конференция рекомендует, чтобы на своей встрече в Бергене в мае 2005 года министры высшего образования стран-участниц Болонского процесса:

- подтвердили свои обязательства сделать равенство возможностей в высшем образовании краеугольным камнем Европейского пространства высшего образования и предприняли необходимые действия, обеспечивающие получение откликов на системном и на институциональном уровне, что позволило бы людям полностью реализовать свой потенциал и таким образом способствовало бы формированию конкурентоспособной и гармоничной Европы Знаний;
- признали, что финансирование, мотивация и стимулирование развития высшего образования и научных исследований является такой же важной составляющей общественной ответственности, как осуществление контроля и регулирования;
- в качестве основы для гармоничной и жизнеспособной государственной политики Европы стимулировали всесторонний и глубокий анализ различных подходов, позволяющих увеличить финансирование высшего образования и научных исследований. Особое внимание должно уделяться достижению справедливости, эффективности и действенности, а также обеспечению качества и автономии.

Создание Общества знаний, которое является демократическим, справедливым, конкурентоспособным и обеспечивает вовлечение всех своих членов, – это **совместная ответственность**, когда рассмотрение обязанностей государственных органов должно дополняться анализом общественной ответственности всех других заинтересованных кругов. Мы призываем к проведению такого анализа.

## **II.19. ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛИТИКИ ДЛЯ МОБИЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ DESIGNING POLICIES FOR MOBILE STUDENTS**

*Международный семинар  
Ноордвийк, Норвегия,  
10–12 октября 2004 года*

**Общие итоги**

Участники конференции делают вывод, что структурное международное сотрудничество между образовательными учреждениями и высококачественная международная мобильность учеников, студентов и преподавателей на всех уровнях требуют подготовки хорошо образованной и международно-ориентированной рабочей силы и усиливают интеллектуальные, культурные, социальные, научные и технологические измерения создаваемого в Европе общества, основанного на знаниях. И это необходимо учитывать при формировании политики, направленной на поддержку и расширение мобильности. На семинаре были рассмотрены два основных вызова для этой политики: прозрачность и поддержка студентов. Участники семинара признали необходимость постоянного и неусыпного внимания к реальному воплощению уже выработанной политики в области мобильности студентов (например, ECTS, взаимное признание, размещение, административные требования).

### **Прозрачность – основные выводы**

Секция «обеспечение качества и совместные степени» продемонстрировала практику и подробные процедуры внутреннего обеспечения качества, которые разработаны различными вузами, участвующими в представленных совместных программах.

В отношении внешнего обеспечения качества и требований национальных правительств секция призывает национальные органы:

- стандартизировать критерии или
- взаимно признать решения по аккредитации
- и формировать доверие.

Секция «Обеспечение прозрачности в европейском ландшафте высшего образования» обсудила один из выводов неформальной встречи министров ЕС в Роттердаме, а именно, возможность разработки европейской типологии с целью улучшения прозрачности более чем 3000 высших учебных заведений Европы. Участники секции акцентировали необходимость реализации и совершенствования уже имеющихся инструментальных средств и поддержали (одновременно выразив скептицизм) проведение исследований. Основную роль в создании такой типологии должен играть сам образовательный сектор. В рамках программы Socrates был запущен экспериментальный проект, целью которого является исследование критериев для этой типологии и создание ее возможного варианта. В экспериментальном проекте необходимо принять во внимание работы ЮНЕСКО–СЕРЕС по методологиям, используемым в ранжировании и в таблицах категорий, а также деятельность ЮНЕСКО–ОЭСР (Организации экономического сотрудничества и развития), посвященную руководящим принципам обеспечения качества в международном высшем образовании. О результатах этого экспериментального исследования можно будет сообщить в рамках мероприятий Болонского процесса.

### **Поддержка студентов – основные выводы**

Переносимость студенческих займов и грантов является важным инструментом обеспечения мобильности. В Берлинском коммюнике министры, отвечающие за высшее образование, заявили, что для расширения мобильности студентов будут предприняты все необходимые меры, облегчающие переносимость национальных займов и грантов.

На неформальной встрече министров образования стран-членов ЕС в Роттердаме (12 июля 2004 года) было принято решение сделать возможным перенос займов и грантов. Участники встречи заявили о необходимости тщательного анализа проблемы переносимости студенческих грантов в условиях Евросоюза. Подобный анализ должен быть проведен также в отношении платы и текущих расходов. Кроме того, необходим поиск решений по различным выявляемым проблемам.

На секции, посвященной законодательству ЕС, было показано, что на практике Суд Европейских сообществ (СЕС) трактует законодательство ЕС таким образом, чтобы обеспечить равенство условий для национальных студентов и студентов из других стран-членов ЕС. Суд Европейских сообществ установил, что гражданство ЕС должно стать фундаментальным статусом всех граждан стран-членов ЕС. В связи с этим права студентов на поддержку в других странах-членах ЕС (в принимающих странах) были существенно расширены.

На конференции были представлены результаты исследования CHEPS<sup>1</sup> по международным аспектам займов и грантов, которое было осуществлено по поручению Болонской рабочей группы. Исследование показывает, что различные системы поддержки студентов, в основном, предназначены для студентов, которые обучаются в стране своего происхождения. Если за поддержкой обращаются мобильные студенты из других стран ЕС, то к ним часто предъявляются многочисленные требования (в основном, связанные с проживанием). Участники секции пришли к выводу о необходимости некоторого общеевропейского подхода к устранению таких различий.

Секция «Переносимость займов и грантов» сделала вывод о наличии некоторого конфликта между переносом студенческой поддержки и решениями Суда Европейских сообществ, который распространяет принцип равного отношения на широкие группы студентов в принимающей стране. Такой подход может помешать странам ЕС сделать свои системы поддержки студентов переносимыми. В настоящее время страны ЕС отдают предпочтение принципу, принятому в стране происхождения. Данное противоречие – это не просто проблема некоторых стран, а угроза мобильности как таковой. Возникло мнение, что создание Европейского фонда поддержки студентов могло бы устранить некоторые препятствия к мобильности. Кроме того, необходимо создать сеть специалистов по поддержке студентов. Эти специалисты должны заниматься проблемой переноса поддержки студентов в широкой экономической, социальной и культурной перспективе.

В целом, участники конференции подтверждают, что проблемы, связанные с переносом студенческой поддержки, свидетельствуют о сложности этой сферы,

---

<sup>1</sup> Vossensteyn, J.J. Portability of Student Support: An Inventory of 23 European Countries. Enschede: June 2004.

где переплетаются образовательная политика, политика регулирования доходов и социальное обеспечение, а речь идет о национальных и наднациональных интересах.

Участники конференции признают, что в условиях расширения мобильности, поддержка студентов является очень важным предметом, который следует рассматривать в контексте Европейского Союза из-за некоторой напряженности между национальной политикой государств и юриспруденцией ЕС. Существует потребность в сотрудничестве и координации в этой области. Мы приветствуем планы Европейской Комиссии создать рабочую группу по правовым вопросам. Участники конференции подчеркивают, что правовые вопросы должны увязываться с политическими, социальными и административными вопросами. Участники призывают все заинтересованные стороны предпринять необходимые меры, направленные на адекватное решение выявленных проблем.

## **II.20. ОБЩИЕ ВЫВОДЫ И РЕКОМЕНДАЦИИ.**

### **ТРУДОУСТРАИВАЕМОСТЬ В КОНТЕКСТЕ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА**

#### **EMPLOYABILITY IN THE CONTEXT OF THE BOLOGNA PROCESS. GENERAL CONCLUSIONS AND RECOMMENDATIONS**

*Международный семинар  
Блед/Словения 21–23 октября 2004 года*

#### **1. Общие выводы**

**1.1.** Семинар подтвердил, что *обеспечение трудоустраиваемости выпускников высших учебных заведения является краеугольным камнем Болонского процесса*. Трудоустраиваемость – одна из основных целей создания единого Европейского пространства высшего образования. Это тот аспект Болонского процесса, где могут объединить свои усилия самые разные заинтересованные группы.

**1.2.** Поскольку сам термин ‘трудоустраиваемость’ пока является несколько нечетким, а иногда даже спорным, участники семинара сосредоточили свое внимание – в тесной связи с различными целями Болонского процесса – на его уточнении. На данном этапе обсуждений наиболее полным было признано толкование термина, предложенное на семинаре Координационной группой по обеспечению трудоустраиваемости студентов (ESECT) Англии. Трудоустраиваемость – это *совокупность достижений – навыков, пониманий и личных характеристик – которая расширяет перспективы выпускников вузов с точки зрения трудоустройства и успешности в выбранной профессии и которая служит на пользу самим выпу-*



скникам, рабочей силе, сообществу и экономике. В различных программах трудоустройства придается различное значение.

**1.3.** Общество, рынок труда и частные лица требуют от высшего образования внести существенный вклад в обеспечение *устойчивой трудоустраиваемости*, включая постоянное саморазвитие. Устойчивую трудоустраиваемость не следует считать противопоставлением обучению в течение всей жизни, напротив, обучение в течение всей жизни должно рассматриваться как важный способ расширения возможностей трудоустройства.

**1.4.** *Сближение академического обучения и профессиональной деятельности*, установление тесных связей между ними способствует улучшению трудоустраиваемости. Существенный вклад в достижение этой цели вносит создание всеобъемлющей структуры квалификаций, охватывающей высшее образование, а также профессиональное образование и подготовку во всех странах-участницах Болонского процесса. Рекомендуемым элементом программ на соискание степеней являются стажировки (интернатура). Работодатели и высшие учебные заведения должны создать условия для стажировок, гарантируя при этом соответствие программе.

**1.5.** Важным вкладом в трудоустраиваемость следует считать расширение *возможностей и гибкости с точки зрения структуры, содержания, ориентации и профиля обучения, а также обеспечение различных траекторий обучения*. Интерпретация трудоустраиваемости как директивы и норматива, а также жесткое регулирование затрудняют разработку личных и институциональных профилей и ограничивают гибкость программ. В этих условиях следует в полной мере использовать ту гибкость, которая обеспечивается новой двухцикловой структурой.

**1.6.** *Качественное образование обеспечивает широкие возможности для трудоустройства*. Основная ответственность за обеспечение высокого качества образования лежит на высших учебных заведениях. Свой вклад в обеспечение трудоустраиваемости должны внести работодатели (государственные и частные), профсоюзы и профессиональные ассоциации. Участники семинара считают полезным проведение консультаций и обратную связь с участниками рынка труда по вопросам, касающимся новых учебных программ и Болонских реформ.

**1.7.** Практически отсутствует *принятие и востребованность степеней первого цикла* рынком труда. Необходимы конкретные усилия заинтересованных кругов, направленные на улучшение информированности об этих степенях и на их принятие как значимых, разнообразных степеней, имеющих самостоятельное значение. Они либо приводят к выходу на рынок труда, либо создают основу для второго цикла обучения. Это предполагает развитие разнообразных знаний и навыков, от понимания конкретной дисциплины до широких личных и социальных компетенций. Учреждения высшего образования должны создавать программы обучения, обеспечивающие студентам возможность реального выбора.

**1.8.** Выражается серьезное предостережение по поводу различия *программ академического и профессионального образования*, поскольку эти концепции не являются *взаимоисключающими*. Виды обучения лучше различать в зависимости от типа программы высшего образования: программа на *базе исследований* или программа, *управляемая с помощью исследований*.

**1.9.** Участники семинара полагают, что с *точки зрения трудоустраиваемости*

- *степени первого цикла* включают в себя общие и специализированные знания по дисциплине, а также развитие личных качеств, в том числе самостоятельность, способность находить подходы к решению новых проблем, навыки общения и другие переносимые навыки;
- *степени второго цикла* должны включать в себя либо специализированные знания по дисциплине, либо междисциплинарные знания из различных академических областей, а также высокий уровень когнитивных и коммуникативных способностей.

**1.10.** Необходимо направить дальнейшие усилия на *более широкое и эффективное использование инструментов признания для расширения мобильности и трудоустраиваемости* на национальном, европейском и международном уровнях. Следует поощрять все заинтересованные круги к использованию преимуществ инструментов признания для различных видов академической и профессиональной мобильности. Необходимо всячески поддерживать рост значения мобильности для персонального, общественного и экономического развития

## **2. Рекомендации Группе по контролю за ходом Болонского процесса**

**2.1.** Участники семинара рекомендуют Группе по контролю за ходом Болонского процесса, чтобы понятие трудоустраиваемости и выводы настоящего семинара стали базисными точками для будущих Болонских семинаров и других действий, в частности, тех, которые связаны с результатами обучения и созданием всеобъемлющей структуры квалификаций для Европейского пространства высшего образования.

**2.2.** Участники семинара рекомендуют Группе по контролю за ходом Болонского процесса активизировать участие организаций работодателей, профсоюзов и профессиональных ассоциаций, а также стимулировать дискуссии об их систематическом вовлечении в формирование политики высшего образования.

### **II.21. От Болоньи к Берлину**

**ПЕРСПЕКТИВЫ ЕВРОПЕЙСКОГО ПРОСТРАНСТВА ВЫСШЕГО  
ОБРАЗОВАНИЯ. ИССЛЕДОВАНИЕ, ПРОВЕДЕННОЕ ПО ЗАДАНИЮ  
ДЕЛЕГАЦИИ  
ПАРТИИ ДЕМОКРАТИЧЕСКОГО СОЦИАЛИЗМА В КОН-  
ФЕДЕРАЛЬНОЙ ФРАКЦИИ  
ОБЪЕДИНЕННЫХ ЕВРОПЕЙСКИХ ЛЕВЫХ/СЕВЕРНЫХ ЗЕЛЕНЫХ  
ЛЕВЫХ**

**В ЕВРОПЕЙСКОМ ПАРЛАМЕНТЕ (С СОКРАЩЕНИЯМИ). Серия:  
Материалы №10**

**VON BOLOGNA NACH BERLIN  
PERSPEKTIVEN EINES EUROPÄISCHEN HOCHSCHULRAUMS  
STUDIE IM AUFTRAG DES PDS-DELEGATION IN DER KONFÖDERALEN FRAKTION  
DER VEREINTEN EUROPÄISCHEN LINKEN/NORDISCHE GRÜNE LINKE  
(GUE/NGL) IM EUROPÄISCHEN PARLAMENT  
REIHE MATERIALIEN NR.10**

*Андреас Келлер*

Исходным положением Болонского процесса была существенная разнородность национальных образовательных систем, которая все больше препятствовала мобильности учащихся и ученых. «В Европе даже больше систем, чем стран» – гласит вывод Guy Haug (2000: 14), сделанный по результатам сравнительного исследования национальных систем образования, проведенного совместно с Jette Kirstein по поручению Конфедерации европейских конференций ректоров CRE и поддержанного Комиссией ЕС (Haug/Kirstein 1999). До начала Болонского процесса в конце 90-х годов XX столетия в Европе отмечалось чрезвычайное, никоим образом не контролируемое разнообразие в системах обучения (срав. Haug/Kirstein 1999: 31 ff.; Haug/Tauch 2001: 67 ff.):

- Ландшафт высших школ был структурирован отчасти по унитарному принципу, отчасти (и в основном) по бинарному принципу, т.е. был представлен либо в основном одним типом высших учебных заведений (в большей части государств Восточной Европы, Швеции, Испании, а с 1991 г. и в Великобритании) с широким набором различных программ подготовки под одной крышей, либо наряду с традиционными университетами, представленными, прежде всего, теоретическими и ориентированными на исследование программами подготовки, существовали учебные заведения неуниверситетского типа с преобладанием профессионально ориентированных программ подготовки (например, в Германии – специализированные вузы – Fachhochschulen, а также во многих других странах).
- Курсы подготовки отчасти следовали континентальной традиции – относительно продолжительные по срокам, одноступенчатые курсы (наряду с Германией, например, в Бельгии, Австрии, Швейцарии, Венгрии, Греции, Испании или Италии), частично – англосаксонской традиции – более краткосрочные, завершающиеся первой академической степенью, курсы подготовки и последующие курсы подготовки для лиц, уже имеющих академическую степень (наряду с англосаксонской системой в Великобритании и на Мальте к этой группе относятся после проведения в начале 90-х годов структурной реформы также Северные страны и Балтийские государства). Все же до начала Болонского процесса наблюдалось явное противостояние двух систем обучения, развивающихся в противоположных направлениях.

- Доступ к высшему образованию осуществлялся либо исключительно на основе полученных в средней школе общих свидетельств, обеспечивающих доступ в вузы независимо от их типа – в университеты или другие вузы (в Германии, Швейцарии и Нидерландах), с учетом введенных ограничений в приеме (Numerus Clausus) в ряде европейских государств (помимо Германии, например, в Бельгии, Австрии, Швейцарии и Франции), либо желающие получить высшее образование должны кроме того выполнить дополнительные требования, например, при сдаче выпускных школьных экзаменов подтвердить знания по дисциплинам, скомбинированным определенным образом, или выдержать специальные вступительные экзамены – национальные (например, в Греции, на Кипре или в Эстонии) или особые вузовские экзамены (например, в Финляндии, а также в большей части восточноевропейских государств).
- Что касается обеспечения качества программ подготовки вузов и соответствующих методов признания или аккредитации, то существует широкий спектр способов регламентации – от отказа от национальных нормативов (например, в Великобритании и в фламандской части Бельгии) до далеко идущего регулирования содержания (например, в Испании).
- Системы зачетных единиц (credit systems) частично уже существуют как национальные (например, в Нидерландах, в Скандинавских и Балтийских государствах или на Кипре), частично была реализована Европейская система переводных зачетных единиц ECTS, разработанная в рамках программы мобильности ЕС «SOKRATES» (например, в валлонской части Бельгии, она также начинает вводиться почти во всех странах в качестве национальной системы), в отдельных странах еще не существует подобных систем (например, до 1998 г. в Германии, Греции или Франции).
- Академический год разделен в преобладающем большинстве стран на семестры, в отдельных странах – на trimestры (например, отчасти в Великобритании и Ирландии), в других – вообще не разделен (например, частично во Франции или Дании), начало учебного года в большинстве стран приходится на начало октября, в части стран – раньше, в других – намного позже (например, в Италии).
- Платы за обучение либо вообще не существует (например, в Германии и Северных странах или Греции), либо имеет место платное обучение (например, в Нидерландах и Великобритании).
- Сравнительное исследование систем материальной поддержки учащихся, дающее полное представление о финансовой помощи студентам, провести сложно, т.к. помимо непосредственных пособий учащимся должны учитываться льготы и выплаты семьям. Тем не менее, уже при первоначальном исследовании можно отметить существенные различия – как с точки зрения наличия или отсутствия обязанности родителей содержать учащихся детей, так и с точки зрения существования права на государственную помощь, ее размера и вида выплат – на основе субсидий или ссуд. Различия существуют и в важном, в контексте Болонского процесса вопросе материальной помощи и ее размеров при обучении за рубежом.

Подробные сравнительные данные по отдельным странам-участницам Болонского процесса, приводятся в недавно представленном исследовании «Евро студент» (HIS Hochschul-Informationssystem 2002). Оно выявило существенные различия не только в системах материальной помощи, но и в практике оказания содействия: в то время, как в Нидерландах помощь оказывается 90% студентов, а в Финляндии – 80%, в фламандской части Бельгии, а также в Италии – только 12%.

- В официальных докладах Naug, Kirstein и Tauch не приводятся данные об аспектах национальных систем высшего образования в Европе, выходящих за рамки систем обучения, например, по тесно связанному с последним вопросу о системах материальной помощи молодым ученым. О том, что в сфере материальной помощи молодым ученым и в структуре персонала вузов в европейских странах существует большое разнообразие, свидетельствует сравнительное исследование, инициированное кассельским Центром исследования профессий и высшего образования (Enders 2000). В зависимости от структуры кафедры или отделения, а также от того, существует или нет просчитываемая карьера молодых ученых (tenure track), от того, доминируют ли трудовые отношения, ограниченные определенным сроком, или нет, занимаются ли активно развитием персонала или нет, можно провести существенные различия между европейскими системами высшего образования.

Об используемом в Сорбоннской декларации понятии «гармонизация» позднее речь уже больше не шла, – и в будущее хотелось бы категорически возразить против установления срока далеко идущего уравнивания национальных систем высшего образования...

Министры, подписавшие Болонскую декларацию, отказались от используемого в Сорбоннской декларации и подвергаемого критике термина «гармонизация» – попытка релятивной интерпретации Guy Hang в приложении к официальному докладу по Болонскому процессу «Тенденции и проблема структур обучения в высшем образовании в Европе» («Trends and issues in learning structures in higher education in Europe») (так называемый Доклад Тенденции I – Trends-I-Report, Naug 2000: 43 ff.), состоящей в том, что уже в Париже проблема «гармонизации» связывалась с рамками и структурами, а не с содержанием, программами и методами, не могла устранить предубеждений. Кроме того, подписавшие Болонскую декларацию отмечали, что при реализации согласованных целей они действуют в рамках своих институциональных компетенций и с уважением относятся к многообразию культур, языков и систем образования в Европе, а также к автономии университетов. Необходимо стремиться к сотрудничеству, как на правительственном уровне, так и правительств с неправительственными организациями в сфере высшего образования.

Хотя часто распространяется ложная информация (например, Heinemann 2001), Болонская декларация не содержит ни соглашения, касающегося введения во всех вузах Европы программ подготовки бакалавров и магистров, ни установки на так называемую структуру обучения 3–5–8, согласно которой после 3-летней подготовки бакалавра, ориентированной

на профессиональные квалификации, следует 2-летняя подготовка магистра, а после нее 3-летняя подготовка доктора. На самом деле в Болонской декларации термины «бакалавр» и «магистр» вообще отсутствуют. Декларация не содержит положений, касающихся продолжительности циклов обучения, за исключением того, что продолжительность первого цикла не должна превышать 3 лет. Согласованные в Болонской декларации структуры обучения, во-первых, были более открытыми, чем модель 3–5–8, т.к. невозможно прийти к соглашению о единой продолжительности циклов обучения, во-вторых, модель 3–5–8 исключена даже с той точки зрения, что согласно Декларации подготовка магистра и доктора не следуют одна за другой, а являются альтернативными – разумеется, с этим не связано намерение препятствовать продолжению образования выпускников со степенью магистра и их допуску к подготовке и защите диссертации на степень доктора (Promotion).

Сведение цели Болонской декларации к модели 3–5–8 может иметь отношение к представленному почти одновременно с Сорбоннской декларацией также в Париже Докладу Attali (Naug 2000: 44). Доклад Attali содержит ряд рекомендаций по реформе системы высшего образования Франции, в том числе касающихся дальнейшего развития структур обучения и модели 3–5–8. Этот доклад, однако, не связан ни с Сорбоннской декларацией, ни с Болонским процессом или европейской политикой. Тем не менее, содержащуюся в Докладе Attali рекомендацию модели

3–5–8 для системы высшего образования Франции часто приписывают Болонскому процессу, получившему распространение в Европе.

Непонимание согласованных в Болонской декларации структур обучения является очень типичным для политиков в области высшего образования в странах. Все три основополагающих документа, подписанных министрами европейских стран, в компетенцию которых входит сфера высшего образования, – в Сорбонне, Болонье и Праге – исполняются исключительно нечетко. Например, положения, касающиеся деления обучения на два цикла, дают странам-участницам Болонского процесса большой простор при формировании структур, они допускают значительную степень многообразия в национальных системах высшего образования. Все же, как на мероприятиях, проводимых между совещаниями министров – семинарах или докладах о тенденциях, – так и в процессе дискуссий по вопросам политики в области высшего образования между странами, подписавшими Болонскую декларацию, часто имплицитно внушается или эксплицитно постулируется требование дальнейшей конвергенции структур обучения и приближения к модели 3–5–8. Так, в докладе «Тенденции II» признается, что структуры обучения с более продолжительным сроком обучения на первой ступени (от 4 до 5 лет по направлениям подготовки кроме медицины) в некоторых странах Центральной и Восточной Европы, формально являющиеся двухступенчатыми, согласуются с основными положениями Болонской декларации, однако, одновременно подчеркивается, что продолжительный общий срок обучения ставит новые проблемы (Naug/Tauch 2001; 41). Шведская модель подготовки магистра в течение 4 лет и равная 240 зачетным единицам (3-летняя подготовка бакалавра плюс 1

год подготовки магистра) напротив критикуется из-за несоблюдения европейского норматива 3+2 (Tauch/Rauhvargers 2002: 9).

Уже на этом примере становится ясно, что интерпретация и развитие Болонской декларации будет иметь, как минимум, столь же большое значение для дальнейшего развития Болонского процесса, как и сама четко соблюдаемая Декларация. Решающим может стать вопрос о том, кто возьмет верх в интерпретации Болонской декларации. В случае, если авторы доклада Тенденции II, выполненного по поручению Комиссии ЕС, в качестве основных целей Болонской декларации называют мобильность, квалификацию, ориентированную на рынок труда («employability») и международную конкурентоспособность, и оценивают по ним результаты, достигнутые государствами, подписавшими Болонскую декларацию, то это является проявлением ограниченного, прежде всего, экономически детерминированного понимания Болонского процесса.

### **К вопросу о правовом характере и политической легитимности Болонского процесса**

Основные документы Болонского процесса ... не являются международными договорами, речь идет о политических соглашениях подписывающих их министров. Болонский процесс также не является предметом процесса формирования воли Европейского Союза, а происходит, – невзирая на политические переплетения в частности, – параллельно политике в области образования и научных исследований ЕС. Таким образом мы имеем дело с заявлениями о намерениях, которые бесспорно имеют политическое влияние на национальную политику в области высшего образования европейских стран-участниц, но без обязательных правовых документов. Это обстоятельство является в двух отношениях проблематичным:

- отношения между странами-участницами Болонского процесса не подкреплены никакими правовыми претензиями или обязательствами.
- в самих странах-участницах Болонского процесса также не существует правовых обязательств государственных органов, участвующих в политическом процессе формирования воли, в отношении реализации целей, согласованных в Болонье, Праге и Берлине.

Предыдущий опыт, приобретенный в ходе Болонского процесса, между тем показывает, что как на международном европейском, так и на национальном уровне отдельных государств соглашения по Болонскому процессу оказывают политическое влияние. Простое неуважение согласованных целей привело бы к утрате международного лица страны-участницы Болонского процесса; в государстве министр, в компетенцию которого входит высшее образование, как часть правительства, демократически легитимного и зависимого от политической поддержки парламентом, включен в общегосударственный политический процесс формирования воли, даже если отдельные меры как таковые этому не подчинены.

Говоря о Болонском процессе, имеются в виду не отдельные политические меры, а процесс реформирования, рассчитанный на продолжительный период и предусматривающий формирование Европейского образовательного пространства и адаптацию национальных систем высшего образования к согласованным европейским основным структурам. Целью процесса реформирования является новая организация всего политического поля – политики в области образования. В политическом отношении многое говорит за то, что участие в Болонском процессе сопровождается более высокой демократической легитимностью, чем она могла бы быть получена только путем подписания основных документов компетентными министрами. Независимо от того, рассматривается ли Болонская декларация как международно-правовой договор или было бы необходимо и целесообразно квалифицировать ее как таковой, было бы уместным парламентское обсуждение и принятие решения. В государствах с федеральными или децентрализованными структурами формирования воли, кроме того, должны были бы быть адекватно представлены государства, входящие в состав союзного государства, или единицы самоуправления. Таким образом, могли бы быть созданы также благоприятные предпосылки для бесконфликтного претворения в жизнь целей Болонского процесса в странах-участницах.

Европейское головное объединение национальных представительств студентов ESIB указало на недостаток легитимности Болонского процесса и в рамках совещания Болонской подготовительной группы в сентябре 2002 г. в преддверии ... соглашений Берлинской конференции напомнили об участии национальных парламентов (Federal Ministry of Education and Research 2002 : 3). Это требование было отклонено представителями Федерального министерства образования и научных исследований со ссылкой на опасение усложнения дальнейшей процедуры.

### **Болонский процесс и Европейский совет**

Как уже отмечалось в связи с рассмотрением правового характера Болонского процесса, он осуществляется вне институционального устройства Европейского Союза. Это следует уже из того, что в Болонский процесс вовлечены помимо стран-членов ЕС ряд других европейских государств – как государств, предполагающих вступить в ЕС, так и не имеющих таких амбиций.

Тем не менее, Болонский процесс включен в сферу политической деятельности ЕС и в каждом отдельном случае наряду со странами-членами ЕС другие государства признаются участниками Болонского процесса: например, членами группы по Болонскому процессу, имеющими не только совещательный голос, но являющимися ее действующими членами. Кроме того, ЕС оказывал и оказывает финансовую помощь при подготовке докладов о тенденциях к конференциям в Болонье, Праге и Берлине, а также при проведении акций, связанных с Болонским процессом, Европейской ассоциацией университетов EUA (в частности, конференций, предшествующих конференциям министров или проекта «Настройки образовательные структуры в Европе» («Tuning Educational Structures in Europe»), а также при проведении ряда официальных семинаров по Болонскому процессу. В



целом можно говорить о большом влиянии ЕС на развитие Болонского процесса хотя бы потому, что четыре крупнейших государства ЕС инициировали в Сорбоннской декларации этот процесс, и все члены ЕС, подписав Болонскую декларацию, составили историческое ядро Болонской группы.

### **Политика Европейского Союза в сфере образования**

Сами по себе возможности участия ЕС в политике в области высшего образования как части образовательной политики ограничены по сравнению с другими сферами политики, например, в экономической сфере. Инструмента в виде постановления, который действовал бы в государствах-членах непосредственно как закон для этой сферы вообще не существует; документ, определяющий основные принципы, который обязывал бы государства-члены реализовывать юридические нормы, разрабатываемые в рамках ЕС, в национальных правовых документах, имеет чрезвычайно ограниченную сферу применения: признание документов о профессиональном и высшем образовании. В 1988 г. Европейское сообщество утвердило соответствующие основные принципы, касающиеся признания документов о высшем образовании в Европе, которые должны открывать доступ лицам, получившим минимум 3-летнее образование в европейских вузах, к профессиональной деятельности, требующей повышенного уровня квалификации. В настоящее время принимать соответствующие основные принципы уполномочен Совет, в который входят министры как представители правительства стран-членов. Совет может утвердить основные принципы единогласно или квалифицированным большинством в соответствии со ст. 205 абз. 2 Договора ЕС.

Такой инструмент, как программы действий ЕС на основе ст. 149 и 150 Договора ЕС, не обладает свойством правового регулирования, но имеет существенно большее практическое значение. Образовательную политику ЕС можно охарактеризовать как «главным образом программно ориентированную распределительную политику» (Linsenmann 2002: 92). Согласно ст. 149 абз. 1 Договора ЕС задача Сообщества состоит в содействии сотрудничеству государств-членов «при строгом соблюдении ответственности стран-членов за содержание обучения и структуру системы образования, а также многообразие культур и языков». С этой целью Совет уполномочен в соответствии со ст. 149 абз.4 Договора ЕС, осуществлять содействие «исключая всевозможную гармонизацию правовых и административных предписаний стран-членов». С момента заключения Договора в Амстердаме (1997 г.) Европейский парламент согласно ст. 251 Договора ЕС, а также Комитет по экономической и социальной политике и Региональный комитет должны участвовать в принятии решений о соответствующих мерах. Кроме того, Совет может квалифицированным большинством по предложению Комиссии утверждать рекомендации, не являющиеся обязательными с юридической точки зрения.

С 1994/95 г. на этой основе начали действовать программы мобильности SOKRATES для общего образования и LEONARDO DA VINCI для профессионального образования. В 1999 г. обе программы были продлены на 7 лет (2000-2006 гг.). SOKRATES состоит из нескольких подпрограмм, среди которых про-

грамма ERASMUS для высшего образования (Bundesministerium für Bildung und Forschung/Kultusminister-konferenz 2000; Europäische Kommission, Generaldirektion Bildung und Kultur 2000 und 2002). ERASMUS (European Community Action Scheme for the Mobility of University Students) (Совместная европейская программа действий по мобильности студентов университетов) содействует европейской мобильности студентов и преподавателей (ERASMUS 1: обучение за рубежом и приглашенные иностранные преподаватели), сотрудничеству европейских вузов (ERASMUS 2), а также созданию европейской сети по определенным дисциплинам или специальным темам (ERASMUS 3). В странах-членах программой руководят национальные агентства, вузы имеют право вносить предложения.

Благодаря ERASMUS – еще до начала Болонского процесса появилась Европейская система переводных зачетных единиц (ECTS) с целью учета результатов обучения в рамках мероприятий по мобильности студентов (European Commission, Directorate-General for Education and Culture o.D.). ECTS была разработана уже на первом этапе программы ERASMUS (1988-95 гг.) и апробирована сначала в качестве пилотного проекта на 145 вузах. На втором этапе (1995-1999 гг.) ECTS стала предметом договоров по программе ERASMUS, заключаемыми между Комиссией ЕС и вузами. Система зачетных единиц отражает необходимые трудозатраты (work load) по каждой учебной единице – лекциям, семинарам, практическим занятиям, самостоятельным занятиям, занятиям в библиотеке, в лаборатории. В отличие от этого, используемая до сих пор в Германии система учета в часах в неделю в семестр отражает трудозатраты на аудиторных занятиях, следовательно, трудозатраты преподавателя. При этом, как правило, трудозатраты в семестр исчисляются 30 зачетными единицами, в триместр – 20 зачетными единицами, в учебный год – 60 зачетными единицами. Помимо трудозатрат ECTS может включать индивидуальные результаты, выраженные в оценках (grade points); компоненты, отражающие результат и трудозатраты в этом случае объединены в зачетных единицах (credit points) (по поводу терминологии сравн. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungs-förderung 2002 : 37 ff.).

Программа мобильности ERASMUS, как подтверждают результаты ее оценки (за 1995–2000 гг.), была результативна (Teichler / Gordon / Maiworm 2000: 4ff.): так, с 1995 по 2000 г. около 460000 учащихся получили возможность обучаться за рубежом, около 40% вузов принимали участие в мероприятиях, проводимых в рамках ERASMUS. Однако, следует учитывать, что программа ERASMUS покрывала только дополнительные затраты, связанные с обучением за рубежом, основное финансирование предусматривалось из других источников. Даже эти дополнительные затраты, согласно исследованию по оценке, фактически покрывались за счет стипендий ERASMUS в среднем только на 55%. На весь период обучения за рубежом выделялось в среднем 950 евро (1997/98 уч. год). Спорно, насколько программа ERASMUS послужила стимулом для учащихся, которые без нее не предполагали обучаться за рубежом.

Кроме того, программа TEMPUS (Программа Транс европейской мобильности студентов университетов – Trans-European Mobility Scheme for University Students) содействует европейскому обмену и сотрудничеству с центрально- и вос-

точноевропейскими странами, а также последнее время с независимыми государствами бывшего Советского Союза. В программе SOKRATES принимают участие помимо стран-членов ЕС 3 государства ЕФТА-Европейской ассоциации свободной торговли (Исландия, Лихтенштейн и Норвегия), 10 ... государств Центральной и Восточной Европы, а также Кипр, Мальта и в течение среднесрочного периода Турция. Программы мобильности студентов ЕС по составу участников в значительной степени совпадают с Болонским процессом.

### **Политика Европейского Союза в сфере научных исследований**

Наряду с образовательной политикой важную роль для мероприятий в области высшего образования играет политика ЕС в сфере научных исследований и технологий (сравн. Turek 2002). Уже учредительные договоры ЕС по углю и стали (1952 г.) и Европейское сообщество по атомной энергии (1958 г.) поставили на повестку дня политику в таких областях, как научные исследования и технологии. Ясной целью было создание международной конкурентоспособной атомной энергетики.

Согласно ст. 163 абз. 2 Договора ЕС Европейское Сообщество содействует научно-исследовательской деятельности и разработкам предприятий, исследовательских центров и вузов и их сотрудничеству. Ст. 66 Договора ЕС предусматривает разработку Советом различных программ на многолетний период, в которые будут объединены все акции ЕС в области научной политики, установлены их научные и технологические цели, они также будут регламентировать основные положения отдельных программ и мероприятий и их финансирование. В разработке рамочных программ согласно

ст. 251 Договора ЕС должны участвовать Европейский парламент, а также Комитет по экономической и социальной политике. Реализация рамочных программ осуществляется через специфические отдельные программы, решение о которых принимает Совет по предложению Комиссии. В среднесрочный период вступает в силу Шестая рамочная программа научных исследований (2002-2006 гг.) (Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften 2002, I 232/1-33, сравн. [www.europa.eu.int/comm/research/fp6/](http://www.europa.eu.int/comm/research/fp6/)), которая пришла на смену Пятой рамочной программе научных исследований (1998-2002 гг.) ((Bundesministerium für Bildung und Forschung 1999). Как и в Пятой, в Шестой рамочной программе принимают участие страны Центральной и Восточной Европы.

С 2000 г. целью политики в области научных исследований и технологий ЕС является создание Европейского пространства научных исследований (сравн. Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2002). На Европейском Совете в марте 2000 г. в Лиссабоне главы государств и правительств одобрили соответствующую инициативу Европейской Комиссии. Тем самым проекту Европейского пространства высшего образования, ориентированного, прежде всего, на вузы и разработанного вне ЕС, противостоит проект Европейского пространства научных исследований, который касается научно-исследовательской деятельности вузов и представляет собой инструмент ЕС. Цель концепции Европейского пространства научных исследований

состоит в согласовании мероприятий и программ, входящих в рамочные программы научных исследований ЕС, – с одной стороны, и действий стран-членов ЕС, а также самих исследовательских организаций, – с другой стороны. В 2001 г. Европейская комиссия предложила специальную стратегию мобильности для Европейского пространства научных исследований (Commission of the European Communities 2001).

### **Вклад Европейской комиссии в Болонский процесс**

В августе 2002 г. Главное правление по образованию и культуре Европейской комиссии представило обновленный доклад о вкладе ЕС в Болонский процесс (European Commission, Directorate-General for Education and Culture 2002). В нем были перечислены конкретные мероприятия, распределенные по направлениям деятельности и соответствующим целям Болонского процесса, которые специально инициировала Комиссия для поддержки Болонского процесса и введет до 2003/04 г.:

1. Поддержка введения приложения к диплому путем выделения стипендий SOKRATES/ERASMUS – как вклад в цель № 1 Болонского процесса (система более ясных и сопоставимых окончаний).
2. Начало пилотного проекта по введению Европейской системы зачетных единиц для обучения в течение жизни (ECTS plus), которая позволит накапливать зачетные единицы в сфере образования – как вклад в цель № 3 (системы зачетных единиц).
3. Разработка Хартии учащихся по программам SOKRATES / ERASMUS, памятный листок, в котором сведены права и обязанности иностранных учащихся, а также создание виртуальных европейских университетов – как вклад в цель № 4 (мобильность).
4. В кооперации с Европейским представительством вузов EUA специальная программа по содействию университетской культуре качества, а также разработке пилотной схемы европейской оценки качества – как вклад в цель № 5 (обеспечение качества).
5. Дефиниция европейских программ подготовки магистров и докторов и содействие им – как вклад в цель № 6 (европейский подход).
6. Создание банка данных или Интернет-портала, отражающих возможности получения профессионального образования и подготовки и кооперации с неевропейскими государствами в рамках программы «ERASMUS-World» – как вклад в цель № 9 (привлекательность европейского пространства высшего образования).

В декабре 2000 г. Совет ЕС министров образования принял «План действий по обеспечению мобильности» («Mobility Action Plan»), в котором Европейская комиссия и государства-члены ЕС призывались к осуществлению конкретных мер по содействию европейской мобильности (dok. in Official Journal of the European Communities 2000, C 37174–10): мероприятий по обучению контактных лиц, обеспечивающих европейские связи, развитию многоязычия, по обеспечению доступ-

ности информации о мобильности, по содействию частно-государственному партнерству в вопросах финансирования программ мобильности.

### **Либерализация торговли образовательными услугами на основе GATS**

... Транснациональное образование (transnational education – TNE), т.е. предоставление вузами образовательных услуг за рубежом, является предметом развивающейся глобальной конкуренции пространств высшего образования. Осознание проблемы транснационального образования особенно обострилось в последнее время благодаря дискуссии о Всеобщем соглашении о торговле услугами, GATS (General Agreement on Trade in Services) (сравн. Fritz 2002; Wahl 2001; Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft 2002; Faber 2002; Yalçin/Scherrer 2002; Keller 2002). Политикам в области высшего образования становится все яснее, что часто обсуждаемая глобализация имеет прямое отношение к высшему образованию.

Соглашение о торговле услугами GATS вступило в силу в 1995 г. в рамках Всемирной торговой организации (World Trade Organization – WTO). Причиной является возрастающее экономическое значение торговли услугами, которые составляют уже 1/5 часть мировой торговли. Наблюдается глобальная тенденция к увеличению доли «третьего» сектора в экономике: 60% глобального ВВП (Brutto-sozialprodukt) производится в третьем секторе, в сфере услуг.

У WTO имеется основывающийся на санкциях метод урегулирования споров, который может дать право странам-членам, обратившимся с иском, потребовать возмещения расходов или предпринять ответные меры (штрафные таможенные пошлины). При этом существует также возможность, так называемых, перекрестных ответных мер (cross retaliations), т.е. меры могут распространяться и на торговлю товарами. В основе GATS – гибкий либеральный подход: членам в основном предписывается, в каком объеме они открывают свои рынки услуг. При этом могут быть проведены различия между 12 секторами и 155 подсекторами. Одним из 12 секторов является сфера образовательных услуг, которая, в свою очередь, делится на 5 категорий:

- а) детские сады/начальная школа (элементарная и первая система).
- б) школьное образование (первая система),
- в) профессиональная подготовка/вузы (третья система),
- г) образование взрослых (четвертая система),
- д) другие образовательные учреждения.

Сфера научных исследований и разработок представляет нижнюю категорию сектора «Услуги предприятий и услуги, связанные с профессией», которая делится на подсекторы:

Услуги в сфере научных исследований и разработок в области

- а) естественных наук,
- б) общественных и гуманитарных наук и

в) междисциплинарные исследования и разработки.

Кроме того, различают 4 вида торговли услугами:

1. поставки за рубеж,
2. потребление услуг за рубежом,
3. коммерческое представительство (филиал) за рубежом и
4. периодическая миграция поставщиков услуг.

Дело отдельных государств-членов – заявлять ВТО, в каких секторах, для каких видов поставки услуг, в определенных случаях с какими ограничениями они обеспечивают свободный доступ на рынок и гарантируют одинаковые условия для иностранных и внутренних поставщиков (так называемый, *Positivliste* – позитивный список или *bottom-up-Ansatz*). Все же государства-члены обязались в GATS на каждом новом регулярно проводимом раунде переговоров достигать более высокого уровня либерализации; отказ от обязательств по либерализации исключен. GATS полностью обязано философии ВТО: доктрине свободной торговли. Эти правовые обязательства усиливает чрезвычайное политическое давление, которое способствует снижению ограничений либерализации. В феврале 2001 г. были начаты новые переговоры по GATS, в ноябре 2001 г. в Дохе (Катар) на Конференции министров ВТО были приняты новые процедуры: до 30 июня 2002 г. в ВТО должны быть переданы конкретные требования, касающиеся либерализации (*requests*), предложения по либерализации (*offers*) должны быть представлены до 31 марта 2003 г. До 2005 г. должен быть завершен современный раунд переговоров. Члены ВТО могут помимо этого вне раунда переговоров извещать о дальнейших обязательствах.

Новое качество GATS – помимо либерализации торговли товарами – состоит в том, что препятствия для торговли видятся в первую очередь не в пошлинах, а во внутригосударственной регламентации (законах, постановлениях, директивах, нормах и стандартах). Эта внутригосударственная регламентация часто имеет функцию государственной заботы о сферах услуг, таких как образование, медицинское обслуживание или инфраструктура. В сфере образования речь идет о политическом, основанном на гуманистических принципах и правах человека, законном обеспечении равенства шансов, права на допуск и участие, которые до сих пор очень ограничено были переданы рыночным процессам управления. В сфере научных исследований речь идет об обеспечении фундаментальных исследований, результаты которых не находят непосредственного применения в экономике, а также об исследованиях, проводимых с целью удовлетворения общественных требований к науке.

Правда, GATS исключает из процесса либерализации услуги, которые осуществляются «во исполнении суверенной власти» (ст.1 абз. 3 GATS), но только тогда, когда они предоставляются не в коммерческих целях или не в конкуренции с другими поставщиками. Такая конкуренция существует в системе образования и науки в Германии и в ЕС, т.к. во всех сферах, хотя часто и в ограниченных масштабах, представлены частные учреждения (частные школы, частные университе-

ты, частные исследовательские институты, частные учебные заведения по повышению квалификации и т.д.), таким образом, исключаяющие предписания не применяются.

У ВТО для ЕС и стран-членов ЕС имеется общий список специфических обязательств (*schedule of specific commitments*) (BGBl. II 1994, S.1678). Этот список включает наряду со специфическими обязательствами, касающимися отдельных секторов услуг, общие (горизонтальные) обязательства для некоторых приведенных секторов и подсекторов. В том числе, ЕС оставляет за собой право ограничивать доступ на рынки в сфере, касающейся государственных задач. Далее ЕС оставляет за собой право не применять принцип равенства условий для внутригосударственных предприятий и филиалов предприятий из стран, не входящих в ЕС. В секторе образовательных услуг ЕС взял на себя следующие специфические обязательства: обеспечение во всей системе образования – от элементарного/первого до четвертого уровня доступ на рынок, а также принципа равенства с поставщиками услуг внутри страны для второго вида торговли услугами (потребление услуг за рубежом); кроме того, доступ на рынок для третьего вида торговли услугами (филиалы за рубежом) на элементарном и среднем уровнях; полная либерализация, за исключением четвертого вида торговли услугами (миграция), на четвертом уровне системы образования. В категории научные исследования и разработки ЕС берет на себя обязательства за подсектор исследований и разработок по общественным и гуманитарным наукам, а именно за первый вид торговли услугами (поставки за рубежом), второй вид (потребление за рубежом) и третий (филиалы за рубежом). В горизонтальном обязательстве из нее все же было исключено субсидирование проведения исследований и разработок.

В последнее время возросло значение международной торговли образовательными услугами. Эта тенденция наиболее выражена в системе высшего образования. Особенно динамично развивающимся информационным и коммуникационным технологиям обязан прорыв в электронном обучении (E-learning) и создание виртуальных вузов (сравн. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung 1999). В связи с четырьмя различными видами торговли, указанными в GATS, следует обратить внимание на следующие тенденции:

1. Поставки за рубеж курсов, дидактических и учебных материалов, а также консультационных услуг – главным образом в цифровой форме на CD-ROM или через Интернет;
2. Потребление услуг за рубежом в классической форме обучения за рубежом;
3. Коммерческое присутствие за рубежом посредством основания, так называемых, оффшорных учреждений вузов;
4. Периодическая миграция поставщиков услуг с целью преподавания в зарубежных оффшорных учреждениях или создания оффшорных учреждений.

В новом раунде переговоров по GATS следует считаться с требованиями дальнейшей либерализации торговли образовательными услугами и услугами в

сфере науки. В принципе требования либерализации могут распространяться на всю систему образования и науки, т.к. GATS нечетко определяет понятие услуги.

Общие позиции ЕС в отношении GATS определил специально созданный странами-членами Комитет в соответствии со ст. 133 Договора ЕС («133-ий Комитет»). О том, что ЕС принимает участие в текущем раунде переговоров с собственными требованиями, в первый раз критическая общественность узнала из письма Федерального министерства экономики Федеральному министерству образования и научных исследований из-за разглашения тайны. Ни немецкий Бундестаг, ни парламенты земель не были официально информированы о требованиях ЕС до момента передачи требований о либерализации 30 июня 2002 г., не говоря уже о включении в формирование воли. И в ответ на соответствующие запросы фракции ХДС/ХСС в Бундестаге (Bundestags-Drucksache 14/7126), СвДПГ (Bundestags-Drucksache 14/6702) и ПДС (Bundestags-Drucksache 14/8845 и 14/9768) Федеральное правительство не представило никаких данных относительно позиции ЕС на переговорах. Вместо парламентов переговорами по GATS занялась Федерально-земельная комиссия по планированию образования и содействию научным исследованиям (BLK), в которую входят исключительно представители исполнительной власти, и изложила общую позицию федерации и земель в октябре 2002 г., более чем через четверть года после срока передачи.

В своих требованиях по либерализации, поданных в ВТО, ЕС призывает США применять в частных сферах начального профессионального и высшего образования принципы GATS свободного доступа на рынок и равного положения с поставщиками услуг внутри страны (European Commission 2002: 8). Даже если направленные в адрес США требования ЕС не выходят за рамки обязательств, уже поступивших от самого ЕС, они таким образом продвигают вперед спираль либерализации: следует исходить из того, что другие государства потребуют от европейцев встречного исполнения обязательств. Фактически ЕС конфронтирует с требованиями либерализации в сфере прочих образовательных услуг (особенно в тестировании в образовании – *Bildungstest-Dienstleistungen*), а также с требованиями, касающимися послесреднего образования и образования взрослых, не имея в виду ограничений, предпринятых ЕС в отношении услуг, финансируемых из частных источников, т.е. с требованиями, касающимися образовательных услуг, финансируемых государством (Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie 2002: 5).

Между тем, существенные возражения против дальнейшей либерализации торговли образовательными услугами были высказаны, в том числе и Образовательным интернационалом (Education International – EI), международным объединением 309 профсоюзных организаций из 157 стран, представляющим 24,5 млн. членов, а также европейским объединением студенческих организаций (ESIB). В частности, следует считаться со следующими негативными последствиями либерализации торговли услугами в сфере образования и науки (сравн. *Internationale der öffentlichen Dienste/Bildungsinternationale* 2000):

- подрыв государственной ответственности за сферу образования и науки вследствие возрастающей коммерциализации;
- пренебрежение потребностями малоимущих потребителей услуг;



- ухудшение экономических результатов государственных производителей услуг вследствие конкуренции с частными производителями, которые могут концентрироваться на прибыльных сегментах рынка и платежеспособных потребителях;
- возрастающая глобальная стандартизация предлагаемого сферой образования продукта из-за отдельных концернов в образовании, которые являются гегемонами на рынке;
- ликвидация национальных стандартов и норм качества образовательных услуг (например, выпускников), а также экологических и социальных аспектов образования;
- установление гибкой системы трудовых отношений, вытекающих из трудовых договоров в сфере образования и научных исследований, вследствие ликвидации стандартов, сдерживающих конкуренцию, основывающихся на трудовом праве, и социальных стандартов, а также вследствие обостряющейся конкуренции и возможности выбора места размещения;
- ликвидация рабочих мест в образовательных и исследовательских учреждениях вследствие процесса концентрации и эффектов рационализации;
- наиболее остро негативные последствия могут проявляться в системе образования и науки развивающихся стран: для них еще сложнее будет формирование национальных образовательных систем, если иностранные производители образовательных услуг завоюют рынок или если способные и квалифицированные молодые ученые будут систематически выезжать из страны (brain drain).

В этой связи решающее значение имеет выдвинутое Европейским Союзом ВТО условие изъять из заявленных специфических требований предоставление услуг или их субсидирование в рамках общественного сектора. В случае устранения этого условия в ходе текущих переговоров по GATS последовала бы всесторонняя либерализация торговли образовательными услугами, воздействие которой на национальные системы образования было бы очень серьезным. Особенно общие положения, касающиеся исключений из ст. 1 абз. GATS, в этом случае не будут иметь смысла из-за конкуренции между государственными и частными поставщиками образовательных услуг. Конкретным следствием свободного доступа на рынок и равенства с местными производителями в этой сфере было бы, например:

- иностранные поставщики образовательных услуг имели бы право создавать в государствах-членах ЕС филиалы;
- эти филиалы так же, как и местные частные поставщики имели бы право на государственную поддержку в той же степени, что и государственные учреждения;
- это же касается зарубежных и частных научных учреждений.

Что это конкретно означает для сферы высшего образования? Как грибы вырастут частные университеты, готовящие молодых менеджеров для крупных кон-

церов. Сначала устроили сенсацию с запланированным въездом Европейской школы менеджмента и технологии (European School of Management and Technology – ESMT) в бывшее здание Государственного Совета ГДР в Берлине. Федеральные власти предоставили здание за символическую плату – но Сенат Берлина настаивал на том, чтобы не выделять ни цента из бюджета земли на частный университет – небольшие государственные средства на 100% должны предназначаться государственным вузам. Но эта четкая линия уже вскоре могла вступить в конфликт с GATS: иностранные поставщики программ подготовки могли бы добиться равных с государственными вузами условий с точки зрения финансирования. Для GATS образование не более чем услуга, на которую распространяется основной принцип свободной мировой торговли. Если земельное правительство финансирует государственные вузы, и одновременно не оказывает материальной поддержки международным частным университетам, расположенным в Германии или имеющим свои филиалы, то по логике GATS, это является односторонним субсидированием национальных поставщиков услуг: по отношению к иностранным частным поставщикам проявляется дискриминация, нарушается принцип мировой свободной торговли.

Какие конкретные последствия будет иметь дальнейшая либерализация торговли образовательными услугами, до сих пор еще не изучено. Критики требуют от ВТО, по меньшей мере, приостановить переговоры по GATS, пока не будут представлены результаты систематической оценки последствий. Благодаря продолжающимся непарламентским акциям профсоюзов, студенческих представительств и критиков глобализации не были игнорированы соответствующие требования Комиссии Бундестага по расследованию «Глобализация мировой экономики – вызов и ответ» в ее только что представленных рекомендациях. В своем заключительном докладе в июне 2002 г. Комиссия рекомендует, «чтобы услуги, находящиеся в сфере государственной опеки (такие как, например, государственные образовательные услуги и услуги в сфере культуры), не затрагивались в переговорах по GATS» (Bundestags-Drucksache 14/9200, S. 155). Федеральный министр образования и научных исследований в своей статье для Frankfurter Rundschau (Bulmahn 2002), а также правительственная фракция СДПГ и Союз 90/Зеленые в совместном парламентском заявлении, по меньшей мере, риторически ориентировались на критическое отношение к глобализации при обсуждении GATS. Остается ждать, насколько серьезно правительство воспримет эти политические заявления.

### **Шансы и риски – критическая оценка Болонского процесса**

В канун Берлинской конференции в сентябре 2003 г. намечается удивительное единодушие в оценке Болонского процесса европейскими заинтересованными органами. Проводя сравнительный анализ позиций 17 организаций, Christian Tauch (Конференция ректоров вузов) и Siegbert Wuttig (Немецкая служба академических обменов) пришли к выводу, что 7 организаций в целом полностью одобряют («full approval») Болонский процесс – 9 целей Болонской декларации и

Пражское коммюнике, другие 9 организаций, среди них и Европейский союз студентов ESIB, – с оговорками в основном одобряют («approval with certain reservations») (Tauch/Wuttig 2002). Все же одна организация, Европейский образовательный интернационал, принимает его, но с существенными оговорками («strong reservations, but no rejection»). В основном ни одна организация не отклоняет («rejection») Болонский процесс.

Эта значительная поддержка Болонского процесса объясняется тем, что основные документы, принятые в Болонье и Праге, с одной стороны, дают европейским вузам шансы дальнейшего позитивного развития. Приведем некоторые аспекты:

- очевидно, политическая цель создания структурных предпосылок для свободного передвижения студентов и преподавателей по всей Европе способствует уравниванию в правах: расширяется радиус действия студентов, увеличиваются возможности соприкоснуться с другими и новыми культурными, методическими, историческими и теоретическими контекстами научного обучения, преподавания и исследования в течение короткого или продолжительного срока.
- деление обучения в Европе на два цикла и применение единой системы зачетных единиц позволяют не только беспрепятственно изменять вуз, но и создают предпосылки для модульного структурирования учебного процесса (сравн. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung 2002): студенты имеют большие возможности самостоятельно формировать содержание обучения в соответствии с собственными интересами, ожиданиями и планами. Они могут составлять свой учебный план с учетом строгой соподчиненности отдельных научных дисциплин, группируемых вокруг комплексных профессиональных и деятельностных областей. Это позволяет учитывать признанную возрастающую разнородность учащихся и их интересов.
- двухступенчатое обучение, наконец, создает предпосылки для большей проницаемости различных образовательных институтов третьего уровня образования с перспективой интеграции, поскольку выпускникам первого цикла неуниверситетских учебных заведений (например, специализированных вузов) открывается доступ к обучению в университетах.

С другой стороны, отдельные элементы Болонского процесса могут также пониматься как структурные предпосылки для неолиберального реструктурирования европейского высшего образования. Примером неолиберальной структурной реформы является преобразование вузов в предприятия сферы услуг, которые могут продвигать свой продукт – подготовку учащихся, получение результатов научных исследований, – конкурируя с другими поставщиками, на рынок образовательных услуг и научных исследований платежеспособному потребителю (сравн. Keller 2000: 303 ff.; Keller 2001). Вывод из этой модели состоит в том, что учащиеся как платежеспособные потребители должны оплачивать товар – обучение (плата за обучение) по рыночным ценам. Чтобы стимулировать конкуренцию вузов как поставщиков образовательных услуг за учащихся как потребителей, учащиеся должны иметь возможность выбрать не только в начале обучения

одного из многих поставщиков, руководствуясь показателями качества и ценой, но и сменить поставщика в процессе обучения, особенно при переходе с одного цикла обучения на другой. Предпосылкой для этого также является совместимость структур обучения и возможность засчитывать полученные результаты и уровни окончания. Если рынок образования и науки, на котором вузы конкурируют за потребителя, будет сформирован во всей Европе, то станут необходимыми совместимость и возможность учета полученных результатов. Основным инструментарием, позволяющим учитывать результаты обучения, является единая система зачетных единиц, т.е. единая «валюта» на Европейском пространстве высшего образования, которая делала бы соизмеримыми и сравнимыми результаты обучения. Соизмеримость результатов обучения во всей Европе могла бы стать в дальнейшем условием сопоставимой в международном масштабе стоимости обучения, которое должны оплатить учащиеся, или условием создания действующей во всей Европе системы чеков на образование. Однако следует отметить, что это не заложено в Болонском процессе. Названные элементы предыдущего развития Болонского процесса могут все же способствовать соответствующему неолиберальному переструктурированию европейского высшего образования, они также могут привести к проведению равноправной политики в области высшего образования. В целом Болонский процесс может быть оценен как противоречивый, поскольку он объективно допускает различные сценарии развития Европейского пространства высшего образования. По отношению к Болонскому процессу недопустимо ни полное его отрицание, ни безоговорочное признание (сравн. Bienefeld 2002).

Ниже приводятся важнейшие положения, по которым критикуется предшествующее развитие Болонского процесса с тем, чтобы на их основании сформулировать требования к дальнейшему формированию процесса на европейском и национальном уровнях.

### **Ограниченная предметная область**

Проблематичной в Болонском процессе является его ограниченная предметная область. Документы и осуществляемые до сих пор акции сфокусированы на вопросах обучения в вузах – особенно структурах обучения и возможности перевода и учета результатов обучения. Цели № 1 Болонского процесса (легко понимаемые и сопоставимые уровни окончания), № 2 (деление системы обучения на два основных цикла) и №3 (система зачетных единиц) имеют непосредственное отношение к этому, в основе целей № 4 (мобильность), № 5 (обеспечение качества), № 6 (европейский подход), № 7 (обучение в течение всей жизни) и № 9 (содействие международной привлекательности) находятся вопросы обучения. Что касается цели № 8 (подключение вузов и учащихся), то здесь речь идет не о материальной постановке цели, а о договоренности, относящейся к методу реализации Болонского процесса.

О создании Европейского пространства высшего образования как об идеале Болонского процесса пока еще нельзя говорить серьезно, поскольку все другие предметные области политики в сфере высшего образования – например, научные

исследования, содействие молодым ученым, финансирование вузов, организация вуза, кадровая структура – остаются за скобками. Даже преподаванию в вузе не уделяется в Болонском процессе достаточного внимания, хотя оно как пандан (пара) обучению, например, в связи с согласованным содействием европейскому сотрудничеству в рамках инициатив по обеспечению качества (Болонья – цель № 5), заслуживало бы большего политического внимания. Это означает, что, по мнению автора, было бы целесообразно распространить предметную область Болонского процесса на все политическое поле вуза. Критика связана, прежде всего, с тем обстоятельством, что понятие «Европейское пространство высшего образования» семантически содержит очень много широко простирающихся импликаций по сравнению с теми, которые фактически лежат в основе целей Болонского процесса, это понятие может скорее очертить контуры «европейского пространства обучения».

Что касается содержательной оценки ограниченной предметной области Болонского процесса, то нет оснований подвергать сомнению невключение таких вопросов политики в области высшего образования, как организация и управление вузами; это относится как к их внутренним, так и внешним связям с государством и обществом. В большинстве европейских стран центральная государственная власть воздерживается от решения вопросов, связанных с организацией вузов. Со времени принятия поправки к Рамочному закону о высшем образовании от 1998 г., касающейся дерегулирования, этот вопрос даже внутри федеративной системы ФРГ почти полностью передан землям, которые, со своей стороны, в ходе укрепления организационной автономии частично передали его вузам. Приведение в соответствие основных структур организации вузов в европейских странах было бы не только сложно, но и ненужно для создания Европейского пространства высшего образования, в котором вузы могут так же свободно кооперироваться друг с другом и с третьими организациями, как и в границах одного государства, и члены вузов – преподаватели и учащиеся – могут так же свободно передвигаться за границы.

О том, что «Европейское пространство высшего образования» в этом смысле является более широким понятием, чем «европейское пространство обучения», свидетельствует особенно комплекс вопросов финансирования обучения как материальная пара (пандан) формальному вопросу соответствия структур обучения и результатов обучения, а также комплекс вопросов структуры персонала вузов и содействия молодым ученым как предпосылка для беспрепятственной мобильности преподавателей вузов, научных сотрудников, молодых ученых, а также административного и технического персонала вузов. Министры образования европейских стран договорились в Праге в будущем принимать во внимание и социальный аспект мобильности студентов... Усилия, предпринимаемые в рамках Болонского процесса по созданию Европейского пространства высшего образования, не дали пока ощутимых результатов.

### **Опасность уравнивания европейского ландшафта высшего образования**

Используемое еще в Сорбоннской декларации 1998 г. понятие «гармонизация» архитектуры европейских систем высшего образования в последующих документах по Болонскому процессу не применяется, все же опасение, что процесс может завершиться далеко идущим уравниванием систем высшего образования, до сих пор сохраняется. Из предшествующего рассуждения по поводу ограниченной предметной сферы Европейского пространства высшего образования следует, что гармонизация угрожает не системам высшего образования, а системам обучения в вузах Европы.

Болонский процесс явно направлен на уравнивание *структур* обучения: в соответствии с соглашениями по Болонской декларации речь идет не только о том, чтобы уровни окончаний в Европе были легко понимаемыми и сопоставимыми, а и о том, чтобы разделить процесс обучения по единому образцу на два основных цикла (*undergraduate, graduate*). Но Болонская декларация ограничивается предложением этой основной структуры, предоставляя подписавшим странам и вузам широкое пространство для дальнейшего формирования: не упоминаются ни степени бакалавра и магистра (умалчивается вопрос о необходимости их введения), ни продолжительность обучения – за исключением того, что первый (*undergraduate*) цикл должен продолжаться минимум 3 года и завершаться первым профессионально-квалификационным окончанием – умалчивается и о наиболее распространенной модели 3–5–8 (3 года – до степени бакалавра, дополнительно 2 года – до степени магистра, еще 3 года – до степени доктора). Все же фактическое развитие Болонского процесса – судя как по конкретным мерам в подписавших странах, так и по дискуссии вокруг дальнейшей реализации – ориентируется на эти более узкие, не содержащиеся в соответствующих основных документах цели.

Что касается *содержания* образования, то, исходя из философии Болонского процесса, не следует стремиться к унификации, а необходимо сохранять имеющееся в европейских системах высшего образования многообразие. Но существует угроза, что конкретная политика в рамках Болонского процесса будет расходиться с этой философией. Так например, в проекте «*Tuning Educational Structures in Europe*», поддерживаемом Комиссией ЕС, речь идет в конечном счете о разработке контуров содержания европейских ядерных программ по избранным учебным дисциплинам. Болонская цель № 5 (содействие европейскому сотрудничеству в сфере обеспечения качества) также может служить рычагом для гармонизации содержания предлагаемых программ подготовки, т.к. оценка и аккредитация программ подготовки должна исходить из общих европейских принципов и подразумевать минимальные программные стандарты.

Хотя Болонский процесс еще далек от европейской «макдональдизации» (Webers 1999) предлагаемых курсов обучения, но не устранена опасность постепенного уравнивания курсов обучения в соответствии с европейской нормой, которая обеспечит не только совместимость уровней окончания и результатов обучения, но и будет способствовать гармонизации содержания.

### **Примат экономики**

Политическое обоснование Болонского процесса носит явный отпечаток экономического подхода, в то время, как культурным и социальным целям Европейского пространства высшего образования не уделяется внимание.

Это особенно прослеживается на понятии «трудоустраиваемость» («employability») – квалификация, ориентирующаяся на рынок труда, дословный перевод – трудоустраиваемость), которое вошло во все основные документы по Болонскому процессу. Разумеется, законно требование учащихся о том, чтобы предлагаемые вузами программы подготовки предусматривали и квалификацию, необходимую для профессиональной деятельности, на которую есть реальный спрос на рынке труда. Так же, как было бы неправильным, если бы обучение в вузе ограничивалось профессионально-квалификационной функцией, было бы абсурдно и недооценивать эту функцию по отношению к другим необходимым функциям обучения таким, как, например, всестороннее развитие личности. Именно в таких странах, как ФРГ, где Болонский процесс привел к запланированному широкому введению новых программ, важно иметь в виду и проверять профессиональную квалификацию.

Понятие «трудоустраиваемость» содержит и другие далеко идущие импликации. Речь идет об изначальном ключевом понятии, носящем отпечаток европейского предпринимательского лобби – особенно Европейское объединение промышленных союзов и союзов работодателей – UNICE, а также Круглого стола Европейских промышленников – ERT – понятии, означающем ориентацию образовательной политики на экономические требования, т.е. потребности предприятий и рынка труда (Lohmann 2002: 47; сравн. Hirtt 202; Bosch 2002). Это предполагает, во-первых, более выраженное соответствие содержания программ подготовки требованиям профессиональной деятельности в промышленности и экономике, во-вторых, большую индивидуальную ответственность учащегося за то, чтобы по окончании обучения постоянно поддерживать свою квалификацию в соответствии с требованиями рынка труда. Из права на образование приобретение квалификации стало обязанностью каждого: каждый индивидуум несет ответственность за постоянное воспроизводство своей профессиональной пригодности.

Панданом (парой) «трудоустраиваемости» является «обучение в течение жизни» («life long learning»), которое наряду с общепринятыми, прогрессивными импликациями – возможность всех граждан получать доступ к образованию и повышению квалификации, отражает индивидуальную обязанность приобретать квалификацию: профессиональная подготовка ограничена передачей базовых знаний и ключевых квалификаций и, соответственно, ограничена по продолжительности, позже квалификации приобретаются в сфере дальнейшего образования, за это несет ответственность сам наемный работник, включая и обязанность оплачивать образование. Деление обучения на два цикла – подготовку бакалавра и последующую подготовку магистра – укладывается в эту схему, особенно тогда, когда доступу к последующему циклу обучения препятствуют формальные или социальные барьеры.

### **Опасность ограничения доступа в вузы**

В возможных препятствиях при переходе от первого цикла обучения, заканчивающегося, как правило, степенью бакалавра, ко второму циклу обучения, заканчивающемуся, как правило, степенью магистра, состоит одна из наиболее сложных проблем реформы структуры обучения, связанной с Болонским процессом.

Основной предпосылкой двухступенчатой структуры обучения бесспорно является ожидание того, что не все выпускники первого цикла автоматически продолжат обучение на втором цикле, а часть из них, получив первую профессионально-квалификационную степень, приступит к профессиональной деятельности – возможно в дальнейшем поступив на следующий цикл обучения. Так, как бюджеты вузов во всей Европе находятся под давлением финансовой стагнации или сокращения, но, с другой стороны, признается, что европейской экономике в будущем, скорее всего, потребуется больше выпускников вузов, то перспектива сокращения срока обучения для части учащихся (тех, которые уже через 3 года, получив степень бакалавра, покинут вуз) и при этом удешевления подготовки в вузах в целом представляет интерес для политиков. Эти фискально мотивированные соображения согласуются с консервативными взглядами, состоящими в том, что 30, 50 или даже 70% молодежи соответствующей возрастной группы не могут быть способными к научному обучению, так что основная масса учащихся должна быть направлена на краткий курс обучения, на котором осуществляется подготовка непосредственно к профессиональной деятельности, а научное, теоретически ориентированное обучение должно быть предназначено для небольшой элиты.

Смогут ли и насколько эти соображения предопределить характер двухступенчатой системы обучения, зависит от того, каким образом будет регулироваться переход от первого ко второму циклу обучения. Основное требование всех выпускников со степенью бакалавра – непосредственный переход, по меньшей мере, на одну программу подготовки магистров, как это имеет место в Нидерландах и фламандской части Бельгии – представляет собой скорее исключение на современном этапе развития Болонского процесса. В основном переход связан с различными ограничениями.

### **Европеизация вместо интернационализации**

Связи национальных систем высшего образования в европейском регионе и в глобальных масштабах должны иметь различные формы: в европейском регионе речь идет об интеграции систем в единую европейскую систему, в глобальном масштабе – о рыночной конкуренции. Всеобщее соглашение о торговле услугами GATS создает правовые предпосылки для формирования глобального рынка образования, на котором Европейское пространство высшего образования конкурирует с другими поставщиками услуг в сфере высшего образования за платежеспособных потребителей.

Исходя из перспектив Болонского процесса, понятия «европеизация» и «интернационализация» вузов приобретают, таким образом, различное и даже противоречащее значение. Европеизация имеет целью создание Европейского пространства высшего образования, с которым связана конвергенция и, как показано,



по меньшей мере, частичное уравнивание систем высшего образования, особенно систем обучения. Создание Европейского пространства высшего образования является, напротив, основой для ориентированной на конкуренцию развивающейся интернационализации вузов в глобальном масштабе.

Можно сформулировать следующие 12 требований, касающихся дальнейшего развития и реализации Болонского процесса:

1. Проблема формирования Европейского пространства высшего образования должна распространяться и на комплекс проблем, связанных с финансированием обучения. Для осуществления мобильности студентов на Европейском пространстве высшего образования необходимо устранить не только формальные барьеры, но и материальные препятствия. Учащиеся, начинающие или продолжающие обучение в европейской зарубежной стране, не должны испытывать материальные трудности. Это означает, по меньшей мере, что учащийся не должен вносить дополнительную плату по сравнению с той, которая взимается в его стране, и не должен быть лишен материальной помощи, полагающейся ему в стране. Это требование может быть реализовано в короткие сроки и под ответственность отдельных стран-участниц Болонского процесса. Кроме того, в среднесрочный период необходимо стремиться к минимальным социальным стандартам финансирования обучения в Европе, поскольку социальные и экономические условия жизни учащихся в Европе очень различаются (сравн. HIS Hochschul-Informationen-System 2002); при этом не должны быть ухудшены рамочные условия в странах с более благоприятной системой финансирования обучения. В перспективе речь должна идти о бесплатном обучении во всех европейских странах на обоих циклах единой для Европы ступенчатой системы высшего образования, а также о закреплении права на гарантированное финансирование жизненного обеспечения студентов, включая затраты, связанные с обучением, посредством стипендии, которая для семей с доходами ниже среднего уровня выделяется на 100% в виде субсидии (сравн. ESIB 2000:23 ff.).
2. К социальному аспекту мобильности студентов относится также специфическое обслуживание и кураторство иностранных студентов в вузах, которое распространяется на студентов из европейских и неевропейских зарубежных стран. Помимо языковых курсов и программ ориентации следует подумать о помощи при пользовании вузовской инфраструктурой, об обеспечении местами в общежитиях или помощи при поиске жилья, а также при решении социальных и экономических вопросов. Кроме вопросов, связанных с правовым положением иностранцев, и вопросов инфраструктуры не должны быть оставлены без внимания социальные и культурные аспекты открытого для всего мира вуза (сравн. Hosseini-zadeh 1998). Страны-участницы Болонского процесса должны также активно содействовать международному и межкультурному диалогу в кампусах. Наконец, необходимо учредить уполномоченных по делам иностранных студентов с обязательным правом участия в делах вуза и разработать антидискриминационные принципы для устранения структурной дискриминации в вузах. Болонский процесс должен развиваться

в направлении гостеприимного Европейского пространства высшего образования. Это должно быть обязанностью не только государства и вузов, но и городов, в которых расположены вузы (сравн. Deutscher Städtetag 2002).

3. Проблема формирования Европейского пространства высшего образования должна распространяться и на комплекс вопросов, связанных со структурой персонала вузов, и на вопросы содействия молодым ученым. Карьерные пути молодых ученых – этап подготовки докторской диссертации и последующий этап постдокторантуры – должны быть в такой степени согласованы, чтобы можно было беспрепятственно менять вуз, в т.ч. и на зарубежный. Так же, как и со структурами обучения, не требуется полного уравнивания карьерных путей молодых ученых. То же касается и кадровых структур вузов: они должны быть настолько согласованы между собой, чтобы научные сотрудники, не относящиеся к молодым ученым, преподаватели вузов, а также представители административного и технического персонала могли свободно передвигаться по Европейскому пространству высшего образования. И здесь следует иметь в виду социальный аспект европейской мобильности: работники вузов и молодые ученые, которые могли бы временно или в течение продолжительного срока работать в зарубежной стране Европы, не должны быть ущемлены в своих социальных правах – например, в обеспечении по старости. Кроме того, должны быть согласованы минимальные стандарты в отношении статуса и социального обеспечения молодых ученых в европейских странах, которые гарантируют соответствующие условия труда (сравн. требования Европейского комитета профсоюзов работников образования: Mouchoux 2000).
4. Конвергенция европейских систем высшего образования, к которой стремятся, должна быть четко ограничена структурным аспектом, в отношении содержания обучения не должно быть никаких общеевропейских подходов таких, например, как ядерные программы. Многообразие и гетерогенность программ обучения в Европе должны быть признаны и соблюдаться как активные статьи баланса в бухгалтерии. На это следует обратить особое внимание в связи с европейскими установками на систему обеспечения качества. Это не исключает, а, напротив, является предпосылкой того, что изменение структур обучения в ходе Болонского процесса в отдельных странах-участницах также послужит поводом для реформы обучения с точки зрения повышения качества содержания. Единственным легитивным исключением из строгого ограничения Болонского процесса рамками структур обучения является согласование, закрепляющее усиление европейских акцентов в существующих и новых программах обучения (сравн. Weber 2002).
5. Цель Болонского процесса структурировать европейские системы обучения по двухступенчатому принципу (undergraduate, graduate) должна трактоваться согласованно. Нельзя требовать никаких количественных установок, касающейся минимальной 3-летней продолжительности первого цикла обучения. Не требуется также установка на англо-саксонскую терминологию «бакалавр» и «магистр». Кроме того, Болонское соглашение о том, что

цикл, следующий за первым уровнем окончания, может вести либо к получению степени магистра, либо непосредственно к защите докторской диссертации, должно быть уточнено или модернизировано в том смысле, что сразу после окончания второго цикла обучения возможна подготовка и защита докторской диссертации.

6. Страны-участницы, имеющие как и Германия традиционную одноступенчатую структуру курсов обучения, не должны вынуждаться к срочной и повсеместной реорганизации и введению новых двухступенчатых структур обучения, а в течение соответствующего этапа, который может продолжаться до предполагаемого завершения формирования Европейского пространства высшего образования в 2010 г., параллельно может продолжаться обучение по традиционным программам. Это особенно касается отдельных программ подготовки таких, как медицинские, по которым представляется сомнительным введение двухступенчатой подготовки в европейских странах. Не должно быть полного преобразования до тех пор, пока новые уровни окончаний не получают полного признания и подтверждения на рынке труда. Именно это пока не произошло (сравн. Drake 2002: 14 f.).
7. Следует придерживаться требования о том, чтобы курсы обучения завершались присвоением квалификации, ориентированной на рынок труда («employability»); одновременно необходимо все же понимать это требование в более широком смысле: обучение в вузе может также и именно поэтому обеспечивать «трудоустраиваемость», что оно не ориентировано непосредственно на требования отдельных видов профессиональной деятельности, а дает в общем научные квалификации, ключевые квалификации и формирует способность к самостоятельному и критическому мышлению и работе. Кроме того, следует принимать в расчет требование о том, что обучение и вузы должны работать не только на экономику и рынок труда, но и на другие общественные сферы – культуру, сохранение природной среды, улучшение качества жизни, а также на личность учащегося (сравн. Education International 2001). Вузы должны также вносить вклад в построение системы обучения в течение жизни, которая позволяет человеку получить доступ к образованию и повышению квалификации, к науке и культуре на всех этапах жизни.
8. Переход от первого ко второму циклу обучения должен быть особенно открытым и проницаемым. Все выпускники, завершившие первый цикл (как правило, со степенью бакалавра), должны сохранить право на дальнейшее обучение на втором цикле. При поступлении на второй цикл не должно быть никаких особых требований. Следует отказаться от специальных вступительных экзаменов. Для того, чтобы переход с первого на второй цикл был проницаемым, необходимо учитывать социальные аспекты: переход не должен быть затруднен особой платой за обучение, отсутствующей на первом цикле; при обучении на втором цикле так же, как и на первом, должно быть сохранено право на материальную помощь.

9. При переходе с первого на второй цикл должна сохраняться возможность мобильности не только в зарубежные страны, но и национальная и европейская мобильность из одного типа вуза в другой. Европейское пространство высшего образования не будет иметь барьеров, только если в его основе будет интегрированная система высшего образования. Чтобы она существовала в большинстве европейских стран, она должна состоять из различных типов вузов и образовательных учреждений с различными профилями, разумеется, Европейское пространство высшего образования должно основываться на принципе эквивалентности образовательных учреждений различных типов. Кроме того, в соответствии с договоренностью в Болонской декларации должно быть реализовано тесное сплетение системы высшего образования с другими сферами образовательной системы (начальным профессиональным образованием, повышением квалификации) и взаимное признание и учет результатов образования и окончаний. Предпосылки для этого должна создать соответствующим образом построенная система зачетных единиц.
10. Обеспечение качества по праву является темой европейской политики в области высшего образования и стоит на повестке дня Болонского процесса. Достаточная прозрачность с точки зрения качества деятельности вузов и педагогических результатов по отдельным курсам обучения является предпосылкой мобильности студентов на Европейском образовательном пространстве. Принцип прозрачности должен действовать не только в отношении качества деятельности вузов, но и в отношении методов обеспечения качества (сравн. ESIB 2000:16 ff.). Помимо прозрачности должно быть гарантировано участие групп лиц, занятых в научном процессе вуза – учащихся, преподавателей, исследователей и прочего персонала, а также заинтересованной общественности в методах по обеспечению качества. Единые европейские установки в отношении обеспечения качества должны гарантировать минимальные стандарты с точки зрения прозрачности методов оценки и аккредитации и участия в них всех групп.
11. Создание Европейского пространства высшего образования не должно привести к обострению глобальной конкуренции с другими пространствами высшего образования. Долгосрочной целью должны стать международная кооперация и сближение систем высшего образования по примеру Болонского процесса. Страны-участницы Болонского процесса должны способствовать тому, чтобы образовательные услуги до соответствующего времени полностью были исключены из проходящего раунда переговоров GATS (мораторий). В интервале необходимо систематически изучать влияние прежней либерализации торговли образовательными услугами, проводить оценку результатов возможных дальнейших мер по либерализации. Результаты этих исследований должны быть рассмотрены на общественном форуме с участием всех сторон, заинтересованных в образовательной и научной политике.
12. Основные документы, касающиеся развития Европейского пространства высшего образования, должны в будущем представляться на парламент-

ское обсуждение и для принятия решения в странах-участницах. В органы Болонского процесса наряду со странами-участницами для участия в дискуссии и процессе формирования воли необходимо привлекать представителей вузов и студентов, а также представителей персонала вузов (профсоюзы).



## III. МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ

### III.1. РУКОВОДСТВО ПОЛЬЗОВАТЕЛЯ

#### ECTS USERS' GUIDE. EUROPEAN CREDIT TRANSFER AND ACCUMULATION SYSTEM AND THE DIPLOMA SUPPLEMENT

#### ВВЕДЕНИЕ

Европейская система переноса кредитов появилась в 1989 году как экспериментальная схема в рамках программы Erasmus. В этот период основной задачей системы было облегчить признание периодов обучения, пройденного мобильными студентами за рубежом, посредством *переноса кредитов*. В качестве системы переноса ECTS получила распространение более чем в 30 странах и была введена примерно в тысяче высших учебных заведений.

40 стран, подписавших Болонскую декларацию, определили ECTS как один из краеугольных камней Европейского пространства высшего образования. Многие страны законодательно приняли ECTS в качестве накопительной системы для своих систем высшего образования, другие находятся на пути к этому. В некоторых странах ECTS является обязательным требованием для аккредитации. Организованная Европейской ассоциацией университетов Конференция по переносу и накоплению кредитов (Цюрих, октябрь 2002 года) подтвердила ведущую роль ECTS в высшем образовании. ECTS отводится основное место в разработке национальной и *Европейской структуры квалификаций*. Схемы на базе ECTS вводятся и на других континентах.

Правильное использование ECTS зависит от *приверженности тысяч мотивированных людей, работающих в высшем образовании* в очень разных условиях и культурах.

Чтобы помочь этим людям и стимулировать *надлежащее и согласованное использование ECTS в Европе*, были приняты следующие меры:

- Настоящее Руководство пользователя представлено на базе веб и включает примеры, а также ответы на наиболее часто задаваемые вопросы.

- На веб-сайте имеется краткая брошюра «*Основные черты ECTS*», доступная также и в виде печатной копии.
- Для высших учебных заведений, которые надлежащим образом используют ECTS для всех своих программ на соискание степени, введен *Знак ECTS*.
- *Консультанты по ECTS и Приложению к диплому* в разных странах Европы готовы оказать помощь высшим учебным заведениям, желающим ввести ECTS и подготовиться к получению Знака ECTS.

Система ECTS делает программы обучения простыми для чтения и сравнения. Она может использоваться для всех типов программ, независимо от способа их поставки, а также для целей образования в течение всей жизни. ECTS служит как мобильным, так и немобильным студентам: она может использоваться для накопления внутри вуза и для переноса между вузами. ECTS помогает студентам, которые перемещаются между странами, внутри страны, города или региона, а также между различными типами вузов. Кроме того, система охватывает самообучение и опыт работы. Вот почему хорошо известная аббревиатура «ECTS» теперь означает «Европейская система переноса и накопления кредитов».

*Приложение к диплому* – это другой инструмент обеспечения прозрачности, тесно связанный с ECTS. Поэтому сведения о Приложении к диплому и о знаке приложения к диплому включены в настоящее руководство.

Мы надеемся, что новое Руководство пользователя по ECTS будет полезным, и приветствуем любые предложения по его совершенствованию.

## ОСНОВНЫЕ ЧЕРТЫ ECTS

- *Кредиты ECTS*
- *Учебная нагрузка студентов*
- *Результаты обучения и компетенции*
- *Оценочная шкала ECTS*

## **Кредиты ECTS**

Европейская система переноса и накопления кредитов (ECTS) – это студентоцентрированная система, базирующаяся на *учебной нагрузке*, необходимой для достижения целей программы обучения. Эти цели желательно определять в терминах *результатов обучения и компетенций*, которые должны быть получены.

- ECTS основана на принципе, что 60 кредитов измеряют учебную нагрузку студента дневной формы обучения в течение одного учебного года. Учебная нагрузка студента дневной формы обучения в Европе обычно составляет около 1500-1800 часов в год, и в этом случае один кредит означает примерно от 25 до 30 учебных часов.
- Кредиты ECTS могут быть получены только после успешного завершения необходимой работы и соответствующего оценивания достигнутых результатов обучения. Результаты обучения – это совокупность компе-

- тенций, выражающих, что будет знать, понимать или уметь делать студент по окончании процесса обучения, продолжительного или краткого
- Учебная нагрузка студентов в ECTS состоит из времени, которое необходимо для завершения всех запланированных видов учебной деятельности, такой как посещение лекций, семинаров, независимые и самостоятельные занятия, подготовка проектов, экзамены и т.д.
  - Кредиты назначаются всем образовательным компонентам учебной программы (таким как модули, курсы, производственная практика, диссертационная работа и т.д.). Они отражают объем работы, требуемой каждой компонентой для достижения ее конкретных целей или результатов обучения, в отношении к общему объему работы, которая необходима для успешного завершения полного года обучения.

### **Как назначать кредиты?**

Кредиты могут быть назначены всем типам учебных программ, независимо от их продолжительности, структуры или характера. Программы могут состоять из годовых курсов или более коротких модулей. Они могут быть программами первого, второго или третьего циклов. Кроме того, кредиты можно применять для автономных курсов, например, для модулей, предлагаемых студентам, которые не обучаются по программе полного цикла.

#### *Правильный подход:*

Основывайте назначение кредитов различным компонентам года обучения на реалистичных оценках учебной нагрузки студентов, которая требуется среднему студенту, чтобы достичь результатов обучения, установленных для каждого из этих компонентов. Обеспечьте, чтобы общее количество кредитов для одного учебного года было равно 60. Впоследствии систематически проверяйте исходное назначение кредитов, собирая и анализируя поступающую снизу вверх информацию о *реальной учебной нагрузке студентов*.

Более подробные сведения можно получить в разделе об учебной нагрузке студентов.

#### *Неверный подход: привязывание кредитов к контактными часам.*

Непосредственной связи между контактными часами и кредитами нет. Например, один лекционный час может потребовать трех часов самостоятельных занятий студента, а двухчасовой семинар может предусматривать целую неделю подготовки. Следовательно, система на базе учебной нагрузки, такая как ECTS, не может основываться на контактных часах, даже если университет использует понятие «количество контактных часов» для каких-либо других целей, например, для подсчета рабочих часов персонала.

#### *Другой неверный подход: привязывание кредитов к статусу или престижу.*

Кредиты ECTS только выражают учебную нагрузку студентов посредством времени. Они ничего не говорят о статусе курсовой единицы или об авторитете преподавателя. Например, вводный курс может потребовать от студента больше



времени, чем курс повышенного типа. Конкретные характеристики каждой курсовой единицы будут описаны в разделе Информационный пакет/Каталог курса

### ***Часто задаваемые вопросы***

*Все учащиеся различны. Одни обучаются быстро, другие медленно. Почему в качестве основы для кредитов нужно брать «среднего студента»?*

Разумеется, разным учащимся может требоваться различное время для достижения одних и тех же результатов обучения. Тем не менее, использование разумной и реалистичной оценки времени, необходимого среднему студенту, в качестве базы для программы защищает всех студентов от нереалистичных и перегруженных или, напротив, слишком легких программ. Это помогает профессорско-преподавательскому составу разрабатывать и подавать реалистичные программы обучения.

*Признаются ли кредиты университетами автоматически?*

ECTS не гарантирует автоматическое академическое признание. Вузы, присуждающие степень, определяют, какое количество кредитов засчитывать по данной конкретной программе. Признание является обязательным в случае согласованной студенческой мобильности и при наличии *Соглашения об обучении* между домашним вузом, принимающим вузом и студентом, как, например, предусмотрено в программе Socrates-Erasmus. *Академическая справка ECTS* и *Приложение к диплому* способствуют принятию быстрых и обоснованных решений о признании.

*Должен ли университет принимать студентов с кредитами ECTS, желающих поступить на старшие курсы?*

Нет, вуз, присуждающий степень, сам решает, кого принимать, а кого нет. Тем не менее, учащийся имеет право на внимательное рассмотрение его предыдущего обучения. Инструменты прозрачности ECTS обеспечивают всю необходимую информацию

*Установлено ли минимальное количество кредитов, которые необходимо получить в высшем учебном заведении, присуждающем степени?*

Подобное решение принимает сам вуз в определенных ему правовых рамках.

*Будет ли один и тот же модуль, используемый в различных программах одного и того же вуза, содержать одинаковое число кредитов для всех студентов?*

Да, если модуль действительно один и тот же, он будет иметь один и тот же кредитный вес, независимо от программы, в которой он содержится. Однако может случиться так, что модули, предусматривающие одинаковые результаты обучения, в разных программах требуют от студентов разных объемов времени из-за различия в предыдущих знаниях и в материалах, выбранных для изучения. Эти характеристики разъясняются в описании курса, содержащемся в Информационном пакете/Каталоге курса.

*Может ли академическая программа содержать более 60 кредитов в год?*

В исключительных случаях, когда программа обучения однозначно превышает средний европейский объем в 1500/1800 часов за год, учебный год может содержать большее число кредитов. Эти случаи должны быть оговорены в документах и обоснованы в Информационном пакете/Каталоге курса. Программы, которые требуют 52 недель занятий, занимающих полный рабочий день (без праздников), обычно дают 75 кредитных единиц. «Повышенная интенсивность» или «специальное качество» курса не является основанием для назначения большего числа кредитов.

*Должен ли студент набрать ровно 60 кредитов за год или 30 за семестр или 20 за триместр?*

Студент, занимающийся полный рабочий день, обычно получает 60 кредитов в год, 30 в семестр или 20 в триместр, поскольку конечная цель программ обучения именно такова. Успевающий мобильный студент, может, в исключительных случаях, получить несколько больше или меньше кредитов вследствие того, что очень сложно разработать программу обучения за рубежом, которая удовлетворяла бы потребностям учебного плана данного студента. Эти небольшие отличия должны быть предусмотрены и санкционированы Соглашением об обучении.

*Может ли неуспевающий студент получить кредиты за проваленные им курсовые единицы?*

Чтобы получить кредиты за некоторую курсовую единицу, студент должен быть успевающим и иметь удовлетворительную оценку. В рамках процедуры прощения учебное заведение может освободить студента от получения кредитов по некоторому модулю, констатируя, что общая успеваемость студента позволяет сделать вывод, что в целом он достиг целей данного конкретного года обучения по программе, на которую он записан.

Детали этого процесса должны быть четко определены.

*Обязан ли студент, который обучается и сдает экзамены за рубежом, сдавать экзамены (во время или после пребывания за границей, лично или с помощью электронных средств) в домашнем университете за тот же период обучения?*

Нет, период обучения за рубежом (включая экзамены и другие формы оценивания) заменяет сравнимый период обучения (так же включая экзамены и другие формы оценивания) в домашнем вузе.

*Должен ли университет признавать курсы, успешно пройденные студентом, но не внесенные в Соглашение об обучении?*

Нет, университеты не имеют такого обязательства. Все курсы обучения должны быть внесены в Соглашение об обучении. Соглашение об обучении может быть расширено. Расширенный вариант снова должен быть подписан тремя участвующими сторонами: домашним университетом, принимающим университетом и студентом.

*Охватывает ли ECTS стажировки на рабочем месте?*

Да, ECTS не ограничивается только преподаваемыми курсами. Она также охватывает и стажировки. Стажировки на рабочем месте могут описываться в терминах результатов обучения и рабочего времени, выраженного в кредитах ECTS. Разумеется, кредиты должны присуждаться только после соответствующего оценивания.

***Может ли докторский курс предусматривать кредиты?***

Да, ECTS может применяться как к преподаваемым курсам, так и исследовательской работе. Поэтому она может быть применена и докторскому циклу. Обучение, осуществляемое в докторском цикле, как и любое другое может быть описано в терминах результатов обучения и рабочего времени, выраженного в кредитах ECTS.

***Можете ли вы привести несколько примеров назначения кредитов?***

Несколько схематических вариантов представлены ниже:

**Пример 1.** Первый цикл (Бакалавр) – *Предпочтительный (семестровая или триместровая система и общее базовое число кредитов)*

Год 1	10		10		60
	10		10		
	10		10		
Год 2	20		20		60
Год 3	5	5	10		60
	5	5	10		
Всего					180

**Пример 2.** Первый цикл (Бакалавр) – *Допустимый (общее базовое число кредитов)*

Год 1	20			60
	10		10	
	15		5	
Год 2	20		15	60
	25			
Год 3	10	10		60
	10	10		
Всего				180

**Пример 3.** Первый цикл (Бакалавр) – *Допустимый (переменное число кредитов)*

Год 1	16		60
	11		
	9		
	7		
	17		
Год 2	23		60
	9	8	
	13	7	
Год 3	5	14	60
	8	11	
			22

Год 4	21	60
	20	
	19	
Всего		240

Хорошая практика назначения кредитов предполагает, что высшее учебное заведение должно использовать общее базовое число кредитов (например, 5 или 6). Это облегчает объединение кредитов, полученных в разных департаментах. Более подробные примеры приведены на базовых страницах вузов, обладающих знаком ECTS.

### **Учебная нагрузка студентов**

В Европе разрабатывается несколько подходов к *определению учебной нагрузки студентов* в программах высшего образования. Весьма перспективный подход был опробован в рамках университетского проекта «Настройка образовательных структур в Европе» («*Tuning Educational Structures in Europe*»<sup>1</sup>), проводимого Европейской Комиссией в рамках программы Socrates. Проект делает упор на результаты обучения, общие (родовые) компетенции и компетенции, отражающие специфику предмета. В нем показано, что подход к обучению, преподаванию и оцениванию существенным образом влияет на учебную нагрузку. В проекте обозначен состоящий из четырех шагов подход к определению учебной нагрузки студентов.

### **Четыре шага**

Для достижения поставленной цели, а именно для разработки подхода, который обеспечивал бы надежный учет нагрузки студентов, рекомендуется осуществить нижеследующие шаги.

#### *I. Введение модулей /курсовых единиц*

Имеются как модуляризованные, так и немодуляризованные системы. В немодуляризованной системе курсовые единицы содержат разное число кредитов, хотя общее их число за год по-прежнему составляет 60. В модуляризованной системе курсовые единицы/модули имеют фиксированную нагрузку, например, 5 кредитов или кратное этому числу. Задания определяются с учетом требуемых результатов обучения и времени (рабочих часов), которое необходимо студенту для их достижения. Например, модуль с 5 кредитами предусматривает примерно 125 часов работы типичного студента.

#### *II. Оценка нагрузки студентов*

Каждый модуль базируется на различных видах образовательной деятельности. Они могут быть определены с учетом следующих аспектов:

<sup>1</sup> Подробные сведения о проекте Тьюнинг можно найти на интернет-сервере Европейской Комиссии: [http://europa.eu.int/comm/education/policies/educ/tuning/tuning\\_en.html](http://europa.eu.int/comm/education/policies/educ/tuning/tuning_en.html); или на серверах координирующих вузов:

Университет Деусто, Бильбао, Испания ([www.relint.deusto.es/TuningProject/index.htm](http://www.relint.deusto.es/TuningProject/index.htm)) или Университет Гронингена, Нидерланды ([www.let.rug.nl/TuningProject/index.htm](http://www.let.rug.nl/TuningProject/index.htm)).

- *типы курсов*: лекция, семинар, исследовательский семинар, курс упражнений, практическая работа, лабораторная работа, направляемое руководителем индивидуальное обучение, консультации с наставником, самостоятельные занятия, интернатура, практика или стажировка, полевая работа, проектная работа и т.д.
- *типы учебной деятельности*: посещение лекций, выполнение конкретных заданий, тренировка технических или лабораторных навыков, написание статей, чтение книг и статей, обучение тому, как конструктивно критиковать работы других, кафедральные встречи и т.д.
- *типы оценивания*: устный экзамен, письменный экзамен, устная презентация, тест, статья, портфолио, диссертация, отчет об интернатуре, отчет о полевой работе, текущее оценивание и т.д.

Преподаватели оценивают время, которое необходимо для выполнения работы, предусмотренной для каждой курсовой единицы / модуля. Нагрузка, выраженная в единицах времени, должна соответствовать количеству кредитов, назначенных данной курсовой единице. Преподаватели должны разрабатывать меры, обеспечивающие наилучшее использование имеющегося времени.

### *III. Проверка рассчитанной нагрузки с помощью даваемых студентами оценок*

Существуют различные методы, позволяющие проверить, корректной ли является рассчитанная нагрузка студентов. Наиболее распространенным методом является анкетирование студентов либо в процессе учебы, либо по завершении курса.

### *IV. Корректирование нагрузки и/или образовательной деятельности*

Итогом процесса мониторинга или изменения содержания курса может стать корректирование нагрузки и/или типа образовательной деятельности, курсовой единицы/модуля. В модуляризованной модели потребуются корректировка объема учебного материала и/или типов преподавательской, учебной и оценивающей деятельности, поскольку число кредитов (в нашем примере 5 или кратное 5) является фиксированным. В немодуляризованной модели, кроме того, может быть изменено число кредитов, но это, безусловно, затронет другие единицы, поскольку общее количество кредитов для программы обучения фиксировано (например, 30 в семестр, 60 в год и т.д.). Регулирование нагрузки и/или деятельности является необходимым, если процесс мониторинга показывает, что рассчитанная нагрузка студентов не соответствует фактической нагрузке.

В проекте Тьюнинг предлагаются *две формы*, которые могут служить для принятия решений о корректировании нагрузки студентов. Первая форма предназначена преподавателям для планирования образовательного модуля и оценки необходимой нагрузки студентов. Во второй студенты должны указывать реальный объем времени, затраченного на данный модуль, что позволяет проверить, соответствует ли рассчитанная нагрузка реальной.

Форма для планирования образовательного модуля (преподаватели) (см. Приложение 1)

Форма для проверки нагрузки по образовательному модулю (студенты) (см. Приложение 2)

### ***Часто задаваемые вопросы***

*Каким должен быть идеальный объем курсовой единицы /модуля?*

Это определяет преподавательский состав, хотя рекомендуется не делать единицы слишком малыми во избежание фрагментации программы обучения. Единицы также не должны быть слишком большими, чтобы исключить возможность задержек в учебном процессе.

### **Результаты обучения и компетенции**

Как было сказано выше, результаты обучения – это наборы компетенций, выражающих, что именно студент будет знать, понимать или будет способен делать после завершения процесса обучения, как продолжительного, так и короткого. Результаты обучения могут относиться к периоду обучения, например к программе первого или второго цикла, либо к отдельной курсовой единице или модулю. Результаты обучения определяют требования для присуждения кредитов и формулируются профессорско-преподавательским составом. Реальные компетенции, приобретенные конкретным обучающимся, могут, безусловно, выходить за рамки установленных результатов обучения.

Компетенции представляют собой динамическую комбинацию характеристик, способностей и позиций. Формирование компетенций – цель образовательных программ; компетенции формируются в различных модулях / курсовых единицах и оцениваются на разных стадиях.

Учебные программы делятся на блоки или кластеры единиц, которые должны соответствовать установленным результатам обучения (знания, навыки, понимание).

Университеты побуждаются к описанию результатов обучения и компетенций для каждой курсовой единицы (см. раздел *Информационный пакет /Каталог курса*), однако остается фактом, что написание результатов обучения является совершенно новым для сотрудников университетов большинства стран. Имеется выраженная потребность в консультировании и обмене опытом по написанию и использованию результатов обучения в различном языковом и культурном окружении. В качестве первого шага читатели могут ознакомиться с Проектом Тьюнинг и с материалами веб-сайта Болонского семинара по использованию результатов обучения, состоявшего в Эдинбурге 1-2 июля 2004 года.<sup>1</sup>

### ***Часто задаваемые вопросы***

*Какова цель описания курсовых единиц /модулей и программ обучения в терминах результатов обучения, а не в традиционных терминах содержания?*

В конечном итоге целью образования является подготовка учащихся к активной и позитивной роли в обществе. Результаты обучения делают акцент на итогах процесса обучения для учащегося с точки зрения знания, понимания и

---

<sup>1</sup> <http://www.bologna-edinburgh2004.org.uk/library.asp> и особенно статья «Linking Levels, Learning Outcomes and Assessment Criteria», Jenny Moon, Exeter University

способностей, а не на тех средствах, которые используют преподаватели для достижения этих результатов. Другими словами, использование результатов обучения представляет собой переход от системы, ориентированной на вводимый ресурс и преподавателей, к студентоцентрированному, ориентированному на результат подходу.

*Какова связь между результатами обучения и компетенциями?*

Результаты обучения для конкретной программы или курсовой единицы/модуля выражаются в терминах компетенций.

*Можно ли привести конкретные примеры, как выразить результаты обучения в терминах компетенций?*

Пример компетенции, отражающей специфику предмета, в области *истории*:

*В конце курсовой единицы/модуля ожидается, что обучающийся может продемонстрировать способность правильно комментировать и аннотировать тексты и документы в соответствии с правилами критики, принятыми в данной области.*

Пример компетенции, отражающей специфику предмета, в области *физики*:

*В конце курсовой единицы/модуля ожидается, что обучающийся может описать и объяснить принципы действия основных устройств оптоэлектроники; оптических волокон; жидкокристаллических дисплеев; биполярных и поверхностных полевых транзисторов и светодиодов МОП.*

Пример *общей* компетенции:

*В конце курсовой единицы/модуля ожидается, что обучающийся может продемонстрировать эффективное владение навыками информационного поиска в отношении первичных и вторичных источников информации, включая компьютерный поиск в интерактивном режиме.*

## ОЦЕНОЧНАЯ ШКАЛА ECTS

Выставление отметок – важная и деликатная часть процесса обучения. Оно глубоко укоренилось в педагогических и культурных традициях различных образовательных систем Европы. Тем не менее, существует необходимость сделать национальные системы выставления оценок более прозрачными с тем, чтобы обеспечить беспрепятственный перенос отметок из одной системы в другую для целей мобильности обучающихся и выпускников.

В рамках ECTS была разработана оценочная шкала. Это сделано для того, чтобы облегчить понимание и сравнение отметок, выставленных в соответствии с разными национальными системами. Шкала не имеет национальной базисной точки и служит для объективной оценки способностей студента по отношению к способностям других студентов в той же системе. *Цель введения шкалы оценок состоит не в том, чтобы заменить национальные системы, а в том, чтобы облегчить их понимание в других странах.*

Оценочная шкала ECTS базируется на ранге студента в некотором данном оценивании, который показывает степень его успеваемости относительно других студентов. Система ECTS классифицирует студентов по широким группам и таким образом упрощает ранжирование. Именно разбиение на группы является основой оценочной системы ECTS.

Система ECTS в начале подразделяет студентов на две группы – успевающие и неуспевающие – и затем результаты этих двух групп оцениваются по отдельности. Получившие проходные баллы делятся на пять подгрупп: лучшие 10% получают балл A, следующие 25% – балл B, следующие 30% – балл C, следующие 25% – балл D и последним 10% выставляется балл E.

Те, кто не достиг результатов, достаточных для получения проходного балла, делятся на две подгруппы: FX (неудовлетворительно – для получения кредита необходима некоторая дополнительная работа) и F (неудовлетворительно – требуется значительный объем дальнейшей работы). Такая дифференциация позволяет различать студентов, которые близки к получению проходного балла, и тех, кто демонстрирует очевидное отсутствие требуемых знаний и навыков.

Оценочная шкала ECTS может быть представлена в виде таблицы:

Балл ECTS	% успевающих студентов, обычно получающих этот балл	Комментарии
A	10	Использование слов типа «отлично» или «хорошо» больше не рекомендуется, поскольку они не вписываются в процентное ранжирование, принятое в шкале переноса баллов ECTS Grade Transfer Scale.
B	25	
C	30	
D	25	
E	10	
FX	–	Неудовлетворительно – требуется некоторая дополнительная работа
F	–	Неудовлетворительно – требуется серьезная дополнительная работа

Основными требованиями для введения баллов являются: наличие достаточно подробных первичных данных, когорты надлежащего размера, достаточного для обеспечения валидности, правильные статистические методы и систематический контроль результатов, полученных с помощью шкалы.

Степень дифференциации, показанная в отметках, различается не только между странами, но и в одной стране, а нередко и в одном учебном заведении. Если местные отметки различаются значительно, описание в терминах баллов ECTS делается просто. Имеется, однако, много примеров, когда местные отметки различаются меньше, чем отметки в оценочной шкале ECTS. Такие случаи разделяются на две категории в зависимости от того, позволяют ли первичные оценоч-



ные данные составить список ранжирования или нет. Если исходное оценивание может обеспечить список ранжирования, то эти ранги можно напрямую использовать для получения соответствующего балла ECTS

В том случае, когда валидное ранжирование не может быть получено из первичных оценочных данных, следует фиксировать только удовлетворительный или неудовлетворительный балл ECTS.

Размер когорты, используемой в качестве базы для перехода к баллам ECTS имеет большое значение. Когда большое число студентов оценивается по одной и той же курсовой единице / модулю в одно и то же время, ситуация является простой, поскольку результаты оценивания могут быть использованы для прямого перехода к ранжированию, а значит, и к баллам ECTS. Когорта студентов, в которой по меньшей мере 30 человек получают удовлетворительные баллы, предлагается в качестве минимально необходимого количества для осмысленного ранжирования, хотя предпочтение должно отдаваться когортам большего размера.

Высшие учебные заведения, в которых когорты имеют недостаточный размер, могут использовать ряд стратегий. Баллы, полученные в разные сессии или по разным, но связанным модулям в одну сессию, можно компилировать разными способами, чтобы получить когорты достаточной размерности. Так, опыт показывает, что:

- отметки за несколько курсовых единиц / модулей одного уровня часто подчиняются одному распределению
- распределение отметок за пятилетний период с вероятностью дает сбалансированный результат.

Высшие учебные заведения должны стремиться к тому, чтобы выставлять баллы ECTS всем студентам и учитывать баллы ECTS, полученные в других вузах. Рекомендуется всегда проявлять определенную *гибкость*, поскольку оценочная шкала ECTS служит для улучшения прозрачности различных оценочных систем и не может сама по себе предусмотреть все возможные случаи.

#### ***Часто задаваемые вопросы***

*Является ли использование Шкалы переноса баллов ECTS обязательной в системе ECTS?*

Использование этой шкалы настоятельно рекомендуется. Тем не менее, она не является обязательной для присуждения знака ECTS.

*Как следует работать с системой, в которой предусмотрено только оценивание зачет-незачет?*

Очевидно, что локальные системы, где оценивание ориентируется только на зачет/незачет или на пороговые критерии, не могут обеспечить ранжирование. В этих случаях зачет следует обозначить, поместив, например, букву 'P' или слово 'pass' ('зачет') в столбце для баллов. Учебные заведения, которые ставят только зачет/незачет или пороговые критерии, должны четко указать это в Информационном пакете / Каталоге курса, поскольку подобное обстоятельство может вызвать

проблемы с признанием у студентов, возвращающихся после обучения в вуз с более дифференцированной системой выставления отметок.

*Обязательно ли указывать процент студентов, которые показали неудовлетворительные результаты по курсовой единице / модулю?*

Это необязательно, однако для улучшения прозрачности предпочтительнее указывать *процент неудовлетворительных баллов* для каждого оцениваемого курса. Рекомендуется включать эти показатели в Академические справки студентов.

*Как следует поступать, если в национальной системе меньше удовлетворительных отметок (для успевающих студентов), чем те пять, которые предусмотрены в оценочной шкале ECTS?*

Чем ближе учебное заведение сможет подойти к взаимно-однозначному соответствию между своими отметками и оценочной шкалой ECTS, тем проще станет процесс выставления отметок. В других случаях решения должны приниматься в соответствии с моделью распределения локальных баллов. При этом следует исключать возможную необъективность в отношении студентов.

## ECTS ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ В ТЕЧЕНИЕ ВСЕЙ ЖИЗНИ

Не все обучающиеся являются студентами с полным учебным днем, принятыми на стандартные программы обучения. Все большее число взрослых учащихся выбирают 'автономные' курсы или модули, которые могут быть связаны или не связаны с официальными квалификациями, как, например, курсы повышения квалификации. Массы людей обладают ценными навыками и компетенциями, приобретенными не в высших учебных заведениях, а благодаря самообразованию, трудовому или жизненному опыту. Нет никаких препятствий к тому, чтобы нетрадиционные обучающиеся пользовались преимуществами прозрачности и признания, обеспечиваемых ECTS.

Каким образом такое многообразное обучение может выражаться в кредитах и учитываться – если необходимо – при присуждении официальной степени? Это можно сделать с помощью *двух базовых параметров ECTS: учебной нагрузки и результатов обучения*. Каждый тип обучения может быть выражен в терминах результатов обучения, и каждый тип обучения требует (реалистичной/средней) нагрузки, которая может быть выражена в кредитах.

*Реальной проблемой сегодня являются валидация и сертификация: кто устанавливает результаты обучения и количество кредитов, которые должны присуждаться?* В системе высшего образования ответ ясен: университеты и другие высшие учебные заведения в Европе – это те надлежащие органы, которые могут определять и оценивать результаты обучения, а также присуждать кредиты обучающимся, будь то студенты полной рабочей недели или нетрадиционные обучающиеся, которые хотят получить признание знаний и навыков, приобретенных вне официального учреждения.

Университеты могут связывать результаты обучения, достигнутые вне вуза, с кредитами, которые присуждаются ими за сравнимые результаты обучения, полученные в рамках их официальных программ на соискание степени. Другими слова-

ми, они могут определять величину кредитов, используя свои официальные программы в качестве контрольных точек.

Из-за университетской автономии назначаемая величина кредитов – так называемый формуляр (waiver) – для разных программ может различаться. В 2004-2005 гг. стартовал экспериментальный проект, в ходе которого вузы, имеющие знак ECTS, обмениваются опытом в присуждении кредитов для различных типов обучения и исследуют, в какой степени определенные навыки и компетенции могут получить 'объективную' кредитную величину в Европе. Ряд университетов, например, может договориться о назначении одинаковой величины кредитов для определенных уровней владения языком.

ECTS предоставляет инструмент для документального обоснования нагрузки, связанной с получением результатов в ходе официального, неофициального и свободного (информального) обучения.<sup>1</sup> Введение новых документов не требуется. Так, например, академическая справка ECTS может использоваться для описания достижений обучающегося, вне зависимости от того, где происходило обучение и как был организован учебный процесс.

#### ***Часто задаваемые вопросы***

*Каким образом наш университет может принять участие в развитии ECTS для обучения в течение всей жизни?*

Вузы, которым присужден знак ECTS, имеют право подать заявку в Национальное агентство программы Socrates-Erasmus на грант «ECTS для обучения в течение всей жизни». Этот грант поможет вузам присоединиться к проекту «ECTS для обучения в течение всей жизни» принять участие в эксперименте по использованию кредитных механизмов для признания результатов обучения и компетенций, полученных посредством официального, неофициального и свободного (информального) обучения. Такая работа поможет заинтересованным вузам стать центрами обучения в своих регионах и расширить доступ для обучающихся, пришедших из профессиональной деятельности и других нетрадиционных видов образовательной среды.

#### **ОСНОВНЫЕ ДОКУМЕНТЫ ECTS**

- *Информационный пакет/ Каталог курса*
- *Заявление-анкета студента*
- *Соглашение об обучении*
- *Лист признания*

---

<sup>1</sup> Обучение в течение всей жизни включает все типы обучения и подготовки в любых учебных заведениях, компаниях или вне их, на месте, т.е. официальное, неофициальное и свободное обучение. *Официальное обучение* осуществляется в учреждениях образования и подготовки и приводит к получению признанных дипломов и других типов документально подтверждаемых квалификаций. *Неофициальное обучение* происходит вне системы господствующего образования и подготовки и ориентировано на получение официальных свидетельств. *Свободное обучение* – это естественный результат повседневной жизни. В отличие от официального и неофициального обучения, свободное обучение не обязательно является преднамеренным действием и может не осознаваться людьми как способствующее развитию их знаний и навыков.

- *Академическая справка*

### **Информационный пакет/Каталог курса**

*Информационный пакет/ Каталог курса* – наиболее важный документ ECTS. Он должен сделать программы обучения простыми для понимания и сравнения всеми студентами и сотрудниками – как местными, так и иностранными – и обеспечить их сведениями о высшем учебном заведении, а также всей необходимой учебной и практической информацией.

*Информационный пакет/Каталог курса не является специальным справочником, который предназначен только для мобильных студентов.* Это должен быть документ, используемый всеми студентами – в равной степени местными и прибывшими. Университет выбирает формат документа и решает, как издать его: в виде отдельного издания или по частям. Настоятельно рекомендуется разместить все материалы на веб-сайте, а также сделать их доступными для слабовидящих и слепых. Материалы должны систематически обновляться, как минимум раз в год. Кроме того, доступ к сетевому варианту должен обеспечиваться с базовой страницы вуза минимальным числом указаний компьютерной мышью.

Информационный пакет/ Каталог курса содержит не только описание программ обучения и их курсовых единиц и модулей. В нем дается вся информация, которая необходима студенту, чтобы принять решение, обучаться ли в некотором конкретном вузе, по некоторой конкретной программе или выбрать конкретные модули. Информационный пакет/ Каталог курса важен потому, что он обеспечивает всю необходимую информацию по программам обучения. Студенты должны иметь возможность ознакомиться с ним до того, как начнут заниматься.

Информационный пакет/ Каталог курса для высшего учебного заведения должен быть опубликован в Интернете и/или в одном или нескольких бумажных буклетах. Он издается на местном и на английском языках (либо только на английском для программ с данным языком обучения) и должен содержать все элементы приводимого ниже вопросника.

#### **Вопросник для Информационного пакета/ Каталога курса**

##### *Часть I: Информация о высшем учебном заведении*

- Наименование и адрес
- Академический календарь
- Академическое руководство
- Общее описание учебного заведения (включая тип и статус)
- Список предлагаемых программ на соискание степени
- Процедуры приема/ регистрации
- Основные нормы и правила университета (особенно процедуры признания)
- Вузовский координатор по ECTS

##### *Часть II: Сведения о программах на соискание степени*

*A) Общее описание*

- Присуждаемая квалификация
- Вступительные требования
- Образовательные и профессиональные цели
- Доступ к дальнейшему обучению
- Схема структуры курса с кредитами (60 в год)
- Заключительный экзамен, если имеется
- Правила оценивания и проведения экзаменов
- Координатор ECTS на уровне департамента

*B) Описание курсовых единиц*

- Название курса
- Код курса
- Тип курса
- Уровень курса
- Год обучения
- Семестр/триместр
- Число кредитов
- Имя преподавателя
- Цели курса (предпочтительно выраженные в терминах результатов обучения и компетенций)
- Предварительные условия
- Содержание курса
- Рекомендуемая литература
- Методы преподавания
- Методы оценивания
- Язык обучения

*Часть III: Общая информация для студентов*

- Стоимость проживания
- Условия проживания
- Питание
- Медицинское обслуживание
- Условия для студентов с особыми потребностями
- Страхование
- Финансовая поддержка для студентов
- Служба по делам студентов
- Учебное оборудование и пособия
- Международные программы
- Практические сведения для мобильных студентов
- Языковые курсы
- Стажировки
- Спортивные мощности
- Условия для отдыха и развлечений
- Ассоциации студентов

### ***Часто задаваемые вопросы***

*Должен ли полный Информационный пакет/ Каталог курса университета публиковаться в одной книге?*

Нет. Если вся информация остается доступной для студентов – местных и иностранных – университет вправе сам выбирать формат и способ публикации документа: целиком или по частям. Это решение определяется правилами, регулирующими обнародование информации для студентов. Поэтому некоторые вузы публикуют информацию университета, факультета или департамента по отдельности. При условии освещения всех пунктов вопросника в изданиях, ECTS не предписывает форму, объем или число этих изданий.

*Является ли приемлемой публикация Информационного пакета/ Каталога курса только на веб-сайте?*

Да, если обеспечен простой доступ к веб-сайту. Рекомендуется некоторое время сохранять на веб-сайте предыдущие варианты Информационного пакета/ Каталога курса с тем, чтобы дать информацию о работе в предшествующие годы. К началу 2005-2006 учебного года будет подготовлено руководство по созданию Информационного пакета/ Каталога курса на базе веб (XML).

*Все ли элементы вопросника являются обязательными?*

Да. Информационный пакет/ Каталог курса должен содержать сведения, которые служат для того, чтобы направлять, информировать и поддерживать имеющих и потенциальных студентов и партнеров в вашей стране и за рубежом.

*Что означают «основные нормы и правила университета» (особенно процедуры признания)?*

Здесь вуз может кратко описать, какие процедуры обеспечивают объективное признание и равные условия, а также как, где и когда обрабатываются документы ECTS (Соглашение об обучении, Академическая справка).

*Требуется ли перевод всего пакета на английский язык?*

Да. Это может показаться обременительным, однако цель ECTS – дать доступную информацию студентам, абитуриентам и партнерам в вашей стране и за рубежом. Попробуйте представить себя в положении профессоров в 30 других странах, которые для своих мобильных студентов должны вынести суждение о значимости, уровне, содержании, характере оценивания и об общей структурной организации ваших курсов, и Вы поймете, почему так важно перевести Информационный пакет/Каталог курса на английский язык. То же самое верно и для иностранных студентов, которые рассматривают возможность поступления в ваш вуз для обучения на степень (первого, второго или третьего цикла) и который в итоге может пожелать выучить ваш язык. Они также нуждаются в переведенной информации, чтобы сделать осознанный выбор места обучения. Перевод полного Информационного пакета/Каталога курса является условием присуждения знака ECTS.

*Не слишком ли сложно и дорого каждый год переводить весь пакет?*

Часть I (Информация о высшем учебном заведении) и Часть III (Общая информация для студентов) должны переводиться один раз, а затем систематически корректироваться. Часть II A (Общее описание программ на соискание степени) – для каждого цикла (бакалавр/магистр/докторант) это обычно несколько страниц, которые меняются нечасто. Часть II B (Описание курсовых единиц) – для каждой курсовой единицы – это максимум одна страница, которая будет корректироваться и переводиться раз в год. Это вполне реальная задача для участвующих департаментов. К тому же, хорошо представить свое предложение и свою работу – в интересах самих же департаментов.

*Является ли ECTS обязательным для университетов, участвующих в программе Socrates-Erasmus?*

Нет. Тем не менее, Erasmus требует полностью прозрачного академического признания, а использование ECTS – наиболее очевидный и прямой способ обеспечить такое признание. Полное академическое признание означает, что домашний университет гарантирует, что период обучения за рубежом (включая экзамены и/или другие формы оценивания) будут признаны как замещающий сравнимый период обучения в домашнем университете, даже при различиях в содержании. Очень важно, чтобы студент имел возможность оценить информацию о содержании курсов, предлагаемых за рубежом, с тем, чтобы сформировать подходящую программу обучения. В конце периода за рубежом принимающий университет должен предоставить студенту и его домашнему университету академическую справку, подтверждающую, что согласованная программа обучения была завершена. Этот документ должен содержать сведения о пройденных студентом курсах/модулях и достигнутых им результатах.

*Является ли оценочная шкала ECTS обязательной для знака ECTS?*

Использование оценочной шкалы ECTS настоятельно рекомендуется, однако не является обязательным требованием для присуждения знака ECTS. В любом случае имеет смысл объяснить местную систему выставления отметок. Заявление-анкета студента

Заявление-анкета ECTS разработана для мобильных студентов, которые проведут ограниченный период времени, обучаясь в университете в другой стране. Студенты, планирующие получить степень в другом университете, принимаются в соответствии со стандартной процедурой данного конкретного вуза и заполняют другой тип заявления-анкеты.

Заявление – анкета студента содержит все основные сведения о мобильном студенте, которые требуются предполагаемому принимающему вузу. Если вузу необходима дополнительная информация (например, условия проживания, специальные требования, касающиеся здоровья, и т.д.) от прибывающего студента, он запрашивает ее на отдельном бланке.

Вузы могут использовать собственные варианты Заявления – анкеты для своих отбывающих студентов, при условии, что это оно содержит все требуемые элементы и придерживается порядка, предложенного в стандартной форме. Рекомендуется использовать стандартное заявление – анкету ECTS.

Заявление-анкета студента : Стандартная форма (Приложение 3) и Пример заполнения (Приложение 3 А)

### **Часто задаваемые вопросы**

*Обязательно ли использование Заявления-анкеты студента в ECTS?*

Использование стандартного заявления-анкеты настоятельно рекомендуется для мобильных студентов. Однако оно необязательно для присуждения знака ECTS, если используемая форма содержит все те же элементы, что и стандартная.

### **Соглашение об обучении**

Соглашение об обучении ECTS было разработано для мобильных студентов, проводящих ограниченный период времени в учебном заведении за рубежом, как это имеет место в программе Erasmus.

Соглашение об обучении содержит список курсовых единиц или модулей, которые студент планирует выбрать. Для каждой курсовой единицы/модуля указываются название, кодовый номер и кредиты ECTS.

Соглашение об обучении должно быть подписано студентом, лицом, имеющим официальные полномочия представлять «домашний» институт, и аналогичным должностным лицом в принимающем вузе, которое тем самым гарантирует, что прибывающий студент может обучаться по запланированной курсовой единице/модулю.

Соглашение об обучении гарантирует перенос кредитов за курсы, успешно пройденные студентом. После его возвращения надлежащий орган или должностное лицо в домашнем вузе осуществляет признание этих кредитов. Студент не должен договариваться о признании с отдельными преподавателями. Соглашение об обучении вместе с *Академической справкой* обеспечивают полное признание.

Разумеется, может возникнуть необходимость изменения программы обучения уже после прибытия мобильного студента. В этом случае в Соглашение об обучении вносятся поправки, и оно снова подписывается тремя заинтересованными сторонами: домашним университетом, принимающим университетом и студентом. Только таким образом может быть гарантировано полное признание результатов обучения.

Вузам рекомендуется параллельно с Соглашением об обучении для каждого убывающего студента утверждать «Лист признания» с указанием того, от каких курсовых единиц/модулей в домашнем вузе этот студент освобождается при успешном окончании обучения за рубежом. Это делает очевидным, что обучение за рубежом заменяет сравнимый период обучения дома (включая экзамены и/или другие формы оценивания). При этом, однако, зарубежный учебный опыт не обязательно должен быть идентичен домашнему.

Учебные заведения могут пользоваться собственными вариантами Соглашения об обучении, при условии, что оно содержит все элементы стандартной формы, предусмотренной в ECTS, и следует предложенному в ней порядку. Тем не менее, рекомендуется использовать стандартную форму.



Следует отметить, что кроме использования Соглашения об обучении в качестве одной из мер по обеспечению мобильности, многие учебные заведения уже используют этот документ как часть своих систем накопления кредитов. Для каждого семестра или года обучения между вузом и студентом составляется и подписывается Соглашение об обучении. Такие соглашения играют важную роль в предотвращении возможных конфликтов в тех случаях, когда студенты могут выбирать единицы в рамках программы обучения. Соглашения об обучении помогают гарантировать, что выбранные студентом учебные единицы полностью удовлетворяют программным требованиям для степени, которую этот студент намерен получить.

Соглашение об обучении: Стандартная форма (Приложение 4) – Пример заполнения (Приложение 4 А)

### ***Часто задаваемые вопросы***

*Является обязательным использование в ECTS Соглашения об обучении?*

Да, оно также обязательно для получения знака ECTS.

### **Академическая справка**

Академическая справка ECTS служит для документирования успеваемости студента за некоторый период времени путем указания изученных курсовых единиц или модулей, полученных кредитов, выставленных баллов и, желательно, соответствующих баллов, принятых в ECTS. Академическая справка отражает как объём работы, так и качество достижений.

Академическая справка используется для мобильных студентов в два разные момента времени. Во-первых, она должна быть отправлена домашним вузом в принимающий для всех убывающих студентов до их отъезда с тем, чтобы предоставить сведения об изученных ими курсовых единицах/модулях и полученных результатах. Во-вторых, она должна быть отправлена принимающим вузом в домашний для всех прибывших студентов в конце периода обучения.

Академическая справка обеспечивает стандартную форму для фиксирования всей учебной деятельности, осуществленной студентами. Это существенный инструмент академического признания. Поэтому очень важным является выбор ответственного исполнителя, а также то, каким образом она готовится и доставляется. Вузы должны уделять серьезное внимание обучению академического и административного персонала работе с академическими справками.

Достижения всех, а не только мобильных, студентов могут храниться в компьютерной системе в формате Академической справки ECTS. Это позволит включить ее в Приложение к Диплому, которое выдается всем выпускникам, как мобильным, так и немобильным.

Учебные заведения могут пользоваться собственными вариантами Академической справки, при условии, что она содержит все элементы стандартной формы и следует предложенному в ней порядку. Тем не менее, рекомендуется использовать стандартную форму Академической справки ECTS.

ECTS Академическая справка: Стандартная форма (Приложение 5)– Пример заполнения (Приложение 5 А)

### ***Часто задаваемые вопросы***

*Какова разница между Академической справкой и Приложением к диплому?*

Приложение к диплому связано со степенью/квалификацией. Оно дополняет официальный диплом, удостоверяющий присуждение степени/квалификации. Оно содержит сведения о всей программе обучения на степень (например, первого, второго или третьего цикла). Приложение к диплому выпускается в соответствии со стандартной международной формой и информирует о всех видах деятельности, осуществленной для получения степени. В этом смысле Приложение к диплому представляет собой сумму академических справок, полученных студентом в ходе программы обучения. Рекомендуется включать итоговую академическую справку ECTS в Приложение к диплому под пунктом 4.3. Приложение к диплому имеет строгую форму, установленную Европейской комиссией, Советом Европы и ЮНЕСКО и одобренную государствами, подписавшими Болонскую Декларацию.

### **КЛЮЧЕВЫЕ ФИГУРЫ В ECTS**

- *Координаторы ECTS по учебному заведению и департаменту*
- *Консультанты по ECTS/DS*
- *Часто задаваемые вопросы*

### **Координаторы ECTS по учебному заведению и департаменту**

Учебные заведения должны назначить *Координатора ECTS по учебному заведению и Координатора ECTS по департаменту* для каждого департамента или факультета, как это необходимо.

Хотя конкретное распределение ролей между координаторами по вузу и по департаменту в разных учебных заведениях может различаться, обычно на координаторов возложены следующие обязанности:

- *Координатор ECTS по институту* обеспечивает реализацию и соблюдение принципов и механизмов ECTS в контексте переноса и накопления кредитов. Он осуществляет надзор за механизмами надлежащего использования инструментов ECTS.

Вместе с Координаторами по департаменту он отвечает за координацию, подготовку, создание и распространение Информационного пакета/Каталога курса, а также за согласованность механизмов переноса/накопления кредитов по всему вузу на всех его факультетах или во всех департаментах.

- *Координатор ECTS по департаменту* – это контактное лицо для студентов и академического персонала в департаменте или на факультете и здесь имеет дело с практическими и академическими аспектами ECTS. Он должен обеспечивать доступ потенциальных мобильных студентов к Информационному пакету/Каталогу курса партнерских вузов, следить за правильностью заполнения студентами Заявления-анкеты и Соглашения об обучении, а также разъяснять процедуры академического признания.

Он обеспечивает выдачу надлежащих академических справок для убывающих студентов (до начала периода обучения за рубежом) и для прибывших студентов, после завершения ими обучения в принимающем департаменте или на принимающем факультете.

Решение о распределении полномочий между координаторами ECTS по вузу и по департаменту принимает само учебное заведение. Оно же устанавливает, в соответствии с собственной организацией, чьи обязательные подписи должны стоять под документами ECTS (Заявлением-анкетой, Соглашении об обучении, Академической справкой). Это решение должно четко указываться на формах, чтобы гарантировать достоверность и прозрачность.

#### ***Часто задаваемые вопросы***

*Должны ли координаторы быть представителями профессорско-преподавательского состава?*

Решение принимает учебное заведение. Координаторы должны пользоваться авторитетом, который позволял бы им эффективно выполнять свои обязанности от имени учебного заведения и факультета/департамента.

*Может одно лицо совмещать обе функции?*

Да, при условии, что данное решение одобрено учебным заведением и факультетами/ департаментами. Очевидно, это будет особенно актуально для небольших вузов.

#### **Консультанты по ECTS/DS**

Консультанты по ECTS/Приложению к диплому консультируют университеты и другие высшие учебные заведения в своей стране по использованию ECTS и Приложения к диплому. Они осуществляют посещения вузов как в своей стране, так и за рубежом. Они информируют вузы о том, как подготовиться к получению знака ECTS и знака Приложения к диплому, консультируют по использованию ECTS для накопления кредитов и для обучения в течение всей жизни. Консультанты – сотрудники высшей школы, имеющие большой практический опыт: поэтому они могут дать рекомендации эксперта профессорско-преподавательскому составу в дополнение к рекомендациям министерств, национальных агентств, конференций ректоров, ENIC/NARICs и т.д.

Консультанты по ECTS/Приложению к диплому являются частью более широкой группы пропагандистов Болонской Декларации процесса, созданной в каждой стране для поддержки реализации различных аспектов Болонского процесса, таких как обеспечение качества, реформирование учебных программ и признание степеней и периодов обучения.

Если вы желаете получить помощь в реализации ECTS и Приложения к диплому, обратитесь к консультантам по ECTS/Приложению к диплому.

#### **ЗНАК ECTS: КРИТЕРИИ И ПРОЦЕДУРА ПОДАЧИ ЗАЯВКИ**

##### **Критерии знака ECTS**

Знак ECTS может быть присужден высшим учебным заведениям, которые надлежащим образом используют ECTS для всех программ на соискание степени. Заявки на знак ECTS могут подавать все высшие учебные заведения стран-участниц Болонского процесса. Удовлетворение соответствующих заявок из других стран не исключается, но на данном этапе не может быть гарантировано.

Для получения ECTS установлены следующие требования:

- высшее учебное заведение размещает на своем сайте Информационный пакет/Каталог курса на языке обучения и на английском языке (либо только на английском для программ с этим языком обучения). Информация, отсутствующая на веб-сайте, может быть представлена в печатном виде;
- учебное заведение должно корректно использовать кредиты ECTS и назначать их в соответствии с учебной нагрузкой студентов, измеряемой временем;
- учебное заведение надлежащим образом использует другие обязательные инструменты ECTS (Соглашение об обучении, Академическая справка).

Заявки на знак ECTS, не содержащие полного комплекта требуемых документов, рассматриваться не будут.

Представленные сведения и образцы будут оцениваться Европейской Комиссией с привлечением независимых экспертов. Учебным заведениям, выполнившим все установленные требования, будет присвоен Знак ECTS. Список вузов, имеющих Знак ECTS, публикуется на веб-сайте. Получение этого Знака способствует росту престижа учебного заведения, поскольку является свидетельством его надежности как партнера в европейском и международном сотрудничестве. Наличие знака ECTS увеличит число вузов, могущих участвовать в пилотном проекте по использованию *ECTS для образования в течение всей жизни*.

Знак ECTS действует три учебных года и находится под контролем консультантов по ECTS/Приложению к диплому. Если будет установлено, что какие-то требования не удовлетворяются, Знак ECTS может быть отозван. Критерии и процедуры отзыва Знака ECTS публикуются на веб-страницах Еврокомиссии.

### **Процедура подачи заявки на Знак ECTS**

Форма заявки на Знак ECTS (Приложение 6).

Срок ежегодной подачи заявок: 1 ноября.

### **Результаты первого тура отбора заявок на Знак ECTS 1 ноября 2003 г.**

Количество заявок: 91

Австрия 4; Бельгия 15; Болгария 1; Кипр 1; Чешская Республика 4; Германия 5; Дания 3; Эстония 4; Испания 4; Финляндия 15; Франция 2; Венгрия 1; Исландия 1; Италия 4; Литва 1; Нидерланды 3; Норвегия 2; Польша 5; Португалия 5; Румыния 2; Швеция 3; Словацкая Республика 1; Турция 3; Великобритания 2.

### *Отобрано высших учебных заведений: 10*

Для присуждения Знака ECTS были отобраны 3 вуза из Бельгии, 2 из Финляндии и по одному из следующих стран: Австрия, Норвегия, Польша, Португалия и Испания. Эти вузы продемонстрировали оценочной комиссии очень хорошее внедрение ECTS для всех программ на соискание степеней первого и второго циклов, дружеский к пользователю Информационный пакет/Каталог курса на местном и на английском языках (в печатном виде и на веб-сайте), а также использование прозрачных документов признания в форме Соглашений об обучении, академических справок и доказательств признания.

Университеты и политехники/колледжи/университеты прикладных наук получили примерно равное число Знаков ECTS. К тому же были удовлетворены заявки как крупных, так и небольших высших учебных заведений. Эти результаты показывают, что в действительности получение Знака возможно для любого вуза.

### *Основные причины отказа в удовлетворении заявок*

Малое число ожидаемых обладателей Знака (10) может неприятно удивить, однако простое объяснение причин отказа вселяет некоторый оптимизм: большинство заявок были исключены из рассмотрения из-за неполноты представленных документов. Эта ошибка легко исправима в следующем туре. Другими причинами отказа в удовлетворении заявок могут быть: отсутствие каталога курса на одном или на обоих из требуемых языков, недостатки в признании периодов обучения, ненадлежащее использование кредитов. Требования и правила подачи заявки изложены в ряде документов Европейской Комиссии (форма заявки на Знак ECTS, брошюра «Основные черты ECTS» размещены на веб-страницах Еврокомиссии). Это означает, что каждое учебное заведение может легко получить Знак ECTS, если будут аккуратно следовать установленным правилам.

### *Список высших учебных заведений, имеющих Знак ECTS*

29283 Technische Universitaet Graz, Австрия (AT)

28084 Faculté Universitaire des Sciences Agronomiques de Gembloux, Бельгия (BE)

103466 University of Antwerp, Бельгия (BE)

27910 Universiteit Gent, Бельгия (BE)

38034 Universidad de Deusto, Испания (ES)

29323 Arcada –Nylands Svenska Yrkeshogskola, Финляндия (FI)

29580 Lappeenranta University of Technology Финляндия (FI)

29646 Hogskolen i Agder, Норвегия (NO)

43404 Agricultural University of Wroclaw, Польша (PL)

29154 University of Aveiro, Португалия (PT)

### **Часто задаваемые вопросы**

*Препятствует ли получению Знака ECTS отсутствие некоторых пунктов в вопроснике?*

Все пункты вопросника должны быть заполнены, поскольку содержащиеся в нем сведения рассматриваются как необходимые для потенциальных студентов и партнеров как в вашей стране, так и за рубежом.

*Будет ли удовлетворена заявка вуза, если в Информационном пакете/Каталоге курса отсутствуют одна из нескольких программ на соискание степени?*

Да. В этом случае на следующий год вы должны подать заявку, содержащую полные сведения.

*Не все департаменты в нашем вузе активно участвуют в мобильности студентов. Не является ли это препятствием для удовлетворения нашей заявки на Знак ECTS?*

Нет. Необязательно, чтобы все департаменты активно участвовали в мобильности студентов. Вы можете подать заявку, приложив требуемые документы от того департамента, которые имеют программы мобильности студентов.

## ПРИЛОЖЕНИЕ К ДИПЛОМУ

Приложение к диплому – это дополнение, пояснительная записка, прилагаемая к диплому, который выдается высшим учебным заведением. Приложение дает необходимые пояснения к диплому, который зачастую понятен только в той стране, где он был выдан. Заполненный надлежащим образом, этот документ предоставляет всю информацию, которая требуется для обоснованной оценки степени или квалификации.

Приложение, оформленное на одном из распространенных европейских языков, должно выдаваться бесплатно вместе с дипломом каждому студенту по окончании им программы на соискание степени любого типа.

Учебные заведения должны распространять информацию о назначении и содержании Приложения к диплому среди своих студентов, местных организаций, работодателей и других заинтересованных лиц.

В связи с этим следует отметить инициативу<sup>1</sup> EUROPASS Европейской Комиссии. Комиссия предлагает интегрировать инструменты прозрачности, разработанные для сферы профессиональной подготовки (такие как европейский портфолио и европейское резюме), и свести их в единую Европейскую структуру обеспечения прозрачности квалификаций и компетенций, которая будет включать и Приложение к диплому.

### **Вопросник Приложения к диплому**

Каждое Приложение к диплому должно начинаться преамбулой:

«Настоящее Приложение к диплому следует модели, которая разработана Европейской Комиссией, Советом Европы и ЮНЕСКО /CEPES. Цель приложения – предоставить исчерпывающие независимые данные с целью обеспечения международной “прозрачности” и объективного академического и профессионального признания квалификаций (дипломов, степеней, сертификатов и т.д.). Приложение содержит описание характера, уровня, контекста, содержания и статуса обучения, пройденного и успешно завершенного лицом, поименованным в оригинале документа о квалификации, которым дополняется данное приложение. В Приложении не до-

---

<sup>1</sup> [http://www.lex.unict.it/cde/documenti/vari/2004/040107europass\\_en.pdf](http://www.lex.unict.it/cde/documenti/vari/2004/040107europass_en.pdf)

пускаются вынесение суждений, заявления об эквивалентности или предложения о признании. Данные должны быть представлены по всем восьми разделам. В случае отсутствия таких данных должна быть указана причина».

*И продолжаться сведениями по следующим восьми разделам:*

1. Сведения, идентифицирующие обладателя квалификации

Фамилия:

Имя:

Дата рождения (день/месяц/год):

Идентификационный номер или код студента (если имеется): \_\_

2. Сведения, идентифицирующие квалификацию и присвоившее ее учебное заведение

Название квалификации (на исходном языке):

Название и тип учреждения, присвоившего квалификацию (на исходном языке):

Название и тип учреждения, проводившего обучение (на исходном языке):

Язык(и) обучения /экзаменов:

3. Сведения об уровне квалификации

Уровень квалификации:

Вступительные требования:

Основные области обучения для квалификации:

4. Сведения о содержании образования и достигнутых результатах

Вид обучения:

Официальный срок освоения программы:

Требования программы:

Изученные компоненты, курсы, модули или единицы: (если эти сведения содержатся в официальной академической справке, они должны быть приведены здесь)

Полученные оценки:

Схема оценивания, правила пересчета и распределения оценок:

Общая классификация квалификации: (на исходном языке)

5. Сведения о функции квалификации

Звание, присуждаемое квалификацией: (на исходном языке)

Доступ к дальнейшему обучению:

Присуждаемый профессиональный статус:

6. Дополнительные сведения

Дополнительные сведения:

Дополнительные источники информации:

7. Свидетельствование приложения

Дата:

Подпись:

Занимаемая должность:

Официальная печать или пломба:

8. Сведения о национальной системе (системах) высшего образования

Общий обзор системы (систем) образования:

Описание национальной структуры (структур) степеней и квалификаций высшего образования.

*Пояснительные замечания по заполнению приложений*

(Цифры ниже означают номера соответствующих разделов Приложения к диплому)

1. Сведения, идентифицирующие обладателя

1.1. Укажите фамилию.

1.2. Укажите имя.

1.3. Укажите день, месяц и год рождения.

1.4. Этот пункт должен идентифицировать данное лицо как студента, зачисленного на конкретную программу, по которой выдается Приложение к Диплому. Здесь же может быть указан национальный идентификационный номер – для тех стран, которые имеют подобную систему идентификации.

2. Сведения, идентифицирующие квалификацию

2.1. Укажите полное наименование квалификации на исходном языке в том виде, как она названа в оригинале документа о квалификации, например *Kandidat nauk, Maîtrise, Diplom* и т.д. Если квалификация является двойной, это должно быть отмечено. Укажите, присваивается ли обладателю квалификации какое-либо признанное государством звание, и если да, то какое: *Doctor, Ingénieur* и т.д. Укажите, защищается ли это звание правом.

2.2. Укажите только главные направления обучения (дисциплины), которые определяют основную предметную область/области для квалификации, например, *Политика и история, Управление трудовыми ресурсами, Деловое администрирование, Молекулярная биология* и др.

2.3. Укажите название учебного заведения, присуждающего квалификацию. Часто, но не всегда, это то же учебное заведение, которое проводит обучение и представляет программу (см. ниже разд. 2.4). Обучение на квалификацию может проводиться вузом-субподрядчиком, который имеет «лицензию» (договор франшизы) или какую-либо «аккредитацию» от вышестоящего компетентного органа. Это может быть государство, университет или профессиональная организация. Если вышестоящим органом является зарубежное учебное заведение, то это должно быть указано в данном пункте. Необходимо также указать статус учебного заведения, присуждающего квалификацию – частное/независимое, частное и признанное государством, государственное – а также, если возможно, кем оно аккредитовано. И, наконец, следует указать национальную образовательную классификацию учебного заведения, присуждающего квалификацию, например, *Университет, Fachhochschule, Профессиональный орган, Технический*



*колледж, Grande Ecole* и др. Если обучение осуществляется одним учебным заведением, а квалификация присуждается другим, должен быть указан статус обоих учебных заведений.

- 2.4. Данный пункт относится к учебному заведению, ответственному за предоставление программы. В некоторых случаях это может быть не тот вуз, который присуждает квалификацию (см. выше разд. 2.3). Укажите статус учебного заведения, проводящего обучение: частное/независимое, частное и признанное государством, государственное – а также, если возможно, кем оно аккредитовано. И, наконец, следует указать национальную образовательную классификацию учебного заведения, проводящего обучение, например, *Колледж высшего образования, Частное высшее учебное заведение* и др.
- 2.5. Укажите язык/языки обучения на квалификацию и проведения экзаменов.

### 3. Сведения об уровне квалификации

- 3.1. Укажите точный уровень квалификации и ее место в конкретной национальной структуре квалификаций образования (со ссылками на информацию в разделе восемь). Следует дать пояснения по национальной структуре образования, например, *Додипломный/последипломный курс университета, Бакалавриат + x лет* и т.д. Включите все существенные сведения об «индикаторах уровня», которые признаны государством и относятся к квалификации.
- 3.2. Укажите официальную продолжительность программы в неделях или годах, а также фактическую нагрузку, включая сведения об основных подкомпонентах, например, о практической подготовке. Более предпочтительно выражать нагрузку в терминах общего объема работы студента. Она состоит из нормативного времени на изучение программы, включая аудиторные занятия, самостоятельную работу, экзамены и т.д. Это время можно выразить как  $x$  часов в неделю в течение  $x$  недель либо с помощью обычного описания продолжительности программы, например, один год занятий в режиме полного дня.
- 3.3. Укажите или поясните характер и продолжительность квалификаций или периодов обучения, требуемых для поступления на программу, которая описывается данным Приложением к диплому, например, Степень бакалавра, Бакалавриат, др. Это особенно важно, если промежуточный курс является необходимым условием для названной квалификации.

### 4. Сведения о содержании образования и достигнутых результатах

- 4.1. Форма обучения относится к способу его прохождения, например, в режиме полного дня, в режиме неполного дня, с перерывами, дистанционно, со стажировками и т.д.
- 4.2. Если возможно, приведите положения, касающиеся минимальных стандартов, требуемых для получения квалификации, например, обязательные компоненты или обязательные практические составляющие, необходимость одновременного прохождения всех элементов,

правила, касающиеся диссертационной работы и т.д. Включите любые сведения, которые облегчают определение квалификации, особенно информацию о требованиях, установленных для получения этой квалификации. Если возможно, укажите относящиеся к квалификации результаты обучения, навыки, компетенции, а также установленные задачи и цели.

- 4.3. Приведите сведения о каждой из отдельных составляющих или частей квалификации и об их весе. Укажите отметки и/или баллы, полученные по каждому из основных компонент квалификации. Данные должны быть как можно более полными и соответствовать тому, что обычно регистрируется в данном учебном заведении. Включите информацию обо всех экзаменах и оцениваемых компонентах, а также об областях обучения, по которым проводилось оценивание, включая диссертационную работу. Укажите, была ли защищена диссертация. Эти сведения часто доступны в форме академической справки (удобный формат академических справок разработан для Европейской системы переноса кредитов [ECTS]). Многие системы на базе кредитов используют подробные академические справки, которые могут быть интегрированы в более широкую структуру Приложения к диплому. Следует также привести информацию о распределении кредитов между курсовыми компонентами и единицами, если таковая имеется.
- 4.4. Приведите относящиеся к квалификации сведения о схеме выставления отметок и о проходных баллах, например, отметки выставляются из возможных 100%, а минимальный проходной балл составляет 40%. Практика выставления отметок существенно различается как в разных высших учебных заведениях, так и в разных национальных системах высшего образования. Отметка 70% в одних академических культурах может считаться высокой, а в других – средней или низкой. Следует привести информацию об использовании и распределении отметок, относящихся к рассматриваемой квалификации.
- 4.5. Если возможно, укажите общую классификацию для итоговой квалификации, например, *First Class Honours Degree (Степень с наивысшим отличием)*, *Summa Cum Laude (С наивысшим отличием)*, *Merit (Отличие)*, *Avec Distinction (С отличием)* и т.д.

## 5. Сведения о функции квалификации

- 5.1. Укажите, обеспечивает ли квалификация в присудившей ее стране доступ в дальнейшем академическому и/или профессиональному образованию, в частности, к образованию, дающему право на получение некоторых специальных квалификаций или уровней обучения. Например, обеспечивает ли данная квалификация в Венгрии доступ к докторскому курсу. Если это так, укажите оценки или стандарты, достижение которых дает такую возможность. Укажите, является ли квалификация конечной или составляет часть иерархии степеней и квалификаций.
- 5.2. Приведите сведения о праве практиковать или о профессиональном статусе, которые имеются у обладателя квалификации. Какие права и возможности дает квалификация с точки зрения трудоустройства или

профессиональной практики? Укажите, какой надлежащий орган санкционирует это. Укажите, дает ли квалификация право на «регламентируемую профессию».

#### *6. Дополнительные сведения*

- 6.1. Приведите дополнительные сведения, которые не вошли в вышеуказанные разделы, но играют важную роль для оценки характера, уровня и применения квалификации. Например, квалификация предусматривала период обучения/подготовки в других вузе/компании/стране. Включите данные о высшем учебном заведении, в котором осуществлялось получение квалификации.
- 6.2. Укажите источники информации, содержащие подробные сведения о квалификации: веб-сайты высшего учебного заведения и выпускающего департамента; национальный информационный центр; Информационные центры Евросоюза по академическому признанию (NARIC); Европейские (Совет Европы/ЮНЕСКО) национальные информационные центры по академическому признанию и мобильности (ENIC).

#### *7. Свидетельствование приложения*

- 7.1. Дата выдачи Приложения к диплому. Она не обязательно должна совпадать с датой присуждения квалификации.
- 7.2. Имя и подпись должностного лица, удостоверяющего Приложение к диплому.
- 7.3. Официальная должность лица, удостоверяющего Приложение к диплому.
- 7.4. Официальная печать или пломба учебного заведения, удостоверяющая подлинность Приложения к диплому.

#### *8. Сведения о национальной системе высшего образования*

Приведите сведения о системе высшего образования: общие вступительные требования; типы высших учебных заведений и структура квалификаций. Это описание должно давать представление об окружении для квалификации. Необходимо подготовить структуру для таких описаний и представить реальные описания системы высшего образования разных стран.

Это уже делается в развитие данного проекта и в сотрудничестве с Национальным (Европейский Союз и Европейское экономическое пространство) информационным центром по академическому признанию (NARIC), Европейским (Совет Европы/ЮНЕСКО) национальным информационным центром по академическому признанию и мобильности (ENIC), а также с соответствующими министерствами и Конференциями ректоров.

Приложение к диплому: Стандартная форма (Приложение 7)– Пример заполнения (Приложение 7 А)

#### **Критерии Знака Приложения к диплому**

Знак Приложения к диплому присуждается учебным заведениям, которые вместе с дипломом бесплатно выдают всем студентам надлежащим образом

оформленное приложение к этому диплому на одном из основных европейских языков.

Все высшие учебные заведения стран-участниц Болонского процесса могут подавать заявки на знак Приложения к диплому. Удовлетворение соответствующих заявок из других стран не исключается, но на данном этапе не может быть гарантировано.

Учебные заведения должны представить примеры реальных Приложений к диплому, а также данные, подтверждающие, что Приложение к диплому выдается всем выпускникам. *Заявки на знак Приложения к диплому, не содержащие полного комплекта документов, рассматриваться не будут.*

Список учебных заведений, имеющих Знак Приложения к диплому, публикуется на веб-сайте. Получение этого Знака способствует росту престижа учебного заведения, поскольку является свидетельством его надежности как партнера в европейском и международном сотрудничестве.

Представленные сведения и примеры будут оцениваться Европейской Комиссией с привлечением независимых экспертов. Знак Приложения к диплому действует в течение трех лет. В этот период консультанты по ECTS/Приложению к диплому могут осуществлять инспекционные посещения, и если обнаружится, что какие-то требования не удовлетворены, Знак Приложения к диплому может быть отозван. Критерии и процедуры отзыва Знака Приложения к диплому публикуются на веб-страницах Еврокомиссии.

#### **Процедура подачи заявки на Знак Приложения к диплому**

Форма заявки на Знак Приложения к диплому (Приложение 8)

Срок ежегодной подачи заявок: 1 ноября.

#### **Результаты первого тура отбора заявок на Знак Приложения к диплому 1 ноября 2003 г.**

*Число заявок: 85*

Австрия 1

Бельгия 4

Чешская Республика 1

Германия 6

Дания 9

Эстония 1

Финляндия 12

Франция 1

Нидерланды 2

Норвегия 25

Польша 1

Португалия 1

Швеция 17

Словения 1

Турция 3

*Отобрано высших учебных заведений: 28*

Судя по числу удовлетворенных заявок (33%), требования для Знака Приложения к диплому удовлетворить значительно легче, чем соответствующие требования для Знака ECTS.

Более половины удовлетворенных заявок подано Норвегией. Скандинавские страны вместе получили более 75 % всех присужденных знаков, при этом Швеция и Финляндия получили по 3 знака, а Дания – 2. Германия имеет 2 удовлетворенные заявки, Австрия, Эстония, Польша и Португалия – по одной.

Успеху Норвегии способствовала деятельность ее министерства, в свое время разославшего университетам/университетским колледжам письмо с рекомендацией в кратчайшие сроки начать использование Приложения к диплому. В конце 2001 года все высшие учебные заведения разработали Приложение к диплому и начали выдавать его.

*Основные причины отказа в удовлетворении заявок*

Как и в случае с заявками на Знак ECTS, основную причину отказов легко устранить: потерпевшие неудачу кандидаты недостаточно хорошо следовали рекомендациям, изложенным в пояснительной записке, и таким образом не представили всей необходимой информации по восьми разделам приложения. Чаще всего отсутствовала информация разд. 4 («Сведения о содержании образования и достигнутых результатах»). Это особенно относится к подразд. 4.3, содержащему сведения о деталях программы (например, изучаемые модули или единицы) и полученных баллах/отметках/кредитах. Многие заявки в соответствующих разделах содержали ссылки на приложения, однако эти приложения не были представлены. Причиной отклонения значительного числа заявок было отсутствие сведений по «национальной системе высшего образования» в разд. 8.

*Список высших учебных заведений, имеющих Знак Приложения к диплому*

28505 Pädagogische Akademie des Bundes in Nö, Австрия

28375 Fachhochschule Stralsund, Германия

28749 Handelshochschule Leipzig GmbH, Германия

28824 Syddansk Universitet, Дания

101822 Danmarks Pædagogiske Universitet, Дания

64947 Estonian Business School, Эстония

29497 Oulun Seudun Ammattikorkeakoulu, Финляндия

29560 Tampereen Yliopisto, Финляндия

29574 Laurea-ammattikorkeakoulu, Финляндия

29625 Høgskolen i Bodø, Норвегия

29627 Høgskolen i Lillehammer, Норвегия

29642 Høgskolen i Narvik, Норвегия

29643 Universitetet i Bergen, Норвегия

29646 Høgskolen i Agder, Норвегия

29650 Norges Veterinærhøgskole, Норвегия

29652 Høgskolen i Nord-Trøndelag, Норвегия

29654 Høgskolen i Tromsø, Норвегия

29684 Høgskolen i Sør-Trøndelag, Норвегия

29714 Universitetet i Oslo, Норвегия  
29724 Universitetet i Tromsø, Норвегия  
29726 Høgskolen i Molde, Норвегия  
100293 Høgskolen i Gjøvik, Норвегия  
218548 Høgskolen i Ålesund, Норвегия  
68668 Wyzsza Szkoła humanistyczno-ekonomiczna w Łodzi, Польша  
29238 Universidade do Minho, Португалия  
29350 Uppsala Universitet, Швеция  
29369 Mälardalens Högskola, Швеция  
29375 Växjö Universitet, Швеция

### **Часто задаваемые вопросы**

*Обязательно ли использование кредитов ECTS в Приложении к диплому?*

Необязательно, однако настоятельно рекомендуется. Было бы очень хорошо включить в разд. 4.3 Приложения к диплому академическую справку о ECTS по всем пройденным выпускником курсам. Использование кредитов ECTS способствует прозрачности информации, приводимой в Приложении.

*Связан ли Знак Приложения к Диплому со Знаком ECTS?*

Нет. Каждый Знак может быть получен независимо. Тем не менее, настоятельно рекомендуется вводить ECTS и Приложение к диплому, используя общую информационную поддержку, поскольку данные, требуемые для этих двух инструментов, аналогичны и могут собираться, сопоставляться, сохраняться и использоваться сразу для обоих. Следовательно, достаточно просто подавать заявки одновременно на оба Знака.

*Можно ли выдавать Приложение к диплому, не содержащее предусмотренных в разд. 4.3 сведений об изученных компонентах, курсах, модулях?*

Нет. Такой документ не будет официальным Приложением к диплому.

## **ГЛОССАРИЙ**

*Assessment – Оценивание*

Оценивание состоит из всего диапазона письменных, устных и практических тестов/экзаменов, проектов и портфолио, используемых для оценки успехов студента в курсовой единице или модуле. Эти измерения могут использоваться студентами для оценки собственных успехов (формативное оценивание) или учебным заведением для вынесения суждения о достижении студентом результатов обучения для курсовой единицы или модуля (совокупное оценивание).

*Assessment Criteria – Критерии оценивания*

Описания того, что должен делать обучающийся для доказательства того, что результат обучения был достигнут.

*Cohort – Когорта*

Когорта – это группа студентов, в один и тот же год начавших обучение по некоторой конкретной программе на соискание степени.

*Competences – Компетенции*

Компетенции представляют собой динамическую комбинацию характеристик, способностей и позиций. Развитие этих компетенций является целью образовательных программ. Компетенции формируются в различных курсовых единицах и оцениваются на разных этапах. Компетенции могут подразделяться на компетенции, относящиеся к предметной области (отражающие специфику области обучения) и универсальные (общие для всех степеней).

*Condoning – Освобождение*

Освобождение – это термин, используемый, когда экзаменационная комиссия освобождает студента от повторного оценивания по не зачетному модулю, если другие, связанные с данным, модули сданы с достаточно высокими оценками.

*Contact Hour – Контактные часы*

Контактный час – это 45–60 минут контакта между штатным сотрудником и студентом или группой студентов в ходе обучающей деятельности.

*Continuous Assessment – Текущее оценивание*

Текущее оценивание – это ситуация, когда оценивание, как оно описано выше, происходит в период обучения, и итоговые оценки выставляются на его основании.

*Convergence – Сближение*

Сближение означает сознательное принятие адекватной политики, направленной на достижение общей цели. Сближение архитектур национальных систем образования является одной из задач Болонского процесса.

*Course unit or Module – Курсовая единица или модуль*

Независимый, формально структурированный опыт обучения. Курсовая единица или модуль должны иметь ясную и точную совокупность результатов, выраженных в терминах компетенций, и соответствующие критерии оценивания.

*Coursework – Работа по курсу*

Работа по курсу определяет задания, предусмотренные в курсовой единице или в модуле.

*Credit – Кредит*

Для ECTS, кредит – это некоторая единица, используемая для измерения нагрузки студентов в терминах времени.

*Credit Accumulation – Накопление кредитов*

В системе накопления кредитов для успешного завершения семестра, учебного года или полной программы обучения необходимо получить некоторое установленное число кредитов в соответствии с требованиями программы. Кредиты присуждаются и накапливаются только в том случае, если успешное достижение требуемых результатов обучения подтверждено оцениванием.

*Credit Framework – Кредитная система*

Система, которая облегчает измерение и сравнение результатов обучения, достигнутых в условиях разных квалификаций, программ обучения и учебного окружения. Измерение и сравнение производится на основании учебной нагрузки студентов, выраженной в показателях времени.

*Credit Level – Уровень кредитов*

Уровень кредитов – это показатель относительных требований к обученности или показатель автономии обучающегося. Основой для уровня кредитов может служить год обучения и/или тип содержания курса (например, Базовый/Продвинутый/Специальный).

*Credit Type – Тип кредитов*

Тип кредитов – это показатель статуса курсовой единицы или модуля в программе обучения. Курсовая единица может описываться как Основная (базовая курсовая единица), Смежная (единица, обеспечивающая инструментальные средства или поддержку) или Непрофилирующая (факультативная курсовая единица).

*Cycle – Цикл*

Цикл – это курс обучения, приводящий к академической степени. Одной из целей, поставленных в Болонской Декларации, является «принятие системы, базирующейся на двух основных циклах – додипломном и дипломном». Докторские занятия теперь обычно рассматриваются как третий цикл.

*Degree/Diploma – Степень/Диплом*

Степень описывает квалификацию, присуждаемую высшим учебным заведением после успешного завершения установленной программы обучения. В системе накопления кредитов программа завершается путем накопления определенного числа кредитов, присуждаемых за достижение некоторой заданной совокупности результатов обучения.

*Diploma Supplement – Приложение к диплому*

Приложение к диплому – это документ, который прилагается к официальной степени/квалификации и служит для того, чтобы дать описание характера, уровня, контекста, содержания и статуса обучения, которое было пройдено и успешно завершено обладателем этой степени/квалификации. Приложение к диплому базируется на модели, разработанной Европейской Комиссией, Советом Европы и ЮНЕСКО/ CEPES. Оно улучшает международную прозрачность и облегчает академическое/профессиональное признание квалификаций.

*Doctorate or Doctoral Degree – Докторат или докторская степень*

Докторат или докторская степень – это квалификация высшего уровня, которая международно признается как удостоверяющая, что ее обладатель подготовлен к исследовательской или академической деятельности. Докторская степень предусматривает существенный объем оригинальной исследовательской работы, результаты которой представляются в диссертации. Докторат или докторская степень обычно означает степень, присуждаемую по завершении третьего цикла обучения.

*ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System) – ECTS (Европейская система переноса и накопления кредитов)*

ECTS – это система, улучшающая прозрачность образовательных систем и облегчающая мобильность студентов в Европе посредством переноса кредитов. ECTS базируется на основном предположении, что общая нагрузка в течение одного учебного года составляет 60 кредитов. Эти 60 кредитов затем распределяются между курсовыми единицами или модулями, чтобы описать долю учебной нагрузки студентов, требуемую для достижения соответствующих результатов



обучения. Перенос кредитов гарантируется соглашением, которое подписывается представителями «домашнего» и принимающего вузов и студентом.

*Examination (Exam) – Экзамен*

Термин «экзамен» обычно означает официальные письменные и/или устные тесты, проводимые в конце курсовой единицы или модуля либо в другой период учебного года. Используются и другие методы оценивания. Тесты в ходе курсовой единицы или модуля относятся к текущему оцениванию, если итоговое оценивание основывается на результатах этих тестов.

*First Degree – Первая степень*

Первая степень – это квалификация первого цикла, как определено Болонской Декларацией, обычно присуждаемая после успешного завершения минимум трех лет обучения или накопления 180 кредитов ECTS.

*Grade – Отметка*

Итоговая оценка, основанная на общей успеваемости по отдельной курсовой единице или модуля в программе обучения.

*Graduate Studies – Дипломное обучение*

Курс обучения, который проходится после получения первой степени и обычно приводит к степени второго цикла.

*Higher Education – Высшее образование*

Высшее образование относится к программам обучения, на которые принимаются студенты, имеющие либо надлежащие свидетельства об окончании средней школы, как правило, двенадцатилетней, либо соответствующие профессиональные квалификации, либо другое признаваемое предшествующее обучение/опыт. Поставщиками высшего образования могут быть университеты, университеты профессионального обучения, институты, колледжи, политехники и т.д.

*Ict Teaching – Информационно-коммуникационные технологии в обучении*

ИКТ в обучении – это преподавание/обучение/изучение с использованием информационных и коммуникационных технологий. Обычно имеет место в среде электронного обучения.

*Learning Outcomes – Результаты обучения*

Результаты обучения – это формулировка того, что именно обучающийся, как ожидается, будет знать, понимать и/или будет в состоянии делать по окончании процесса обучения. Результаты обучения должны дополняться соответствующими критериями оценивания, которые позволяли бы выносить суждения о том, что планируемые результаты обучения достигнуты. Результаты обучения вместе с критериями оценивания определяют требования для присуждения кредитов. При выставлении отметок определяется, достигнуты или превышены требования для присуждения кредитов. Перенос и накопление кредитов значительно облегчается, если ясно сформулированные результаты обучения будут точно указывать, за какие достижения присуждаются кредиты.

*Learning Time – Время обучения*

Количество часов, необходимых среднему студенту для достижения установленных результатов обучения и для получения кредитов, присуждаемых после оценивания.

*Mark – Отметка*

Отметка – это любая числовая или количественная мера, используемая для описания результатов оценивания в отдельной курсовой единице или в рамках четко определенной шкалы.

*Module – Модуль*

См. course unit – курсовая единица

*Optional Course – Факультативный курс*

Курсовая единица или модуль, которые могут изучаться как часть программы обучения, но не являются обязательными для всех студентов, называются факультативными.

*Recognition – Признание*

Признание в ECTS требует, чтобы кредиты, полученные студентом после успешного завершения курсовых единиц или модулей в принимающем университете, как описано в Соглашении об обучении, заменяли равноценное число кредитов в домашнем вузе этого студента.

*Resit Examination (Exam) or Assessment – Переэкзаменовка или повторное оценивание*

Студенты, не сдавшие экзамен или не прошедшие оценивание в установленный расписанием день, имеют возможность пересдать экзамен или пройти повторное оценивание в другое время.

*Second Cycle Degree – степень второго цикла*

Степень второго цикла – это квалификация высшего образования, которая присуждается после успешного завершения второго цикла обучения и может предусматривать проведение исследовательской работы. Обычно студент поступает на второй цикл после получения первой степени.

*Skills – Навыки*

Навыки – это умения, которые формируются в ходе учебной деятельности и могут подразделяться на «профессионально-предметные» и «универсальные».

*Study Programme – Программа обучения*

Утвержденная совокупность курсовых единиц или модулей, признаваемая для присуждения некоторой конкретной степени, образует программу обучения. Эта совокупность может описываться посредством результатов обучения, которые должны быть достигнуты для получения определенного числа кредитов.

*Thesis – Диссертация*

Диссертация – это официально представляемый письменный отчет, который базируется на независимой исследовательской работе и необходим для присуждения степени (обычно второй или докторской).

*Tuning – Настройка*

Настраивать означает синхронизировать радиоприемник с желаемой частотой. Настройка различных инструментов в оркестре проводится для того, чтобы исполняемая музыка звучала без диссонансов. В случае проекта Тьюнинг ('На-

стройка') настройка означает создание базисных точек для организации структур высшего образования в Европе. При этом признается, что разнообразие традиций является положительным фактором при формировании динамичного общего пространства высшего образования.

*Tutorial – Консультация*

Консультация – это занятия с наставником, цель которых – более серьезное исследование, обсуждение и повторение материалов и тем, представленных в курсовой единице или модуле.

*Undergraduate Studies – Додипломное обучение*

Додипломное обучение определяется как обучение, обычно предшествующее присуждению первой степени.

*Workload – Нагрузка*

В нагрузку входит вся учебная деятельность, требуемая для достижения результатов обучения (например, лекции, практическая работа, поиск информации, самостоятельные занятия и др.).

Приложение 1

**ФОРМА ДЛЯ ПЛАНИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МОДУЛЯ**

(заполняется преподавателем)

Программа обучения:

Название модуля:

Целевая группа:

Уровень единицы:

Вступительные требования:

Количество кредитов ECTS:

Развиваемые компетенции:

1. ....
2. ....
3. ....
4. ....
5. ....
6. ....

Результаты обучения	Учебная деятельность	Оценивание	Предполагаемое рабочее время студента, час.

Приложение 2

**ФОРМА ДЛЯ ПРОВЕРКИ НАГРУЗКИ ПО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМУ МОДУЛЮ**

(заполняется студентом)

Программа обучения:

Название модуля:

Целевая группа:

Уровень единицы:  
 Вступительные требования:  
 Количество кредитов ECTS:  
 Развиваемые компетенции

1. ....
2. ....
3. ....
4. ....
5. ....
6. ....

Результаты обучения	Учебная деятельность	Оценивание	Предполагаемое рабочее время студента, час.

Приложение 3

### ЗАЯВЛЕНИЕ-АНКЕТА СТУДЕНТА

**(Фотография)**

**Учебный год 20.. /20..**

**Область обучения:** .....

Настоящее заявление должно быть заполнено **черным** для облегчения копирования, передачи по факсу или электронной почте

**Отправляющее высшее учебное заведение**

Наименование и полный адрес: .....

Координатор по департаменту – имя, телефон, факс, адрес электронной почты

Координатор по учебному заведению – имя, телефон, факс, адрес электронной почты

**Личные данные студента**

(заполняется студентом)

Фамилия: .....	Имя (s): .....
Дата рождения: .....	Постоянный адрес
Пол:.....Национальность:.....	(если отличается): .....
Место рождения: .....	
Текущий адрес: .....	Тел.: .....
Текущий адрес действителен до: .....	Факс: .....
Тел.: .....	E-mail: .....
Факс:.....	
E-mail:.....	

**Список вузов, в которые будет отправлено данное заявление**

(в порядке предпочтительности):

Учебное заведение	Страна	Период обучения с по	Срок пребывания	Кол-во ожидаемых кредитов ECTS
1. ....	.....	.....	.....	.....
2. ....	.....	.....	.....	.....
3. ....	.....	.....	.....	.....

Имя студента:

Посылающий вуз: .....

Страна:

Кратко изложите причины, по которым Вы хотите обучаться за рубежом?.....  
 .....  
 .....

**Владение языком**

Родной язык: .....		Язык обучения в домашнем вузе (если отличается): .....				
Другие языки	Я изучаю этот язык		Мой уровень знаний достаточен, чтобы слушать лекции		Мой уровень знаний будет достаточен, чтобы слушать лекции последополнительной подготовки	
	да	нет	да	нет		да
.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Опыт работы, имеющей отношение к текущему обучению**

(если имеется)

Тип опыта работы	Фирма/организация	Даты	Страна
.....	.....	.....	.....

**Предшествующее и текущее обучение**

Диплом/степень, для получения которых вы обучаетесь в настоящее время: .....

Число лет обучения в высшей школе, предшествующего отъезду за рубеж: .....

Обучались ли за рубежом ранее? Да  Нет

Если да, то когда? В каком учебном заведении? .....

Прилагаемая *Академическая справка* содержит полные сведения о предшествующем и текущем обучении в высшей школе. Подробности, неизвестные при подаче заявления, будут представлены позже.

Желаете ли Вы получить грант на мобильность для покрытия дополнительных издержек в период обучения за рубежом? Да  Нет

**Принимающее учебное заведение**

Настоящим удостоверяем получение заявления, предполагаемого соглашения об обучении и Академической справки кандидата.

Вышеупомянутый студент  временно принят в наш вуз  не принят в наш вуз

Подпись координатора по департаменту ..... Подпись координатора по вузу .....

Дата: ..... Дата: .....

Приложение 3 А

**ЗАЯВЛЕНИЕ-АНКЕТА СТУДЕНТА**

**(Фотография)**

Учебный год 2003/2004

Область обучения: БИЗНЕС-АДМИНИСТРИРОВАНИЕ.....

Настоящее заявление должно быть заполнено **черным** для облегчения копирования, передачи по факсу или электронной почте

**Отправляющее высшее учебное заведение**

Наименование и полный адрес:  
 АФИНСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ЭКОНОМИКИ И БИЗНЕСА  
 ..76, ПАТИССИОН, 104Б, АФИНЫ, ГРЕЦИЯ  
 .....

Координатор по департаменту – имя, телефон, факс, электронная почта.  
 ПРОФЕССОР П. ПАСКОС  
 Тел. +30 210 8203198

Факс: +30 2108228419  
 Эл.почта: praschos@aueb.gr  
 Координатор по учебному заведению – имя, телефон, факс, электронная почта  
**Катерина Галанакис.**  
 Тел. +30 210 8203250  
 Факс: +30 2108228419  
 Эл.почта: galanaki@aueb.gr

### Личные данные студента

(заполняется студентом)

Фамилия: XXXXXXXX..... Имя: ЭМИЛИОС.....  
 Дата рождения: 03.01.1984.....  
 Пол: муж.  
 Гражданство: ГРЕЦИЯ.....  
 Место рождения: АФИНЫ, ГРЕЦИЯ.....  
 Текущий адрес:  
 ГРАВИТАС,23, АФИНЫ, ГРЕЦИЯ..... Постоянный адрес (если отличается): .....  
 Текущий адрес действителен до: ..... Тел.:.....  
 Тел.:+30XXXXXXXXX..... Факс:.....  
 Факс: +30XXXXXXXXX..... Электронная почта:.....  
 Электронная почта: .....

### Список вузов, в которые будет отправлено данное заявление

(в порядке предпочтения):

Учебное заведение	Страна	Период обучения с по		Срок пребывания (мес.)	Кол-во ожи- даемых креди- тов ECTS
1. Университет Бранел.	Великобрит	29.09.03	30.01.04.	...4.....	...30.....
2. Католич. ун-т Левена	Бельгия	20.09.02	01.02.03.	...4,5....	...30.....
3. Ун-т Темпере	Финляндия.	25.08.02.	01.01.03.	...4.....	...30.....

Имя студента: XXXXXXXX ЭМИЛИОС.....  
 Посылающий вуз: АФИНСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ЭКОНОМИКИ И БИЗНЕСА  
 Страна: ГРЕЦИЯ.....

Кратко изложите причины, по которым Вы хотите обучаться за рубежом?  
 Я хочу обучаться за рубежом, поскольку меня интересует, как работают зарубежные университеты.  
 Кроме того, я заинтересован в обучении на степень магистра за рубежом.  
 .....

### Владение языком

Родной язык: ГРЕЧЕСКИЙ		Язык обучения в домашнем вузе (если отличается): .....				
Другие языки	Я изучаю этот язык		Мой уровень знаний достаточен, чтобы слушать лекции		Мой уровень знаний будет достаточен, чтобы слушать лекции последополнительной подго- товки	
	да	нет	да	нет	да	Нет
английский	X	<input type="checkbox"/>	X	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
немецкий	X	<input type="checkbox"/>	X	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### Опыт работы, имеющей отношение к текущему обучению

(если имеется)

Тип опыта работы	Фирма/организация	Даты	Страна
.....	.....	.....	.....

### Предшествующее и текущее обучение

Диплом/степень, для получения которых вы обучаетесь в настоящее время: РТУСНЮ.....  
 Число лет обучения в высшей школе, предшествующего отъезду за рубеж: .....  
 Обучались ли за рубежом ранее? Да  Нет X  
 Если да, то когда? В каком учебном заведении? .....  
 Прилагаемая Академическая справка содержит полные сведения о предшествующем и текущем обуче-

нии в высшей школе. Подробности, неизвестные при подаче заявления, будут представлены позже.

Желаете ли Вы получить грант на мобильность для покрытия дополнительных издержек в период обучения за рубежом? Да  Нет

**Принимающее учебное заведение**

Настоящим удостоверяем получение заявления, предполагаемого соглашения об обучении и Академической справки кандидата.

Вышеупомянутый студент

временно принят в наш вуз

не принят в наш вуз

Подпись координатора по департаменту

Подпись координатора по вузу

Дата: .....

Дата: .....

Приложение 4

**СОГЛАШЕНИЕ ОБ ОБУЧЕНИИ**

Учебный год 20..../20....

Область

обучения:

Имя студента: .....  
Отправляющее учебное заведение: .....  
Страна: .....  
.....

**Сведения о предлагаемой программе обучения за рубежом/соглашение об обучении**

Принимающее учебное заведение: .....

Страна: .....

Код курсовой единицы (если имеется) и номер страницы информационного пакета	Название курсовой единицы (как указано в информационном пакете)	Количество кредитов ECTS
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....

Если необходимо, продолжить на отдельном листе

Подпись студента: .....

Дата: .....

**Отправляющее учебное заведение**

Мы подтверждаем, что предлагаемая программа обучения/соглашение об обучении одобрены.

Подпись координатора по департаменту: .....

Подпись координатора по учебному заведению: .....

Дата: .....

Дата: .....

**Принимающее учебное заведение**

Мы подтверждаем, что предлагаемая программа обучения/соглашение об обучении одобрены.

Подпись координатора по департаменту: .....

Подпись координатора по учебному заведению: .....

Дата: .....

Дата: .....

Имя студента: .....

Отправляющее учебное заведение: .....

Страна: .....

**Изменения к оригиналу предлагаемой программы обучения/ соглашению об обучении**  
(заполняется ТОЛЬКО при необходимости)

Код курсовой единицы (если имеется) и номер страницы информ. пакета	Название курсовой единицы (как указано в информационном пакете)	Удаленная курсовая единица	Добавленная курсовая единица	Количество кредитов ECTS
.....	.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	.....
.....	.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	.....
.....	.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	.....

Если необходимо, продолжить на отдельном листе

Подпись студента:.....  
Дата:.....

Приложение 4 А

**СОГЛАШЕНИЕ ОБ ОБУЧЕНИИ**

Учебный год 2003/2004

Область обучения: БИЗНЕС-АДМИНИСТРИРОВАНИЕ.....

Имя студента: XXXXXXXXXX ЭМИЛИОС.....  
Отправляющее учебное заведение:  
АФИНСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ЭКОНОМИКИ И БИЗНЕСА  
Страна: ГРЕЦИЯ.....

**Сведения о предлагаемой программе обучения за рубежом/соглашение об обучении**

Принимающее учебное заведение: УНИВЕРСИТЕТ БРАНЕЛ.....  
Страна: ВЕЛИКОБРИТАНИЯ.....

Код курсовой единицы (если имеется) и номер страницы информ. пакета	Название курсовой единицы (как указано в информационном пакете)	Количество кредитов ECTS
ЕС2023А.....	АНАЛИЗ ФИНАНСОВОЙ ОТЧЕТНОСТИ	10.....
ЕС2024.....	КОРПОРАТИВНЫЕ ФИНАНСЫ	20.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....

Если необходимо, продолжить на отдельном листе

Подпись студента:.....  
Дата: 17.09.2003.....

**Отправляющее учебное заведение**

Мы подтверждаем, что вышеуказанные изменения в ранее согласованной программе обучения / соглашении об обучении одобрены.

Подпись координатора по департаменту:..... Подпись координатора по учебному заведению:  
.....  
Дата: 30.09.2003..... Дата: 30.09.2003.....

**Принимающее учебное заведение**

Мы подтверждаем, что вышеуказанные изменения в ранее согласованной программе обучения / соглашении об обучении одобрены..

Подпись координатора по департаменту:..... Подпись координатора по учебному заведению:  
.....  
Дата: 27.10.2003..... Дата: 27.10.2003.....

Имя студента: XXXXXXXXXX ЭМИЛИОС.....  
Отправляющее учебное заведение:  
АФИНСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ЭКОНОМИКИ И БИЗНЕСА.....



Страна: ГРЕЦИЯ..... .....
---------------------------------

**Изменения к оригиналу предлагаемой программы обучения/соглашению об обучении**  
(заполняется ТОЛЬКО при необходимости)

Код курсовой единицы (если имеется) и номер страницы информ. пакета	Название курсовой единицы (как указано в информационном пакете)	Удаленная курсовая единица	Добавленная курсовая единица	Количество кредитов ECTS
.....	.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	.....
.....	.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	.....
.....	.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	.....

Если необходимо, продолжить на отдельном листе

Подпись студента: .....
Дата: .....

<b>Отправляющее учебное заведение</b>	
Мы подтверждаем, что вышеуказанные изменения в ранее согласованной программе обучения / соглашении об обучении одобрены.	
Подпись координатора по департаменту: .....	Подпись координатора по учебному заведению: .....
.....	.....
Дата: .....	Дата: .....

<b>Принимающее учебное заведение</b>	
Мы подтверждаем, что вышеуказанные изменения в ранее согласованной программе обучения / соглашении об обучении одобрены..	
Подпись координатора по департаменту: .....	Подпись координатора по учебному заведению: .....
.....	.....
Дата: .....	Дата: .....

Приложение 5

**АКАДЕМИЧЕСКАЯ СПРАВКА**

<b>Название отправляющего учебного заведения:</b> .....
Факультет/Департамент .....
Координатор ECTS по департаменту: .....
Тел.: ..... Факс: ..... Электронная почта: .....
Фамилия студента: .....
Имя: .....
Дата и место рождения: ..... (пол): .....
Дата зачисления: ..... Номер зачисления: .....
<b>Название принимающего учебного заведения:</b> .....
Факультет/Департамент .....
Координатор ECTS по департаменту: .....
Тел.: ..... Факс: ..... Электронная почта: .....

Код курсовой единицы (1)	Название курсовой единицы	Продолжительность курсовой единицы (2)	Местный балл (3)	Балл ECTS (4)	Кредиты ECTS (5)
.....	.....	.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....	.....	.....
					Всего: ....

(1) (2) (3) (4) (5) – см. пояснения на последней странице

Присужденные диплом/степень:

.....  
.....

Дата

Подпись регистратора/декана/сотрудника администрации

\_\_\_\_\_

подпись

Печать вуза:

NB : Настоящий документ не действителен без подписи регистратора / декана / сотрудника администрации и официальной печати учебного заведения.



**АКАДЕМИЧЕСКАЯ СПРАВКА**

Учебный год 2003 /2004

Область обучения: БИЗНЕС-АДМИНИСТРИРОВАНИЕ.....

<b>Название отправляющего учебного заведения:</b> АФИНСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ЭКОНОМИКИ И БИЗНЕСА..... Факультет/Департамент ..... Координатор ECTS по департаменту: Профессор П.Паскос ..... Тел.:+302108203198..... Факс: +30210828419..... Электронная почта: ppraschos@aueb.gr .....
Фамилия студента: .XXXXXXXXXX..... Имя: .ЭМИЛИОС..... ..... Дата и место рождения: .1984, АФИНЫ, ГРЕЦИЯ..... (пол) муж. Дата зачисления: 04.10.2001.....Номер зачисления: 2010145 .....
<b>Название принимающего учебного заведения:</b> УНИВЕРСИТЕТ БРАНЕЛА..... Факультет/Департамент БИЗНЕС-АДМИНИСТРИРОВАНИЯ..... Координатор ECTS по департаменту: Доктор Майкл Аргиру ..... Тел.: .+441895274000. Факс: +441895203384 Электронная почта: Michael.Argyrou@brunel.ac.uk

Код курсовой единицы (1)	Название курсовой единицы	Продолжит курсовой единицы (2)	Местный балл (3)	Балл ECTS (4)	Кредиты ECTS (5)
1001	Бизнес экономика & администрирование I	1CEM	10	A	6
1101	Микроэкономика I	1CEM	7	C	6
1205	Математика	1CEM	5	E	6
1301	Введение в финансовый учет	1CEM	6	D	6
1701	Гражданское право I	1CEM	5	E	6
2105	Макроэкономика	1CEM	8	B	6
2601	Элементы компьютерных и информационных систем	1CEM	7.5	C	6
2705	Гражданское право II	1CEM	6	D	6
2905	Принципы бизнес администрирования				
	Макроэкономика II	1CEM	8	B	6
3101	Международные экономические отношения	1CEM	8	B	6
3106	Теория промышленных предприятий и промышленной политики	1CEM	7	C	6
3124	Коммерческое право I	1CEM	5	E	6
3701		1CEM	6	D	6
		...			
					Всего: 78

Если необходимо, продолжить на отдельном листе

(1) (2) (3) (4) (5) – см. пояснения на последней странице

Присужденные диплом/степень: НЕТ .....

Дата

Подпись регистратора/декана/сотрудника администрации \_\_\_\_\_

подпись

Печать вуза:

Катерина Галанакис  
 Координатор ECTS по учебному заведению

NB : Настоящий документ не действителен без подписи регистратора/декана/сотрудника администрации и официальной печати учебного заведения.



**ПРОГРАММА SOCRATES**  
**Заявочная форма для ERASMUS 1 Знак ECTS**

На 2005/2006–2007/2008 учебные годы (три года)

Укажите полную и точную ссылку на ваш документ по участию в ERASMUS:  
–IC–1–2002–1– –ERASMUS–EUC–1

**ПОСЛЕДНИЙ ДЕНЬ ПОДАЧИ ДОКУМЕНТОВ:**

**1 ноября 2004**  
**(согласно почтовому штемпелю)**

Заявки со штемпелем после указанной даты рассматриваться не будут.  
Заявки должны быть отправлены по почте.  
Заявки, поданные по факсу или по электронной почте, не принимаются..

Рекомендуется получить документ, подтверждающий отправления заявки  
(отправка заказной почтой, с курьером и др.)

*Три оригинала заявки должны быть отправлены в:*

**Socrates, Leonardo and Youth Technical Assistance Office**  
Rue de Trèves / Trierstraat 59-61  
B-1040 Брюссель

**Важная информация**

**Настоящая форма предназначена для подачи высшим учебным заведением заявки на получение Знака ECTS на период с 2005/2006 по 2007/2008 учебный год.**

Заявку на Знак ECTS могут подать высшие учебные заведения, которые имеют Информационный пакет/Каталог курса, охватывающий *все программы первого и второго цикла*, и могут доказать использование ECTS для мобильных студентов.

*NB: Заявки, не содержащие полных сведений по всем программам на степень первого и второго цикла, рассматриваться не будут.*

Заявку на Знак ECTS могут подать высшие учебные заведения, которые бесплатно выдают Приложение к диплому, оформленное на одном из распространенных европейских языков, всем студентам, которые окончили обучение по *любой программе на степень первого и второго цикла* (или длительной одноцикловой программе на степень, если двухцикловая система еще не введена).

*Подтверждение получения*

Подтверждение приема заявки на Знак ПД заявители могут получить на вебсайте Офиса технической поддержки SOCRATES, LEONARDO & YOUTH. Если до 02/12/2003 заявка не будет зарегистрирована, заявитель должен обратиться в Офис технической поддержки SOCRATES, LEONARDO & YOUTH (см. ниже).

**Заявка и процедура отбора**

- Форма должна быть заполнена на одном из 11 официальных языков Европейского Союза.
- Заявка должна быть напечатана или оформлена с помощью текстового редактора. Минимальный размер шрифта 11 пунктов.
- Три экземпляра заявочной формы должны иметь собственноручную подпись руководителя учебного заведения и подлинник печати вуза.
- Все три оригинальные экземпляра заявки должны быть отправлены в одном конверте.
- Список отобранных учебных заведений будет размещен на сайте: <http://www.socleoyouth.be>
- В соответствии со стандартной практикой Европейской Комиссии содержащиеся в заявках сведения могут быть использованы для оценивания программы SOCRATES. Гарантируется соблюдение норм и правил охраны информации.

По всем вопросам, касающимся подачи заявки, следует обращаться:

**Socrates, Leonardo & Youth Technical Assistance Office**  
Rue Colonel Bourg 139 Kolonel Bourgstraat  
B – 1140 Brussels

<http://www.socleoyouth.be>

Электронная почта: [erasmus\\_applications@socleoyouth.be](mailto:erasmus_applications@socleoyouth.be)

Телефон – горячая линия: + 32 2 233 0244/45  
Факс: + 32 2 233 0150

## РАЗДЕЛ 1. – ИДЕНТИФИКАЦИЯ

### 1.1. Языки

Язык, на котором должен быть присужден Знак	
1-е предпочтение <input type="checkbox"/> DE <input type="checkbox"/> EN <input type="checkbox"/> FR	2-е предпочтение (язык, на который должны быть переведены контрактные документы) <input type="checkbox"/> DA <input type="checkbox"/> DE <input type="checkbox"/> EL <input type="checkbox"/> EN <input type="checkbox"/> ES <input type="checkbox"/> FI <input type="checkbox"/> FR <input type="checkbox"/> IT <input type="checkbox"/> NL <input type="checkbox"/> PO <input type="checkbox"/> SE
Язык, на котором будет вестись переписка с Комиссией	
1-е предпочтение <input type="checkbox"/> DE <input type="checkbox"/> EN <input type="checkbox"/> FR	2-е предпочтение <input type="checkbox"/> DA <input type="checkbox"/> DE <input type="checkbox"/> EL <input type="checkbox"/> EN <input type="checkbox"/> ES <input type="checkbox"/> FI <input type="checkbox"/> FR <input type="checkbox"/> IT <input type="checkbox"/> NL <input type="checkbox"/> PO <input type="checkbox"/> SE

### 1.2. Высшее учебное заведение-заявитель

#### 1.2.1. Законный представитель

(То же лицо, которое указано в заявке вашего вуза на участие в Erasmus, либо в случае замены – другое)

Полное официальное название вуза на национальном языке			
Акроним вуза, если имеется			
Полное название вуза на английском языке (официальный и ли неофициальный перевод)			
Код страны		Код региона	
ERASMUS ID код (например, В BRUXEL01)			
Вебсайт		http://	
Законный представитель вуза (руководитель вуза): Фамилия и имя			
Звание (необязательно) (например, Профессор, Доктор, др.)		Пол	<input type="checkbox"/> Ж (женский) <input type="checkbox"/> М (мужской)
Департамент/отдел			
Официальная должность в вузе			
Юридический адрес учреждения Улица Почтовый индекс & город Страна			
Телефон (включая коды страны и региона)		+     /     /	
Факс (включая коды страны и региона)		+     /     /	
Адрес электронной почты		@	

#### 1.2.2. Вузовский координатор по ERASMUS

(То же лицо, которое указано в заявке вашего вуза на участие в Erasmus, либо в случае замены – другое)

Вузовский координатор по ERASMUS: Фамилия и имя			
Звание (необязательно) (например, Профессор, Доктор, др.)		Пол	<input type="checkbox"/> Ж (женский) <input type="checkbox"/> М (мужской)
Департамент/отдел			
Официальная должность в вузе			
Адрес для переписки: Улица Почтовый индекс & город Страна			
Телефон (включая коды страны и региона)		+     /     /	



Факс (включая коды страны и региона)	+ / /
Адрес электронной почты	@

### 1.2.3. Вузовский координатор по ECTS

Вузовский координатор по ECTS: Фамилия и имя			
Звание (необязательно) (например, Профессор, Доктор, др.)		Пол	<input type="checkbox"/> Ж (женский) <input type="checkbox"/> М (мужской)
Департамент/отдел			
Официальная должность в вузе			
Адрес для переписки: Улица Почтовый индекс & город Страна			
Телефон (включая коды страны и региона)	+ / /		
Факс (включая коды страны и региона)	+ / /		
Адрес электронной почты	@		

## РАЗДЕЛ 2 – ТРЕБУЕМЫЕ ДОКУМЕНТЫ

*(Отметьте все необходимые клеточки ниже.)*

### 2.1 Информационный пакет/Каталог курса

Информационный пакет/Каталог курса нашего учебного заведения с описанием всех пунктов вопросника по основным чертам ECTS (см. Приложение) для программ на соискание степеней первого и второго циклов можно найти на приводимых ниже веб-страницах. *NB: Заявки, не содержащие полных сведений по всем программам на степень первого и второго цикла, рассматриваться не будут.*

*На местном языке*

Сведения о высшем учебном заведении: http://

Сведения о программах на степень: http://

Общая информация для студентов: http://

*Следует указывать не более трех страниц. Вся информация должна быть легко доступной через меню на этих страницах.*

*На английском языке*

Сведения о высшем учебном заведении: http://

Сведения о программах на степень: http://

Общая информация для студентов: http://

*Следует указывать не более трех страниц. Вся информация должна быть легко доступной через меню на этих страницах.*

Сведения (или их часть) о нашем учебном заведении отсутствуют на веб. Прилагаются печатные экземпляры буклетов, предназначенных студентам. Буклеты включают:

*Сведения о высшем учебном заведении*

на местном языке

на английском языке

*Сведения о программах на степень*

на местном языке

на английском языке

*Общая информация для студентов*

на местном языке

- на английском языке
- Я подтверждаю, что вышеприведенные сведения охватывают:
- Описание процедур признания, применяемых в нашем учебном заведении
  - Описание назначения кредитов, основанного на учебной нагрузке студентов, требуемой для достижения целей или результатов обучения для курсовых единиц.

## 2.2. Три полных досье ECTS для отбывающих студентов

- Я предоставляю три (3) полных досье ECTS для трех *отбывающих* студентов:
- зарегистрированных в нашем учебном заведении
  - на три различные программы на степень (одна программа – один студент)
  - которые провели период обучения в трех разных странах (одна страна – один студент)
  - в 2002/03 или 2003/04 учебном году.

Каждое досье содержит следующие *заполненные, подписанные и заверенные документы*:

- Академическая справка нашего учебного заведения, содержащая сведения об академической успеваемости студента *до* периода мобильности
- Соглашение об обучении (с утвержденными изменениями, если необходимо)
- Академическая справка, полученная из партнерского вуза *после* периода мобильности
- Подтверждение академического признания, выдаваемое нашим учебным заведением (плюс перевод на английский язык)

*Документ, являющийся «подтверждением признания» должен доказывать, что период обучения за рубежом (включая экзамены или другие формы оценивания) признается как заменяющий сравнимый период обучения (включая экзамены или другие формы оценивания). В документе должны приводиться кредиты, присуждаемые вашим вузом возвращающимся студентам.*

*Если необходимо удовлетворить требования защиты информации, Приложения к диплому могут представляться на условиях анонимности, однако это должны быть заверенные копии оригиналов.*

*NB: Заявки, не содержащие полного комплекта документов, рассматриваться не будут.*

## 2.3 Три полных досье ECTS для прибывающих студентов

- Я предоставляю три (3) полных досье ECTS для трех *прибывающих* студентов
- из трех разных стран (одна страна – один студент)
  - обучавшихся в нашем учебном заведении по трем различным программам на степень (одна программа – один студент)
  - в 2002/03 или 2003/04 учебном году.

Каждое досье содержит следующие *заполненные, подписанные и заверенные документы*:

- Академическая справка партнерского учебного заведения, содержащая сведения об академической успеваемости студента *до* периода мобильности
- Соглашение об обучении (с утвержденными изменениями, если необходимо)
- Академическая справка, выдаваемая нашим вузом *после* периода мобильности

*Если необходимо удовлетворить требования защиты информации, Приложения к диплому могут представляться на условиях анонимности, однако это должны быть заверенные копии оригиналов.*

*NB: Заявки, не содержащие полного комплекта документов, рассматриваться не будут.*

- В нашем вузе меньше трех программ на соискание степени.
- Тем не менее, я представляю 3 полных досье ECTS для 3 отбывающих студентов и 3 полных досье ECTS для 3 прибывающих студентов по предметам, предлагаемым в нашем учебном заведении.

## РАЗДЕЛ 1 – ДЕКЛАРАЦИЯ

Заполняется лицом, обладающим правом подписи от имени высшего учебного заведения, как указано в Разделе 1.2.1

«Я, нижеподписавшийся, удостоверяю, что содержащиеся в данной заявке сведения, насколько мне известно, являются правильными».	
Должность: Подпись официального представителя (руководитель учебного заведения) Имя и должность прописными буквами ИМЯ: ДОЛЖНОСТЬ:	Дата / / (день/месяц/год) Печать учебного заведения

### Вопросник для заявки

Были даны ответы на все вопросы	<input type="checkbox"/>
На 3 экземплярах стоит собственноручная подпись законного представителя	<input type="checkbox"/>
3 подлинных экземпляре заявки направлены в Офис технической помощи Socrates, Leonardo & Youth до истечения срока подачи заявок	<input type="checkbox"/>
Печатный экземпляр Информационного пакета/Каталога курса прилагается ТОЛЬКО ЕСЛИ эти сведения не опубликованы на веб	<input type="checkbox"/>
Три полных досье ECTS для <i>отбывающих</i> студентов прилагаются	<input type="checkbox"/>
Три полных досье ECTS для <i>прибывающих</i> студентов прилагаются	<input type="checkbox"/>

## Европейская система переноса и накопления кредитов (ECTS)

### Основные черты

#### Что такое кредитная система?

Кредитная система – это систематизированный способ описания образовательной программы путем назначения кредитов ее компонентам. Определение кредитов в системах высшего образования может базироваться на различных параметрах, таких как нагрузка студентов, результаты обучения и контактные часы.

#### Что такое ECTS?

Европейская система переноса и накопления кредитов – это центрированная на студента система, базирующаяся на *учебной нагрузке*, необходимой для достижения целей программы обучения. Эти цели желательно определять в терминах *результатов обучения и компетенций*, которые должны быть получены..

#### Как развивалась система ECTS?

ECTS была введена в 1989 году, в рамках программы Erasmus, ныне являющейся частью программы Socrates. ECTS – это единственная кредитная система, которая прошла успешное тестирование и в настоящее время используется по всей Европе. Первоначально ECTS предназначалась для *переноса кредитов*. Система облегчала признание периодов обучения за рубежом и таким образом способствовала росту качества и масштабов студенческой мобильности в Европе. За последнее время ECTS эволюционировала в *накопительную* систему, которая должна быть внедрена на региональном, национальном и европейском уровнях. Это одна из важнейших задач Болонской Декларации, подписанной в июне 1999 года.

#### Зачем вводить ECTS?

ECTS дает возможность всем студентам, как отечественным, так и иностранным, легко толковать и сравнивать программы обучения. ECTS облегчает мобильность и академическое признание. ECTS помогает университетам организовывать и изменять свои программы обучения. ECTS применима к всему многообразию программ и способов их предоставления. ECTS делает высшее образование Европы более привлекательным для студентов из других регионов мира.

### Каковы основные черты ECTS?

- ECTS основана на принципе, что 60 кредитов измеряют учебную нагрузку студента дневной формы обучения в течение одного учебного года. Учебная нагрузка студента дневной формы обучения в Европе обычно составляет около 1500-1800 часов в год, и в этом случае один кредит означает примерно от 25 до 30 учебных часов.
- Кредиты ECTS могут быть получены только после успешного завершения необходимой работы и соответствующего оценивания достигнутых результатов обучения. Результаты обучения – это совокупность компетенций, выражающих, что будет знать, понимать или уметь делать студент по окончании процесса обучения, продолжительного или краткого
- Учебная нагрузка студентов в ECTS состоит из времени, которое необходимо для завершения всех запланированных видов учебной деятельности, такой как посещение лекций, семинаров, независимые и самостоятельные занятия, подготовка проектов экзамены и т.д.
- Кредиты назначаются всем образовательным компонентам учебной программы (таким как модули, курсы, производственная практика, диссертационная работа и т.д.). Они отражают объем работы, требуемой каждой компонентой для достижения ее конкретных целей или результатов обучения, в отношении к общему объему работы, которая необходима для успешного завершения полного года обучения.
- Успеваемость студентов документируется с помощью местных/национальных оценок. Рекомендуется также указывать балл ECTS, особенно для случая переноса кредитов. Оценочная шкала ECTS классифицирует студентов на статистической основе. Таким образом, статистические данные об успеваемости студентов являются необходимым условием применения оценочной шкалы ECTS. Среди студентов с проходным баллом оценки выставляются следующим образом:
  - A лучшие 10%
  - B следующие 25%
  - C следующие 30%
  - D следующие 25%
  - E следующие 10%

Неудовлетворительными баллами являются FX и F, между которыми делается различие. FX означает: «неудовлетворительно – необходима некоторая дополнительная работа», а F – «неудовлетворительно – требуется значительный объем дальнейшей работы». Указание в Академической справке неудовлетворительных отметок является необязательным.

### Каковы основные документы ECTS?

- Официальный *Информационный пакет/Каталог курса* высшего учебного заведения должен быть опубликован на двух языках (или только на английском языке для программ с этим языком преподавания) на веб или в виде одного или нескольких буклетов. Информационный пакет/Каталог курса должен содержать все элементы вопросника, прилагаемого к данному документу, в том числе и информацию для иностранных студентов.
- *Соглашение об обучении* содержит список изучаемых курсов с указанием числа кредитов ECTS, присуждаемых за каждый курс. Этот список должен быть согласован между студентом и ответственным академическим органом данного учебного заведения. В случае переноса кредитов Соглашение об обучении должно быть подписано студентом и двумя вузами (отправляющим и принимающим) до отъезда этого студента. Все возникающие изменения немедленно фиксируются в Соглашении об обучении.
- *Академическая справка* документирует успеваемость студента. В ней перечисляются курсы, изученные студентом, с указанием полученных кредитов ECTS, местных или национальных кредитов, если таковые имеются, а также местных баллов и, возможно, баллов ECTS. В случае переноса кредитов Академическая справка должна выдаваться «домашним» вузом для отбывающих студентов до их отъезда и принимающим вузом для прибывающих студентов в конце периода их обучения.

### Как получить Знак ECTS?

- Знак ECTS будет присуждаться институтам, которые надлежащим образом применяют ECTS для всех программ на соискание степеней первого и второго цикла. Получение этого Знака способствует росту престижа учебного заведения, поскольку является свидетельством его надежности как партнера в европейском и международном сотрудничестве.

- Критериями отбора на знак являются: Информационный пакет/Каталог курса (онлайнный или в виде одного или нескольких бумажных буклетов) на двух языках (или только на английском языке для программ с этим языком преподавания), использование кредитов ECTS, примеры Соглашений об обучении, Академические справки и подтверждения академического признания.
- Заявочная форма была опубликована на веб-сайте Еуропа Европейской Комиссии. Последний день ежегодной подачи заявок – 1 ноября. Знак имеет силу три учебных года. Список высших учебных заведений, имеющих Знак ECTS, публикуется на веб-сайте Еуропа.

#### **Что такое Приложение к диплому?**

Приложение к диплому – это документ, который прилагается к диплому о высшем образовании и содержит стандартизованное описание характера, уровня, контекста, содержания и статуса обучения, которое было пройдено и успешно завершено выпускником. Приложение к диплому обеспечивает прозрачность и облегчает академическое и профессиональное признание квалификаций (дипломов, степеней, свидетельств). Знак Приложения к диплому будет присуждаться вузам, которые выдают Приложение к диплому всем выпускникам программ на соискание степеней первого и второго цикла в соответствии со структурой и рекомендациями, приведенными на веб-сайте Еуропа Европейской Комиссии.

#### **Где найти дополнительные сведения о ECTS и Приложению к диплому?**

Дополнительные сведения о ECTS и Приложению к диплому можно найти на веб-сайте Еуропа Европейской Комиссии, где представлены Руководство пользователя по ECTS и список консультантов по ECTS/Приложению к диплому.

[http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/ects\\_en.html](http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/ects_en.html)

#### **Вопросник для Информационного пакета/Каталога курса**

##### **Информация о высшем учебном заведении**

- Наименование и адрес
- Академический календарь
- Академическое руководство
- Общее описание учебного заведения (включая тип и статус)
- Список предлагаемых программ на соискание степени
- Процедуры приема/ регистрации
- Основные нормы и правила университета (особенно процедуры признания)
- Вузовский координатор по ECTS

##### **Сведения о программах на соискание степени**

###### *Общее описание*

- Присуждаемая квалификация
- Вступительные требования
- Образовательные и профессиональные цели
- Доступ к дальнейшему обучению
- Схема структуры курса с кредитами (60 в год)
- Заключительный экзамен, если имеется
- Правила оценивания и проведения экзаменов
- Координатор ECTS на уровне департамента

###### *Описание курсовых единиц*

- Название курса
- Код курса
- Тип курса
- Уровень курса

- Год обучения
- Семестр/триместр
- Число кредитов
- Имя преподавателя
- Цели курса (предпочтительно выраженные в терминах результатов обучения и компетенций)
- Предварительные условия
- Содержание курса
- Рекомендуемая литература
- Методы преподавания
- Методы оценивания
- Язык обучения

#### **Общая информация для студентов**

- Стоимость проживания
- Условия проживания
- Питание
- Медицинское обслуживание
- Условия для студентов с особыми потребностями
- Страхование
- Финансовая поддержка для студентов
- Служба по делам студентов
- Учебное оборудование и пособия
- Международные программы
- Практические сведения для мобильных студентов
- Языковые курсы
- Стажировки
- Спортивные мощности
- Условия для отдыха и развлечений
- Ассоциации студентов

*Приложение 7*

### **ПРИЛОЖЕНИЕ К ДИПЛОМУ**

Настоящее Приложение к диплому следует модели, которая разработана Европейской Комиссией, Советом Европы и ЮНЕСКО /CEPES. Цель приложения – предоставить исчерпывающие независимые данные с целью обеспечения международной «прозрачности» и объективного академического и профессионального признания квалификаций (дипломов, степеней, сертификатов и т.д.). Приложение содержит описание характера, уровня, контекста, содержания и статуса обучения, пройденного и успешно завершено лицом, поименованным в оригинале документа о квалификации, которым дополняется данное приложение. В Приложении не допускаются вынесение суждений, заявления об эквивалентности или предложения о признании. Данные должны быть представлены по всем восьми разделам. В случае отсутствия таких данных должна быть указана причина.

--

<b>1. СВЕДЕНИЯ, ИДЕНТИФИЦИРУЮЩИЕ ОБЛАДАТЕЛЯ КВАЛИФИКАЦИИ</b> <b>1.1</b> Фамилия: <input type="text"/>																			
<b>1.2</b> Имя: <input type="text"/>																			
<b>1.3</b> Дата рождения (день/месяц/год): <input type="text"/>																			
<b>1.4</b> Идентификационный номер или код студента (если имеется): <input type="text"/>																			
<b>2. СВЕДЕНИЯ, ИДЕНТИФИЦИРУЮЩИЕ КВАЛИФИКАЦИЮ И ПРИСВОИВШЕЕ ЕЕ УЧЕБНОЕ ЗАВЕДЕНИЕ</b> <b>2.1</b> Название квалификации (на исходном языке): <input type="text"/>																			
<b>2.2</b> Основные области обучения для квалификации <input type="text"/>																			
<b>2.3</b> Название и тип учреждения, присвоившего квалификацию (на исходном языке): <input type="text"/>																			
<b>2.4</b> Название и тип учреждения, проводившего обучение (на исходном языке): <input type="text"/>																			
<b>2.5</b> Язык(и) обучения /экзаменов: <input type="text"/>																			
<b>3. СВЕДЕНИЯ ОБ УРОВНЕ КВАЛИФИКАЦИИ</b> <b>3.1</b> Уровень квалификации: <input type="text"/>																			
<b>3.2</b> Официальная продолжительность программы: <input type="text"/>																			
<b>3.3</b> Вступительные требования: <input type="text"/>																			
<b>4. СВЕДЕНИЯ О СОДЕРЖАНИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ДОСТИГНУТЫХ РЕЗУЛЬТАТАХ</b> <b>4.1</b> Вид обучения: <input type="text"/>																			
<b>4.2</b> Требования программы: <input type="text"/>																			
<b>4.3</b> См. последнюю страницу																			
<b>4.4</b> Схема оценивания, правила распределения оценок: <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%; height: 20px;"></td> <td style="width: 50%; height: 20px;"></td> </tr> <tr> <td style="height: 20px;"></td> <td style="height: 20px;"></td> </tr> <tr> <td style="height: 20px;"></td> <td style="height: 20px;"></td> </tr> <tr> <td style="height: 20px;"></td> <td style="height: 20px;"></td> </tr> <tr> <td style="height: 20px;"></td> <td style="height: 20px;"></td> </tr> <tr> <td style="height: 20px;"></td> <td style="height: 20px;"></td> </tr> <tr> <td style="height: 20px;"></td> <td style="height: 20px;"></td> </tr> <tr> <td style="height: 20px;"></td> <td style="height: 20px;"></td> </tr> <tr> <td style="height: 20px;"></td> <td style="height: 20px;"></td> </tr> </table>																			
<b>4.5</b> Общая классификация квалификации: (на исходном языке) <input type="text"/>																			
<b>5. СВЕДЕНИЯ О ФУНКЦИИ КВАЛИФИКАЦИИ</b> <b>5.1</b> Доступ к дальнейшему обучению: <input type="text"/>																			
<b>5.2</b> Присуждаемый профессиональный статус: <input type="text"/>																			
<b>6. ДОПОЛНИТЕЛЬНЫЕ СВЕДЕНИЯ</b> <b>6.1</b> Дополнительные сведения: <input type="text"/>																			
<b>6.2</b> Дополнительные источники информации <input type="text"/>																			
<b>4.3</b> Детали программы (например, пройденные модули или единицы) и получен-																			

ные баллы/отметки/кредиты:

Отметки выставляются из 100%; удовлетворительная отметка – обычно 40%. Балл ECTS – относительная оценка, характеризующая успеваемость обучающегося в когорте.

A – лучшие 10%; B – следующие 25%; C – следующие 30%; D – следующие 25%; E% – следующие 10%.

#### 7. СВИДЕТЕЛЬСТВОВАНИЕ ПРИЛОЖЕНИЯ

##### УЧЕБНОЕ ЗАВЕДЕНИЕ

7.1 Дата:

7.2 Подпись:

7.3 Занимаемая должность:

7.4 Официальная печать или пломба:

##### ПРИСУЖДАЮЩАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ

Дата:

Подпись:

Занимаемая должность:

Официальная печать или пломба:



Технологический институт  
Леттерскенни

Совет по степеням и квалификациям высшего образования и подготовки

### ПРИЛОЖЕНИЕ К ДИПЛОМУ

Настоящее Приложение к диплому следует модели, которая разработана Европейской Комиссией, Советом Европы и ЮНЕСКО /СЕРЕС. Цель приложения – предоставить исчерпывающие независимые данные с целью обеспечения международной «прозрачности» и объективного академического и профессионального признания квалификаций (дипломов, степеней, сертификатов и т.д.). Приложение содержит описание характера, уровня, контекста, содержания и статуса обучения, пройденного и успешно завершено лицом, поименованным в оригинале документа о квалификации, которым дополняется данное приложение. В Приложении не допускаются вынесение суждений, заявления об эквивалентности или предложения о признании. Данные должны быть представлены по всем восьми разделам. В случае отсутствия таких данных должна быть указана причина.

<p><b>1. СВЕДЕНИЯ, ИДЕНТИФИЦИРУЮЩИЕ ОБЛАДАТЕЛЯ КВАЛИФИКАЦИИ</b></p> <p><b>1.2</b> Фамилия:</p> <p>Мэттью</p> <p><b>1.3</b> Имя:</p> <p>Стьюарт</p> <p><b>1.4</b> Дата рождения (день/месяц/год):</p> <p>24/04/1982</p> <p><b>1.5</b> Идентификационный номер или код студента (если имеется):</p> <p>L1235489548</p>
<p><b>2. СВЕДЕНИЯ, ИДЕНТИФИЦИРУЮЩИЕ КВАЛИФИКАЦИЮ И ПРИСВОИВШЕЕ ЕЕ УЧЕБНОЕ ЗАВЕДЕНИЕ</b></p> <p><b>2.1</b> Название квалификации (на исходном языке):</p> <p>БАКАЛАВР ДЕЛОВОГО АДМИНИСТРИРОВАНИЯ</p> <p><b>2.2</b> Основные области обучения для квалификации</p> <p>Европейские языки и бизнес</p> <p><b>2.3</b> Название и тип учреждения, присвоившего квалификацию (на исходном языке):</p> <p>Совет по степеням и квалификациям высшего образования и подготовки (HETAC: <a href="http://www.hetac.ie">www.hetac.ie</a>) – государственный орган, учрежденный по Закону о квалификациях высшего образования и подготовки 1999 года. Преемник Национального Совета по званиям и квалификациям образования.</p> <p><b>2.4</b> Название и тип учреждения, проводившего обучение (на исходном языке):</p> <p>Технологический институт Леттерскенни (<a href="http://www.lyit.ie">www.lyit.ie</a>)– независимое государственное образовательное учреждение, созданное в 1971 году; ранее известно как Региональный технический колледж Леттерскенни (см. Закон о региональных технических колледжах); Программы высшего образования и подготовки аккредитованы HETAC.</p> <p><b>2.5</b> Язык(и) обучения /экзаменов:</p> <p>Английский</p>
<p><b>3. СВЕДЕНИЯ ОБ УРОВНЕ КВАЛИФИКАЦИИ</b></p> <p><b>3.1</b> Уровень квалификации:</p> <p>Степень бакалавра. В режиме полного дня четыре года после получения Выпускного Свидетельства.</p> <p><b>3.2</b> Официальная продолжительность программы:</p> <p>В режиме полного дня 4 года (240 кредитов ECTS). В режиме неполного дня 240 кредитов могут быть накоплены в течение нескольких лет.</p> <p><b>3.3</b> Вступительные требования:</p> <p>Выпускное свидетельство или его эквивалент; звание или квалификация учебных заведений дальнейшего образования. Другие пути поступления, включая непосредственное обращение в вуз. Подробности см. <a href="http://www.lyit.ie">www.lyit.ie</a></p>
<p><b>4. СВЕДЕНИЯ О СОДЕРЖАНИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ДОСТИГНУТЫХ РЕЗУЛЬТАТАХ</b></p> <p><b>4.1</b> Вид обучения:</p> <p>В режиме полного дня</p> <p><b>4.2</b> Требования программы:</p> <p>Обучающийся должен выполнять требования программы, заданные в утвержденном расписании курса,</p>

а также удовлетворять критериям и стандартам учебного заведения. Удовлетворительный балл по предметам обычно 20%. Более подробно см. на [www.lyit.ie](http://www.lyit.ie)

4.3 См. последнюю страницу

4.4 Схема оценивания, правила распределения оценок:

Общее среднее значение	Классификация		
не менее 70%	Отличие первого класса		
не менее 63%	Отличие второго класса – степень 1		
не менее 55%	Отличие второго класса – степень 2		
не менее 40%	Удовлетворительно		
Общая оценка базируется на взвешенной в кредитах успеваемости за заключительном экзамене			

4.5 Общая классификация квалификации: (на исходном языке)

Удовлетворительно

## 5. СВЕДЕНИЯ О ФУНКЦИИ КВАЛИФИКАЦИИ

5.1 Доступ к дальнейшему обучению:

Степень бакалавра дает право поступления на последипломный курс.

5.2 Присуждаемый профессиональный статус:

См. [www.lyit.ie](http://www.lyit.ie)

## 6. ДОПОЛНИТЕЛЬНЫЕ СВЕДЕНИЯ

6.1 Дополнительные сведения:

Не имеется

6.2 Дополнительные источники информации

[www.lyit.ie](http://www.lyit.ie)

4.3 Детали программы (например, пройденные модули или единицы) и полученные баллы/отметки/кредиты:

\*Отметки выставляются из 100%; удовлетворительная отметка – обычно 40%. \*\*Балл ECTS – относительная оценка, характеризующая успеваемость обучающегося в когорте.

A – лучшие 10%; B – следующие 25%; C – следующие 30%; D – следующие 25%; E – следующие 10%.

КОД	ПРЕДМЕТ	СТУПЕНЬ	ОЦЕНКА	КРЕДИТЫ ECTS	БАЛЛ GS
BORGH1104	Организация и управление бизнесом	1	55	10	C
ECONH1103	Экономика	1	50	10	D
STATH1104	Статистика	1	61	10	C
ELAWH1101	Европейское бизнес-право	1	59	10	C
FRENH1103	Французский язык	1	64	10	B
GERMH1100	Немецкий язык	1	79	10	A
MARKH1204	Маркетинг	2	53	10	D
ACCTH1203	Финансовый учет	2	70	10	B
COMPH1203	Информационные технологии	2	54	10	D
ECSTH1201	Европейские исследования	2	55	10	D
FRENH1203	Французский язык	2	65	10	B
GERMH1203	Немецкий язык	2	63	10	C
MARIN1303	Международный маркетинг	3	46	10	E
ACCTH1301	Оперативный учет и ведение отчетности	3	67	10	B
PROJH1301	Проект	3	69	10	A
EBUSH1301	Европейские бизнес-исследования	3	62	10	B
FRENH1301	Французский язык	3	67	10	B
GERMH1301	Немецкий язык	3	67	10	B
BUSPH1401	Политика в области бизнеса	4	50	10	D
HRMH1401	Управление людскими ресурсами	4	54	10	D
MISYH1401	Системы поддержки управления	4	55	10	D
QUALH1401	Управление качеством	4	49	10	E
ECOMH1401	Электронная коммерция	4	55	10	D
MULTH1401	Интерактивные мультимедиа	4	55	10	D

## 7. СВИДЕТЕЛЬСТВОВАНИЕ ПРИЛОЖЕНИЯ

УЧЕБНОЕ ЗАВЕДЕНИЕ

7.1 Дата:

20 февраля 2004 года

7.2 Подпись:

ПРИСУЖДАЮЩАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ

Дата:

20 февраля 2004 года

Подпись:

7.3 Занимаемая должность: Директор Технологического института Леттеркенни	Занимаемая должность: Директор-распорядитель Совета по степеням и квалификациям высшего образования и подготовки
7.4 Официальная печать или пломба:	Официальная печать или пломба:

Приложение 8

**ПРОГРАММА SOCRATES**  
**Заявочная форма для ERASMUS 1**  
**Знак Приложения к диплому (ПД)**  
**На 2005/2006 – 2007/2008 учебные годы (три года)**

Укажите полную и точную ссылку на ваш документ по участию в ERASMUS:  
 –IC–1–2002–1– –ERASMUS–EUC–1

**ПОСЛЕДНИЙ ДЕНЬ ПОДАЧИ ДОКУМЕНТОВ:**

**1 ноября 2004**  
**(согласно почтовому штемпелю)**

Заявки со штемпелем после указанной даты рассматриваться не будут.  
 Заявки должны быть отправлены по почте.  
 Заявки, поданные по факсу или по электронной почте, не принимаются..

Рекомендуется получить документ, подтверждающий отправления заявки  
 (отправка заказной почтой, с курьером и др.)

Три оригинала заявки должны быть отправлены в:

**Socrates, Leonardo and Youth Technical Assistance Office**  
 Rue de Trèves / Trierstraat 59-61  
 B-1040 Брюссель

**Общая информация**

**Настоящая форма предназначена для подачи высшим учебным заведением заявки на получение Знака Приложения к диплому (ПД) на период с 2005/2006 по 2007/2008 учебный год.**

Заявку на Знак ПД могут подать высшие учебные заведения, которые бесплатно выдают Приложение к диплому, оформленное на одном из распространенных европейских языков, всем студентам, которые окончили обучение по *любой программе на степень первого и второго цикла* (или длительной одноцикловой программе на степень, если двухцикловая система еще не введена).

*Подтверждение получения*

Подтверждение приема заявки на Знак ПД заявители могут получить на вебсайте Офиса технической поддержки SOCRATES, LEONARDO & YOUTH. Если до 02/12/2003 заявка не будет зарегистрирована, заявитель должен обратиться в Офис технической поддержки SOCRATES, LEONARDO & YOUTH (см. ниже).

### Подача заявки и процедура отбора

- Форма должна быть заполнена на одном из 11 официальных языков Европейского Союза.
- Заявка должна быть напечатана или оформлена с помощью текстового редактора. Минимальный размер шрифта 11 пунктов.
- Три экземпляра заявочной формы должны иметь собственноручную подпись руководителя учебного заведения и подлинник печати вуза.
- Все три оригинальные экземпляра заявки должны быть отправлены в одном конверте.
- Список отобранных учебных заведений будет размещен на сайте: <http://www.socleoyouth.be>
- В соответствии со стандартной практикой Европейской Комиссии содержащиеся в заявках сведения могут быть использованы для оценивания программы SOCRATES. Гарантируется соблюдение норм и правил охраны информации.

По всем вопросам, касающимся подачи заявки, следует обращаться:

**Socrates, Leonardo & Youth Technical Assistance Office**  
Rue de Trèves / Trierstraat 59-61  
B-1040 Brussels

<http://www.socleoyouth.be>

Электронная почта: [erasmus\\_applications@socleoyouth.be](mailto:erasmus_applications@socleoyouth.be)

Телефон – горячая линия: + 32 2 233 0244/45  
Факс: + 32 2 233 0150

## РАЗДЕЛ 1 – ИДЕНТИФИКАЦИЯ

### 1.1. Языки

Язык, на котором должен быть присужден Знак	
1-е предпочтение <input type="checkbox"/> DE <input type="checkbox"/> EN <input type="checkbox"/> FR	2-е предпочтение (язык, на который должны быть переведены контрактные документы) <input type="checkbox"/> DA <input type="checkbox"/> DE <input type="checkbox"/> EL <input type="checkbox"/> EN <input type="checkbox"/> ES <input type="checkbox"/> FI <input type="checkbox"/> FR <input type="checkbox"/> IT <input type="checkbox"/> NL <input type="checkbox"/> PO <input type="checkbox"/> SE
Язык, на котором будет вестись переписка с Комиссией	
1-е предпочтение <input type="checkbox"/> DE <input type="checkbox"/> EN <input type="checkbox"/> FR	2-е предпочтение <input type="checkbox"/> DA <input type="checkbox"/> DE <input type="checkbox"/> EL <input type="checkbox"/> EN <input type="checkbox"/> ES <input type="checkbox"/> FI <input type="checkbox"/> FR <input type="checkbox"/> IT <input type="checkbox"/> NL <input type="checkbox"/> PO <input type="checkbox"/> SE

### 1.2. Учебное заведение-заявитель

Заявку на присуждение Знака ПД может подавать высшее учебное заведение, которому предоставлено право участия в ERASMUS и которое бесплатно выдает Приложение к диплому на одном из европейских языков всем студентам, окончившим обучение по *любой программе на степень первого и второго цикла* (или по длительной одноцикловой программе на степень, если двухцикловая система еще не введена).

Вы должны указать идентификационный код программы ERASMUS (ERASMUS ID code) для вашего вуза (например, В для Бельгии и далее BRUXEL01).

#### 1.2.1. Законный представитель

(То же лицо, которое указано в заявке вашего вуза на участие в Erasmus, либо в случае замены – другое)

Полное официальное название вуза на национальном языке			
Акроним вуза, если имеется			
Полное название вуза на английском языке (официальный или неофициальный перевод)			
Код страны		Код региона	
ERASMUS ID код (например, В BRUXEL01)			
Веб-сайт		http://	
Законный представитель вуза (руководитель вуза): Фамилия и имя			
Звание (необязательно) (например, Профессор, Доктор, др.)		Пол	<input type="checkbox"/> Ж (женский) <input type="checkbox"/> М (мужской)
Департамент/отдел			
Официальная должность в вузе			
Юридический адрес учреждения Улица Почтовый индекс & город Страна			
Телефон (включая коды страны и региона)		+ / /	
Факс (включая коды страны и региона)		+ / /	
Адрес электронной почты		@	

#### 1.2.2. Вузовский координатор по ERASMUS

(То же лицо, которое указано в заявке вашего вуза на участие в Erasmus, либо в случае замены – другое)

Вузовский координатор по ERASMUS: Фамилия и имя	
--	--

Звание (необязательно) (например, Профессор, Доктор, др.)		Пол	<input type="checkbox"/> Ж (женский) <input type="checkbox"/> М (мужской)
Департамент/Подразделение			
Официальная должность в вузе			
Адрес для переписки: Улица Почтовый индекс & город Страна			
Телефон (включая коды страны и региона)	+ / /		
Факс (включая коды страны и региона)	+ / /		
Адрес электронной почты	@		

### 1.2.3. Вузовский координатор по ПД (если имеется)

<i>Вузовский координатор по ПД:</i> Фамилия и имя			
Звание (необязательно) (например, Профессор, Доктор, др.)		Пол	<input type="checkbox"/> Ж (женский) <input type="checkbox"/> М (мужской)
Департамент/Подразделение			
Официальная должность в вузе			
Адрес для переписки: Улица Почтовый индекс & город Страна			
Телефон (включая коды страны и региона)	+ / /		
Факс (включая коды страны и региона)	+ / /		
Адрес электронной почты	@		

## РАЗДЕЛ 1 – ТРЕБУЕМЫЕ ДОКУМЕНТЫ

*(Отметьте все необходимые клеточки ниже.)*

Обратите внимание, что заявки без полного комплекта требуемых документов, в том числе не содержащие образцы Приложений к диплому (см. раздел 2.1 ниже), *рассматриваться не будут.*

### 2.1. Примеры выданных Приложений к диплому

Если необходимо удовлетворить требования защиты информации, Приложения к диплому могут представляться на условиях анонимности, однако это должны быть заверенные копии оригиналов.

- Я прилагаю четыре (4) печатных экземпляра заполненных, подписанных и заверенных Приложений к диплому, которые выданы нашим вузом в 2003-2004 гг. четырем (4) студентам, завершившим обучение по двум различным программам первого и второго цикла (или по четырем длительным программам на степень, если именно это практикуется в вузе). *В прилагаемых копиях содержатся все требуемые сведения.*

### 2.2. Подтверждение

Я подтверждаю, что:

- Все студенты, имеющие право на получение Приложения к диплому, получают его бесплатно по окончании обучения.
- Все студенты одновременно с Приложением к диплому получают разъяснение его цели.
- Приложение к диплому оформляется на распространенном европейском языке
- Все приложенные к данной заявке экземпляры Приложения к диплому являются аутентичными и выданы студентам, окончившим наше учебное заведение.

### 2.3. Общедоступная информация о Приложении к диплому

- Я предоставляю один печатный экземпляр общедоступной информации (выдержки и справочников, брошюр и т.д. за 2003–2004 гг.) о нашем высшем учебном заведении, подтверждающей, что Приложение к диплому выдается на одном из европейских языков и бесплатно всем студентам по завершении ими обучения.

### Веб-страницы

*Дополнительно* (если возможно), я сообщаю ссылки на следующие веб-страницы нашего учебного заведения, которые подтверждают, что Приложение к диплому выдается на одном из европейских языков и бесплатно всем студентам по завершении ими обучения.

http://

http://

## РАЗДЕЛ 1 – ДЕКЛАРАЦИЯ

Заполняется лицом, обладающим правом подписи от имени высшего учебного заведения, как указано в разд. 1.2.1.

«Я, нижеподписавшийся, удостоверяю, что содержащиеся в данной заявке сведения, насколько мне известно, являются правильными».	
Должность:	Дата / / (день/месяц/год)
Подпись официального представителя (руководитель учебного заведения)	Печать учебного заведения
Имя и должность прописными буквами	
ИМЯ:	
ДОЛЖНОСТЬ:	

### Вопросник для заявки

Были даны ответы на все вопросы	<input type="checkbox"/>
На 3 экземплярах стоит собственноручная подпись законного представителя	<input type="checkbox"/>
3 подлинных экземпляре заявки направлены в Офис технической помощи Socrates, Leonardo & Youth до истечения срока подачи заявок	<input type="checkbox"/>
Четыре (4) примера выдаваемых Приложений к диплому представлены	<input type="checkbox"/>
Экземпляр общедоступных сведений о Приложении к диплому прилагается	<input type="checkbox"/>

## III.2. ГЛОССАРИЙ ТЕРМИНОВ, ОТНОСЯЩИХСЯ К ИНЖЕНЕРНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ

### GLOSSARY OF TERMS RELEVANT FOR ENGINEERING EDUCATION E4 – ENHANCING ENGINEERING EDUCATION IN EUROPE

#### Предисловие

Цель тематической сети *E4 – Поддержка инженерного образования в Европе (Enhancing Engineering Education in Europe)*- это, прежде всего, развитие европейского измерения в высшем инженерном образовании путем поддержки широкой мобильности, интеграции квалифицированной рабочей силы по всей Европе, обмена навыками и компетенциями и более активного общения между представителями академических и профессиональных кругов. С самого начала функционирования сети E4 ее участники, ссылаясь на предшествующий опыт и аналогичные сети, заявляли о необходимости создания европейского «Глоссария терминов, относящихся к инженерному образованию». Действительно, слишком часто на международных встречах и при подготовке докладов возникает путаница, связанная с правильным значением и выбором термина. Причиной этого может быть несколько факторов: неверный перевод с языка оригинала на английский (который остается наиболее распространенным языком в международной деятельности) и многообразие европейских образовательных структур.

Сеть E4 взяла на себя работу по подготовке такого Глоссария, преследуя цель не только объяснить значение приводимых терминов, но и унифицировать язык инженерного образования. Поэтому для каждого значения мы, по возможности, выбирали то слово или фразу, которые, на наш взгляд, являются наиболее подходящими среди возможных альтернатив. Дальнейшие комментарии даются *курсивом*.

Предлагаемый вариант Глоссария является первым: его эффективность будет проверена при подготовке ближайших итоговых документов E4, однако мы рассчитываем, что он станет полезным инструментом для тех, кто читает или пишет об инженерном образовании.

Основная часть Глоссария представлена на английском языке, так же как и Приложение 1, описывающее европейское инженерное образование в свете реформы, начало которой положила Болонская декларация. Определения предложений и составных терминов приводятся в алфавитном порядке под наиболее важным словом: например вы найдете термин «непрерывное образование» под заголовком «образование». Специфические термины, используемые в отдельных европейских странах, будут представлены в ряде «национальных» приложений. В этом первом варианте приложения ограничиваются Германией (Приложение 2 – Германия) и некоторыми другими очень неполными примерами.

Настоящий Глоссарий подготовлен в рамках Трансверсальной Акции 2 сети E4 специальной рабочей группой под контролем Европейского общества инже-



нерного образования (SEFI). Деятельность группы координировалась Valeria Bricola при техническом надзоре профессора Giuliano August (Университет «La Sapienza», Рим, руководитель Акции 2 сети E4) и Dr.-Ing. Günter Heitmann (Технический университет Берлина, руководитель Акции 1 сети E4). Активную и эффективную роль в подготовке Глоссария сыграли Anders Hagström, Kruno Hernaut, Horst Hodel, Jack Levy, Francesco Maffioli, Iacint Manoliu и Alfredo Soeiro.

Первая стадия подготовки Глоссария состояла в исследовании и подборе соответствующих источников, среди которых: работы, не завершённые предыдущими Тематическими сетями, существующие глоссарии, неопубликованные статьи. Так мы пришли к документу с существенным количеством терминов, многие из которых имели несколько определений, что ясно свидетельствовало о возможности различных толкований одного слова в разных контекстах и в разных странах или даже в одном и том же контексте или в одной и той же стране. Это также говорило в пользу создания унифицированного Глоссария. После продолжительных заседаний и серьёзных дискуссий специальная группа остановилась на представленном здесь списке терминов.

Мы прекрасно сознаем, что и язык как таковой, и любой конкретный, отраслевой язык находятся в постоянном развитии. Поэтому данная работа не может претендовать на то, чтобы стать «окончательным глоссарием». Напротив, он является неполным и во многих отношениях неудовлетворительным, что, кроме того, обусловлено составом группы автором (среди нас нет лингвистов) и временными ограничениями. Это первая попытка сети E4 – которая объединяет заметную часть инженерного научного сообщества в Европе – предложить общий язык для инженерного образования.

Мы будем чрезвычайно благодарны всем читателям и пользователям данного Глоссария, за критические замечания и комментарии, а также за предложенные добавления и/или изменения. Глоссарий будет завершён в середине июня 2003 года и включён в публикуемые итоговые документы E4. Кроме того, планируется его хранение и систематическое обновление на постоянном веб-сайте.

*Giuliano Augusti, Valeria Bricola, Günter Heitmann*

## ГЛОССАРИЙ

**Академическая справка (Transcript)** Официальная фиксация или классификация успехов и достижений студента. Во многих модульных образовательных системах на базе кредитов используются подробные академические справки, в которых фиксируются отметки, полученные за изученную единицу.

### **Аккредитация (Accreditation)**

Может относиться к образовательным программам и /или учебным заведениям  
**Аккредитация программ (Accreditation of programmes)**

Процесс, в ходе которого квалификация, курс или программа принимаются внешним органом как удовлетворяющие требуемому качеству и стандарту.

Аккредитация предполагает систематическую проверку инженерного образования, предоставляемого некоторым курсом или программой, на соответствие установленным стандартам. Это, главным образом, «дружественная проверка» (проверка равными), которая проводится надлежащим образом подготовленными и независимыми экспертными группами, состоящими из преподавателей инженерных дисциплин и инженеров – представителей промышленности. *(Если не привлекается третья сторона, Е4 рекомендует использовать термин «признание», а не «аккредитация». Обеспечение качества не должно отождествляться с аккредитацией, а должно быть, скорее, ее необходимым условием.)*

#### **Аккредитация учебных заведений (Accreditation of institutions)**

Аккредитация – это официально обнародованная констатация качества образовательного учреждения, которое предоставляет некоторые аккредитованные (необязательно только аккредитованные) программы обучения.

#### **Аттестация (Validation)**

Процесс, в ходе которого присуждающее степень/квалификацию учебное заведение, выносит суждение, что программа, приводящая к степени/квалификации, имеет надлежащее качество и стандарт. Это может быть как собственная программа учебного заведения, так и программа некоторого подчиненного вуза.

#### **Бакалавр (Bachelor) (см. также Степень)**

Общепринятый термин для *Степени первого цикла* (СПЦ), присуждаемой после успешного завершения программы первого цикла. Часто используется с расширением, которое указывает на дисциплину или конкретный профиль курса: Бакалавр гуманитарных наук (В.А.), Бакалавр естественных наук (В.Sc.), Бакалавр инженерных наук (В.Eng.) и т.д.

Примечание: в некоторых странах (например, в США) используется как академическая квалификация более низкого уровня, чем степень первого цикла.

#### **Болонская декларация (Bologna Declaration)**

Соглашение 33<sup>1</sup> стран, подписанное министрами образования в Болонье в июне 1999, с целью создания «Европейского пространства высшего образования» и адаптации национальных систем образования к общей «Европейской системе высшего образования» к 2010 году.

#### **Болонский процесс (Bologna process)**

Термин, часто используемый для обозначения процесса *сближения* [см.] европейских систем высшего образования в соответствии с Декларациями министров высшего образования (Париж, 1998; Болонья, 1999; Прага, 2001; Берлин 2003).

#### **Гармонизация (Harmonisation) (см. также Сближение)**

Процесс увеличения совместимости и сравнимости систем образования и/или результатов имеющих одинаковую цель программ обучения.

#### **Грант (Grant) (См. Стипендия)**

#### **Диплом (Diploma)**

---

<sup>1</sup> В сентябре 2003 г. Болонскую декларацию подписали еще 7 стран, включая Российскую Федерацию

Документ, утверждающий, что студент получил квалификацию в образовательном учреждении. Диплом может относиться к любой квалификации или званию (средней школы, колледжа, университета и т.д.), но в некоторых странах характеризует конкретные квалификации или звания (См. Приложение 2).

#### **Приложение к диплому (Diploma supplement)**

Дополнение к оригиналу квалификации служит для описания характера, уровня, контекста, содержания и статуса обучения, которое прошел и успешно завершил обладатель квалификации. Цель приложения к диплому – улучшить международную прозрачность и академическое/профессиональное признание квалификаций.

#### **Дипломное или последипломное обучение (Graduate or Postgraduate studies)**

Курс обучения, следующий за степенью первого цикла и обычно приводящий к степени второго цикла.

#### **Диссертация (Thesis)**

Официально представляемый письменный отчет, базирующийся на самостоятельной работе, который требуется для присуждения степени (обычно степени второго цикла). Для докторантуры может содержать элементы оригинального исследования.

#### **Дисциплина (Discipline)**

Слово, используемое с разными значениями. Мы стараемся не использовать его, отдавая предпочтение таким терминам как «Область обучения», «Направление обучения», «Предмет».

#### **Додипломное обучение (Undergraduate studies)**

Курс обучения, приводящий к степени первого цикла. См. Приложение 1.

#### **Доктор (Doctor)**

Обычно, обладатель звания, присваиваемого после успешного завершения программы докторантуры, иногда обозначается как Ph.D. (Доктор философии). Используемое без расширения, звание обычно относится к Доктору медицины. Термин «Доктор» используется также в обозначении высших и почетных степеней: *Doctor honoris causa (Почетный доктор)*, *Doctor of Science (Доктор наук)* и т.д. (См. Приложение 2 – Италия.)

#### **Докторантура (Doctorate)**

Учебная программа получения квалификации высшего уровня, признаваемая как готовящая индивида к исследовательской и/или академической деятельности. Программа предусматривает значительный объем оригинальной работы, которая должна быть представлена в диссертации. В Европейской системе высшего образования докторантура обычно отождествляется с образованием третьего цикла.

#### **Документ о квалификации (Parchment)**

Оригинал документа (пергамент или свиток), удостоверяющий получение квалификации.

#### **Доступ к высшему образованию (Access to higher education)**

Процесс подачи кандидатами заявок о поступлении на программу обучения и рассмотрения возможности их приема.

**«Дружественный» эксперт; эксперт, равный по критичным характеристикам (Peer)**

Эксперт, оценивающий обеспечение качества и/или участвующий в аккредитации. Термин используется, чтобы подчеркнуть, что процесс является «дружественным», т.е. осуществляется равными.

**Единица измерения для непрерывного образования (Continuing Education Unit): см. Образование**

**ECTS (См. также Кредиты)**

Акроним для *Европейской системы переноса и накопления кредитов (European Credit Transfer System)*, которая создана Европейской Комиссией с целью увеличения прозрачности образовательных систем и облегчения мобильности студентов в Европе с помощью переноса кредитов. Система основана на предположении, что общая нагрузка за учебный год равна 60 кредитам.

**Европейское пространство высшего образования (European Higher Education Area – EHEA)**

См. *Болонская Декларация*

**Европейская система высшего образования (European Higher Education System – EHES)**

См. *Болонская Декларация*

**Знание дела (Know-how)**

Способность к решению проблем на базе опыта (сравните *Понимание*).

**Знания (Knowledge)**

Неточный термин, используемый в повседневной действительности, подразумевает *фактические знания*. Иногда служит для обозначения чего-либо, что было изучено.

**Интегративное мышление (Integrative thinking)**

Способность привлекать разнообразные факторы для одновременного использования в сложных задачах по решению проблем.

**Интерактивная среда (Interactive Media)**

Средства, обеспечивающие двусторонне взаимодействие или обмен информацией.

**Информационно-коммуникационные технологии в обучении (ICT Teaching)**

Преподавание/получение знаний/обучение средствами информационных и коммуникационных технологий. Обычно имеет место в среде электронного обучения.

**Качество в высшем образовании (Quality in higher education)**

Степень, в которой данный курс, преподавательская деятельность, а также средства и возможности поставщика, помогают студентам в достижении значимых целей обучения.

### **Оценивание качества (Quality Assessment – QA) (См. Аккредитация)**

Процесс, обычно осуществляемый внешней организацией. В ходе этого процесса оценивается деятельность подразделения высшей школы с точки зрения соответствия запланированным целям, которые могут устанавливаться самим подразделением или соглашением между ним и оценивающим органом.

### **Обеспечение качества (Quality assurance)**

Процесс поддержания учебным заведением качества обучения с помощью планомерных и регулярных действий.

### **Квалификация (Qualification)**

Общий термин, обозначающий степень, диплом или другой документ, которые удостоверяют успешное завершение программы обучения и присваиваются или выдаются в соответствии со стандартом, установленным учреждением образования для конкретной области обучения.

#### **Квалификация высшего образования (Higher Education Qualification)**

Любая степень, диплом или другой документ, выданный надлежащим органом и удостоверяющий успешное завершение программы высшего образования

#### **Квалификация, обеспечивающая доступ к высшему образованию (Qualification giving access to higher education)**

Документ, выданный надлежащим органом и удостоверяющий успешное завершение образовательной программы, который дает обладателю право на поступление в учреждение высшего образования.

#### **Профессиональная квалификация (Professional Qualification)**

Совокупность требований, необходимых для получения доступа к некоторой профессии, особенно, к регламентированной.

### **Класс (Class)**

Группа студентов, проходящих курс в течение установленного периода времени (как минимум, один учебный год). Иногда используется для обозначения специального типа преподавательской деятельности (например, подгруппа, лаборатория). (см. Приложение 2 – Италия)

### **Компетенция (Competence)**

Широкая концепция, которая воплощает способность индивида переносить навыки и знания в конкретные ситуации. (*Примечание: термин применим также к организациям.*)

Список компетенций (Competence list) (см. Профиль)

Стержневые компетенции (Core competence) (см. также Стержневые Навыки)

Базовые, фундаментальные компетенции индивида в отношении определенных требований.

### **Конспект программы (Syllabus) (сравните Учебный план)**

Список тем (содержание) Курсовой единицы. В США используется для обозначения содержания Программы обучения.

### **Консультация с наставником (Tutorial)**

Учебное занятие с небольшой группой студентов, проводимое штатным сотрудником и часто включающее решение проблемы. Предполагается активное участие студентов.

### **Креативность (Creativity)**

Способность породить новые идеи или связи. Креативность – это основа новаторства, но не то же самое, что оно.

### **Кредит (Credit)** (См. также *ECTS*)

«Валюта», используемая для измерения нагрузки студентов в терминах номинального учебного времени, требуемого для достижения некоторых конкретных результатов обучения. Для каждой курсовой единицы назначается определенное количество кредитов. Кредитная система облегчает измерение и сравнение результатов обучения, которые были достигнуты в контексте различных квалификаций, программ обучения и учебного окружения.

#### **Накопление кредитов (Credit accumulation)**

В системе накопления кредитов для успешного завершения четверти, учебного года или полной программы обучения должны быть достигнуты результаты обучения, насчитывающие определенное число кредитов. Кредиты присуждаются и накапливаются, если факт достижения требуемых результатов обучения подтверждается оцениванием.

#### **Перенос кредитов (Credit transfer)**

Принятие кредитов, полученных для некоторой цели в другом высшем учебном заведении либо в качестве кредитов, служащих для другой цели.

### **Курс (Course)**

Может относиться как к полной программе обучения, так и к отдельному ее компоненту (такому, как *Единица* или *Модуль*).

#### **Элективный курс (Elective Course)**

Курсовая единица, выбранная из заранее установленного списка.

#### **Интенсивный курс (Intensive Course)** (см. также *Интенсивная программа*)

Краткий курс, обычно от одной до четырех недель, сфокусированной на некоторой конкретной теме.

#### **Интернет курс (Internet Course)** (см. также *Дистанционное образование*)

Курс, который полностью или частично передается через Интернет. Провайдер курса обычно имеет веб-страницу с соответствующей информацией по курсу.

#### **Курсовая единица (Course Unit)**

Базовая составляющая образовательной программы, которая обычно включает независимый, формально структурированный учебный опыт с четкой и подробной совокупностью результатов обучения и критериев оценки.

#### **Курсовой модуль (Course Module)**

Это либо курсовая единица, либо подраздел курсовой единицы.

### **Лабораторные занятия (в образовательном контексте) (Laboratory (in educational context))**

Практическая и экспериментальная работа, осуществляемая с активным участием студентов и под наблюдением преподавателей и/или ассистентов.

### **Лекция (Lecture)**

Теория (основные концепции или факты) или примеры, представляемые лектором для аудитории студентов, которые слушают, оставаясь пассивными. Обычная продолжительность лекции – один час.

### **Магистр (Master)**

Обычный термин для *степени второго цикла* (см. *степень*). Может описываться как Магистр гуманитарных наук (M.A.), естественных наук (M.Sc.), инженерных наук (M.Eng.) и т.д. Специальное значение термина см. в Приложении 2-Италия.

Материал для самостоятельного изучения (Self-study material)

Образовательные материалы, используемые для изучения без взаимодействия (или с небольшой его степенью) между людьми. Сюда относятся книги, видеоматериалы, программное обеспечение и т.д.

### **Мультимедиа (Multimedia)**

Общий термин, обозначающий использование различных средств информации, например, текстов, видео, аудио, статических изображений и графиков.

### **Навыки (Skill)**

Способность выполнять задачу надлежащим образом, правильно и/или эффективно. Это организованный и координированный паттерн умственной и /или физической деятельности в отношении объекта, лица, события или предъявления информации. Навыки могут описываться как перцептивные, двигательные, мануальные, интеллектуальные, социальные и т.д., в соответствии с контекстом или с наиболее важным аспектом паттерна навыка.

#### **Стержневые навыки (Core skills)**

Навыки, которые требуются для широкого диапазона задач и которые необходимы для успешных действий в этих задачах.

#### **Измеряемые навыки (Measurable skills)**

Навыки, для которых имеются четкие критерии эффективности.

#### **Переносимые навыки (Transferable skills)**

Навыки, которые могут использоваться в различном рабочем и учебном окружении, другими словами, могут передаваться из одной ситуации в другую.

### **Нагрузка (Workload)**

Время всей учебной деятельности, необходимое для достижения некоторых конкретных результатов обучения.

**Направление обучения (Branch of study)** (см. также *Дисциплина, Область, Специальность*)

Специализация внутри данной области обучения (например, машиностроение, электротехника). Может также относиться к специализации внутри более широкого направления (e.g. гидротехника в гражданском строительстве).

### **Необходимые условия (Prerequisites)**

Предварительные условия или конкретные курсы, которые требуются для поступления на программу или часть программы.

### **Непрерывное повышение профессиональной квалификации (Continuous Professional Development)**

Планомерное приобретение знаний, опыта и навыков, а также развитие личных качеств, необходимых для выполнения профессиональных и технических обязанностей на протяжении всей профессиональной жизни инженера.

### **Новаторство (Innovation)**

Успешная реализация творческих идей.

### **Образование (Education)** (см. также *Подготовка*)

Акт, процесс или средство передачи знаний, понимания, навыков и отношений, обычно обеспечиваемое официальными поставщиками образования, такими как школы, колледжи, университеты или другие образовательные учреждения.

Образование может быть общим или относящимся к специальным областям (например, Инженерное образование).

**Непрерывное образование (Continuing Education)**

Любая форма образования, профессионального или общего, возобновляемого после перерыва, последовавшего за первоначальным образованием. (Оно может включать, например, образование в режиме полного дня для взрослых студентов, гуманитарное образование для студентов старших возрастов, получение степеней и дипломов в режиме неполного дня, профессиональное образования и курсы подготовки для людей со стажем работы, повышение квалификации персонала, переподготовка и повышение квалификации посредством открытого и дистанционного обучения).

**Единица измерения для непрерывного образования (Continuing Education Unit)**

Единица измерения, созданная в США и предназначенная для фиксации достижений некоторого лица в непрерывном образовании (неакадемический кредит) (см. также *Кредит*): обычно считается эквивалентом десяти контактных часов.

**Дистанционное образование (Distance Education)** (см. также *Интернет-курсы*)

Предоставление обучения, которое не обязывает студента к физическому присутствию в том же месте, что и преподаватель. Исторически дистанционное образование означает заочное образование. Сегодня более распространена организация обучения с помощью аудио-, видео- и компьютерных технологий.

**Высшее образование (Higher Education)**

Все типы программ обучение на послесреднем уровне, которые признаются надлежащими органами как относящиеся к системе высшего образования.

**Высшее учебное заведение (Higher Education Institution)**

Учреждение, предоставляющее высшее образование. (См. *Высшее образование*)

Программа высшего **образования** (Higher Education Programme) (См. *программа обучения*)

Европейское пространство **высшего образования** (European Higher Education Area): см. под заголовком Европейское

**Образование на базе Web** (См. *Интернет-курс*)

**Область обучения (Field of study)** (См. также *направление обучения*)

Предметная основная область программы обучения (например, инженерия).

**Обучение (Learning)**

Процесс приобретения знаний, навыков и позиции через опыт, рефлексия, получение образования и/или прохождение обучения.

**Соглашение об обучении (Learning agreement)**

Документ, требующийся для мобильных студентов или студентов, участвующих в программе Erasmus. Соглашение заключается между тремя участвующими сторонами (вузом обучения, принимающим вузом и студентом) и определяет задачи, поставленные перед студентом на период обучения за рубежом.

**Контекстуальное обучение (Contextual learning)**

Контекстуальное обучение – это обучение за пределами аудитории. Основанное на опыте, оно придает особое значение развитию навыков решения реальных проблем и допускает сочетание различных методов преподавания, ситуаций, содержания и распределения во времени.

**Дистанционное обучение (Distance learning)** (см. *Дистанционное образование*)

Любая форма обучения, при которой преподаватели и студенты не находятся в одном месте.

**Цели обучения (Learning objectives)**

Конкретные знания, навыки и/или умения, которыми должны овладеть студенты.



### **Результаты обучения (Learning Outcomes)**

Конкретные знания, навыки и/или умения, приобретенные после успешного завершения отдельной единицы и целой программы обучения.

### **Обучение в течение всей жизни (Lifelong Learning)**

Вся учебная деятельность, осуществляемая на протяжении жизни с целью совершенствования знаний, навыков и компетенций с точки зрения личной, гражданской, социальной перспективы и перспектив трудоустройства.

Система открытого **обучения (Open Learning System)** (см. *Дистанционное обучение*)

Служит для расширения возможностей получения образования и подготовки, особенно для лиц, исключенных из традиционных систем вследствие причин образовательного, социального или психологического характера. Гибкость системы делает ее более доступной. Часто используется в выражении «ОДО – открытое и дистанционное обучение» («ODL – Open and Distance Learning»).

**Открытое и дистанционное обучения (Open and Distance Learning)** (см. *Дистанционное обучение и Система открытого обучения*)

### **Отметка (Grade или Mark)**

Оценка в форме буквы или цифры, выставляемая студенту за экзамен, тест, письменную работу, проект, по завершении курсовой единицы с тем, чтобы указать уровень продемонстрированной этим студентом подготовки.

### **Оценивание (Assessment)**

Полный диапазон письменных, устных и практических текстов, а также проекты и портфолио, используемые для того, чтобы вынести суждение об успехах студента в курсовой единице или в модуле. Эти измерения могут использоваться студентами для оценки собственных достижений (формирующее оценивание) или университетом для того, чтобы определить, был ли модуль или курсовая единица закончены удовлетворительно по сравнению с запланированными результатами обучения по этой единице или модулю.

Примечание: термин также относится к процессу установления качества учреждения или программы высшего образования.

#### **Критерии оценивания (Assessment criteria)**

Описание того, что, как предполагается, должен сделать учащийся, чтобы подтвердить достижение некоторого результата обучения.

#### **Непрерывное оценивание (Continuous Assessment)**

Тесты, проводимые в обычный период обучения как часть ежегодного или завершающего оценивания.

#### **Само-оценивание (Self Assessment)**

Процесс оценки ваших собственных навыков, знаний, позиций и т.д. (например, ваш вклад в ежегодную оценку).

### **Оценка (Evaluation)**

Процесс проверки и вынесения суждения.

### **Переносимость (Transferability)**

Условие, облегчающее признание профессиональных и академических степеней и учебных кредитов в ситуациях, иных, чем те, в которых они были получены, в том числе признание кредитов и обучения разными образовательными учреждениями.

### **Предмет (Subject)**

Преподаваемый курс. Иногда используется вместо *Курсовой единицы*.

## **Признание (Recognition)**

Положение, в соответствии с которым некоторый орган или институт (признающая сторона) полагает другой орган или институт (признаваемая сторона) подходящим или компетентным для некоторой конкретной цели.

### **Академическое признание (Academic Recognition)**

Официальное подтверждение надлежащим органом или учреждением высшего образования академических квалификаций как показателя возможностей, приобретенных в ходе программы обучения или ее части. Это подтверждение может относиться к отдельному лицу либо включаться в соглашение о признании между образовательными учреждениями или органами. Обычно оно требуется в качестве базы для доступа к дальнейшему обучению (кумулятивное признание) либо как признание, допускающее некоторые изъятия из программы, предлагаемой принимающим учебным заведением (признание заменой, такое как в ECTS).

### **Надлежащий орган признания (Competent Recognition Authority)**

Орган, официально отвечающий за вынесение обязательных решения о признании квалификаций.

### **Профессиональное признание (Professional Recognition)**

Различают *Профессиональное признание де-факто* и *Профессиональное признание де-юре* (см. ниже)

#### ***Профессиональное признание де-факто (De facto Professional Recognition)***

*(сравните Профессиональное признание де-юре)*

*Относится к ситуации, когда профессия не является регламентируемой. В этом случае после завершения программы обучения инженеры признаются на основании академической степени.*

***Профессиональное признание де-юре (De jure Professional Recognition)*** *(сравните Профессиональное признание де-факто).*

*Официальное подтверждение надлежащим органом профессиональной квалификации и/или способности кандидата работать по своей профессии на определенном уровне ответственности. Это относится к праву практиковать и к профессиональному статусу, которые предоставляются обладателю квалификации.*

## **Подготовка (Training)**

Систематическое инструктирование и программы обучения и действий с целью приобретения навыков для конкретной работы. Следует подчеркнуть отсутствие четкой разделительной линии между подготовкой и образованием и необходимость их интеграции. См. также *Образование*.

## **Позиция (Attitude)**

То, каким образом (часто оценочным) некоторое лицо относится к чему-либо или склонно вести себя по отношению к этому.

**Политехнический институт (Polytechnic):** См. Приложение 2 – Великобритания

## **Понимание (Understanding)** *(Сравните Знание дела)*

Способность творчески использовать научные *концепции* в решении задач, например, для объяснения новых явлений, для разработки новых артефактов, диагностирования незнакомых неисправностей и их устранения и т.д.

## **Потенциал (Potential)** *(см. Способность)*

**Прием** в учреждения и на программы высшего образования (**Admission to higher education institutions and programmes**)

Процесс, который позволяет претендентам, подходящим для поступления, продолжить получение высшего образования в данном учебном заведении.

### **Программа обучения (Study Programme)**

Программа обучения – это совокупность курсовых единиц или модулей, которые необходимо пройти для получения определенного количества кредитов.

Сближение **программ** (Convergence of **programmes**) (См. также *Гармонизация*)

Увеличивающееся сходство между итоговыми результатами курсов, даже если процессы достижения этих результатов различаются (см. Болонская Декларация).

Интенсивная **программа** (Intensive **programme**) (См. *Интенсивный курс*)

### **Проект (Project)**

В целом, совокупность запланированных, взаимосвязанных видов деятельности, направленной на достижение поставленных целей. В инженерном образовании это также может быть видом учебного задания, которое выполняется одним или более студентов.

### **Производительность (Capacity)**

Способность индивидов, организаций или организационных единиц осуществлять функции рационально и эффективно в течение продолжительного времени.

### **Профессия (Profession)**

Деятельность, доступ к которой, практика или способ осуществления которой прямо или косвенно подчиняется правовым, регулятивным или административным положениям, требующим наличия специального высшего образования (и, возможно, подготовки).

Регламентированная **профессия** (Regulated **Profession**)

Профессия, подчиняющаяся правилам, которые установлены национальным законодательством.

*Профессиональное признание де факто/де юре (De facto/ De jure Professional Recognition)* см. *Признание*

### **Профиль (Profile)**

Список характеристик для специальных компетенций.

**Результаты (Outcomes)** (см. *Результаты обучения*)

### **Самостоятельные занятия (Independent Study)**

Учебная деятельность, осуществляемая студентом самостоятельно, вне аудитории (в библиотеке, дома и т.д.). Иногда используется термин «персональные занятия» или «индивидуальные занятия».

**Сближение (Convergence)** (см. также *Гармонизация*)

Политика, направленная на то, чтобы постепенно сделать национальные системы более похожими друг на друга (например, цель Болонского процесса [см.] в отношении систем высшего образования в Европе).

### **Семестр (Semester)**

Половина учебного года.

### **Семинар (Seminar)**

Дидактическая деятельность, в процессе которой преподаватель и /или студенты раскрывают и обсуждают некоторую конкретную тему или предмет.

### **Сертификат, Свидетельство (Certificate)**

Официальный документ, который удостоверяет завершение обучения, удовлетворяющее установленным требованиям.

Примечание: в Великобритании используется в качестве подстепени, например, 'Сертификат по организации труда'.

### **Сертификация (Certification)**

Процесс, которым признается, что данные лица удовлетворяют установленным стандартам.

### **Специальность (Specialty) (См. также *Направление*)**

Может использоваться в качестве синонима термина «направление», особенно в применении к «новым» направлениям.

### **Способность (см. *Ability*)**

### **Стажировка (Placement)**

Плановый период обучения – обычно вне учебного заведения, где зарегистрирован студент – когда запланированные результаты обучения являются неотъемлемой частью программы.

#### **Сотрудники, ответственные за стажировку (Placement staff)**

Лицо или лица, назначенные учебным заведением для организации и/или утверждения стажировок, а также для поддержки студентов в период стажировки.

#### **Организатор стажировки (Placement provider)**

Лица, партнеры, компании, вузы и организации, предоставляющие возможности для стажировки.

#### **Наставник/руководитель стажировки (Placement supervisor/mentor)**

Назначенное организатором стажировки лицо, которое осуществляет контроль за студентами на месте стажировки.

### **Степень (Degree)**

Квалификация, присваиваемая некоторому признанному высшим учебным заведением после успешного завершения предписанной программы обучения. В накопительной системе кредитов программа завершается после накопления установленного количества кредитов, присуждаемых за достижение некоторой конкретной совокупности результатов обучения.

#### **Степень первого цикла (First Cycle Degree)**

В соответствии с Болонской Декларацией, это квалификация, присуждаемая после успешного завершения первого цикла обучения, продолжительность которого составляет, как минимум, три года занятий с полным рабочим днем. (См. Приложение 1)

#### **Степень второго цикла (Second Cycle Degree)**

Квалификация, присуждаемая после успешного завершения второго цикла обучения.

(См. Приложение 1)

#### **Степень третьего цикла (Third Cycle Degree)**

Квалификация, присуждаемая после успешного завершения третьего цикла обучения. (См. Приложение 1)

### **Стипендия (Scholarship, Fellowship, Grant, Studentship)**

Финансовая поддержка, оказываемая студенту для покрытия, полного или частичного, затрат на обучения и/или проживание. Может назначаться нацио-

нальными правительствами, благотворительными фондами или частным сектором.

### **Триместр (Term)**

Часть учебного года (обычно третья).

### **Умение (Ability)** (см. также *Способность*)

*Умение, Способность, Потенциал* все означают «возможность делать что-то».

*Способность* часто подразумевает навык (например, математические способности). *Умение* означает обладание требуемыми качествами (умение хорошего инженера разрабатывать энергосберегающие решения).

Термин *Потенциал* применим к присущей, но неопробованной возможности (лицо с потенциалом лидера).

### **Университет (University)**

Учреждение, предоставляющее высшее образование.

#### **Виртуальный университет (Virtual University)**

Университет, осуществляющий дистанционное обучение и не имеющий физически аудиторных помещений.

**Университет прикладных наук (University of Applied Sciences):** См. Приложение 2 – Германия

#### **Уровень (Level)**

Пороговый стандарт достижений внутри некоторой иерархии уровней, например, в структуре квалификаций.

#### **Дескрипторы уровня (Level descriptors)**

Спецификации общих стандартов или планируемых результатов обучения относительно некоторого данного уровня в структуре квалификаций или в многоуровневой образовательной системе.

### **Условное учебное время (Notional Learning Time)**

Количество часов, требуемых среднему студенту для достижения установленных результатов обучения и получения кредитов.

### **Учебный план (Curriculum)** (см. также *Программа обучения*)

Всеобъемлющее описание программы обучения, которое включает цели или планируемые результаты обучения, содержание, процедуры оценивания.

#### **Стержневой учебный план (Core Curriculum)**

Базисная часть учебного плана в отношении каждого инженерного направления.

### **Франшиза (Franchise)**

Положение, когда учебное заведение соглашается дать право другому учебному заведению (на национальном или международном уровне) преподавать одобренную программу, сохраняя при этом общий контроль за содержанием, подачей, оцениванием и обеспечением качества программы.

### **Цикл (Cycle)** (см. также *Степень*)

Программа обучения, приводящая к академической степени. Одной из целей, обозначенных в Болонской Декларации, является «принятие системы, базирующейся на двух основных циклах – додипломном и дипломном». Докторантура обычно рассматривается как третий цикл.

### **Эквивалентность (Equivalence)**

Признание организацией/надлежащим органом того, что курсовая единица, программа обучения или степени, присуждаемые различными учреждениями высшего образования, являются эквивалентными. Если эквивалентность не считается полной, то ее часто квалифицируют как *существенную эквивалентность*.

### **Экзамен (Examination)** (См. также *Оценивание*)

Обычно официальные письменные и/или устные тесты, проводимые в конце курсовой единицы. Используются и другие методы оценивания.

### **Эталон (Benchmark)**

Точка отсчета или стандарт, с которыми можно сравнить прогресс или достижения.

## **ОСНОВНЫЕ ИСТОЧНИКИ**

*Большинство определений в настоящем Глоссарии являются развитием терминов и понятий, взятых из нижеследующих источников.*

Council of Europe, UNESCO, Convention on the Recognition of Qualifications concerning Higher Education in the European Region, Lisbon, 1997

EUCEET Glossary for questionnaires.

European Universities Continuing Education Network, EUCEN.  
[http://www.eucen.org/about/aims\\_objectives.html](http://www.eucen.org/about/aims_objectives.html)

European Commission, Communication «Making a European Area of Lifelong Learning a Reality.» COM(2001) 678 final, Brussels, 21.11.01.

European Commission, UNESCO/CEPES, Council of Europe, The revised diploma supplement, 1998

From the «EuroRecord Glossary of Terms»:

- American Society of Civil Engineers. Committee on Continuing Professional Development Report on Enhancing the Competency of Civil Engineers and Continuing Professional Development. New York, 1992.
- CISC. Construction Industry Standing Conference. Using Occupational Standards to Raise Performance. London 1996.
- Ericsson.
- EURODICAUTOM database (ECHO).
- FEANI CPD Policy. Brussels: European Federation of National Engineering Associations FEANI, 1997.
- The Further Education Unit.
- Manpower Services Commission. Glossary of Training Terms. Third edition. London: Her Majesty's Stationary Office, 1981.
- The Open University.
- NCVQ/QCA.
- Ojala, Leenamajja. European Approaches to Lifelong Learning. Geneva: The European University-Industry Forum, 1992.

- Padfield, Christopher: private memo.
- Shorter Oxford English Dictionary.
- The Training Agency, UK.

International Association for Continuing Education and Training, IACET ([www.iacet.org](http://www.iacet.org)).

IEEE Glossary on Distance Education.

Longman Webster English College Dictionary, London 1984.

Yannis Rammos, Surviving educational quality terminology, TAI Research Centre, Helsinki University of Technology, 1999.

John Sparkes, Comments on the H3E Glossary, 1999.

The Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA), Code of practice for the assurance of academic quality and standards in higher education, «Career education, information and guidance».

<http://www.qaa.ac.uk/public/cop/copcex/glossary.htm>

The Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA), Code of practice for the assurance of academic quality and standards in higher education, «Placement learning».

<http://www.qaa.ac.uk/public/cop/copplacementfinal/glossary.htm>

UNDP Project, Tracking Human Development Progress, «Monitoring and Evaluating Glossary». <http://thdp.undp.kg/megloss.html>

University of Wisconsin-Extension, <http://www.uwex.edu/disted/definition.html> Thematic Network H3E (Higher Engineering Education for Europe) – Working Group 2: Glossary of terms, 1999.

*Приложение 1*

## **ЕВРОПЕЙСКАЯ СИСТЕМА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ И ЕЕ АЛЬТЕРНАТИВЫ**

Система образования является, в определенном смысле, выражением культурной идентичности каждой отдельной страны. Поэтому, несмотря на общность корней, это привело к заметным структурным различиям в Европе.

Чтобы облегчить взаимное признание университетских программ и степеней министры образования из 29 стран Европы подписали в июне 1999 года так называемую Болонскую Декларацию, взяв на себя обязательство создать Европейское пространство высшего образования и обеспечивать благоприятные условия для Европейской системы высшего образования. Среди прочего министры заявили о своем стремлении скоординировать национальную политику с тем, чтобы в кратчайшие сроки и в любом случае за первое десятилетие нового века обеспечить достижение следующей цели:

«Принятие системы, существенным образом базирующейся на двух основных циклах – додипломном и дипломном. Доступ ко второму циклу должен требовать успешного завершения первого цикла обучения продолжительностью не менее трех лет. Степень, присуждаемая после первого цикла, должна быть востребо-

вана европейским рынком труда как надлежащий уровень квалификации. Второй цикл должен приводить к степени магистра и/или доктора, как во многих европейских странах».

Система высшего образования может быть организована несколькими различными способами (Рис.1).

**Последовательная** система состоит из трех следующих друг за другом программ обучения, которые приводят к трем последовательным степеням, имеющим разный уровень:

- Обучение первого цикла (додипломное обучение), приводящее к **Степени первого цикла (СПЦ)**;
- Обучение второго цикла (дипломное обучение), приводящее к **Степени второго цикла (СВЦ)**;

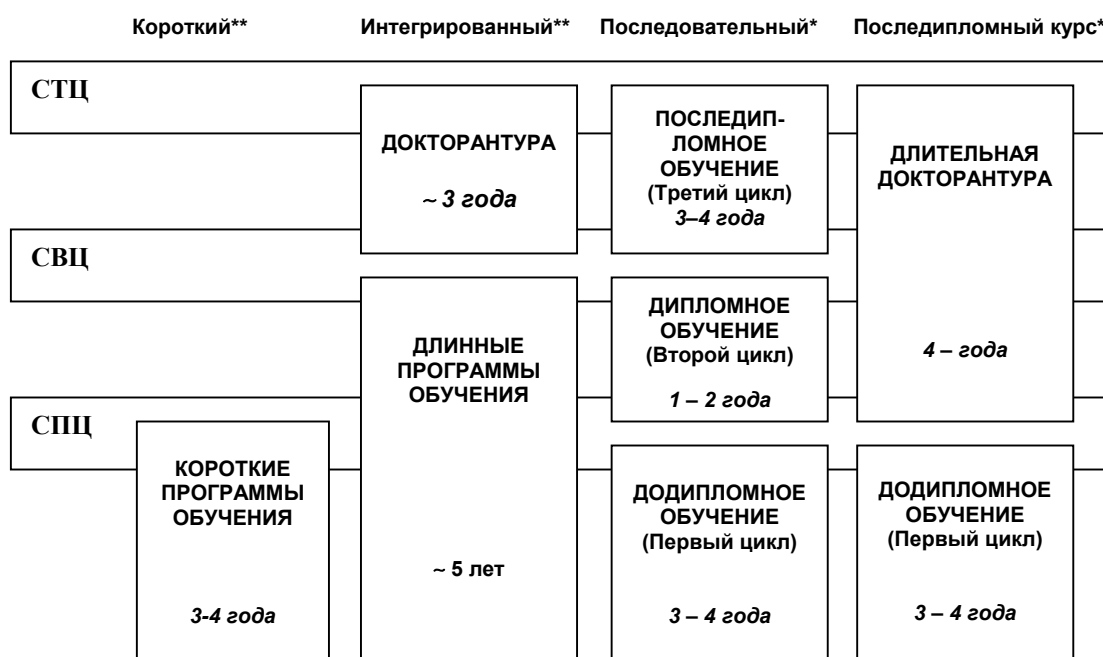


Рис. 1. Типичные варианты систем высшего образования

\* Варианты, совместимые с Болонской Декларацией

\*\* Варианты, традиционные для континентальной Европы

- Обучение третьего цикла (последипломное обучение), приводящее к **Степени третьего цикла (СТЦ)**.

Следует ожидать, что европейская система высшего образования будет иметь эту структуру.

Существуют и другие варианты, которые также показаны на Рис. 1. Некоторые высшие учебные заведения предлагают только **«короткие»** программы обучения (додипломное обучение), приводящее к уровню СПЦ. Другие вузы объединяют первые два цикла (додипломное и дипломное обучение) в одну **интегрированную** «длинную» программу обучения, приводящую к уровню СВЦ. **Последипломный курс** объединяет второй и третий циклы (дипломное обуче-



ние и докторантура) в «длинные докторские» программы, приводящие к уровню СТЦ.

Очевидно, что «первая степень» в одной системе (например, степень после интегрированного длительного обучения) может соответствовать «второй степени» в другой системе (например, степени после полностью последовательного дипломного курса). Во избежание подобной путаницы в данном Глоссарии предлагаются термины «степень первого цикла» (СПЦ), «степень второго цикла» (СВЦ), «степень третьего цикла» (СТЦ). Такая терминология облегчает сравнение уровня степеней между разными программами и разными национальными системами высшего образования, хотя бы с точки зрения затраченного на обучение времени.

Приложение 2

## ГЕРМАНИЯ

### Термины, используемые в Германии

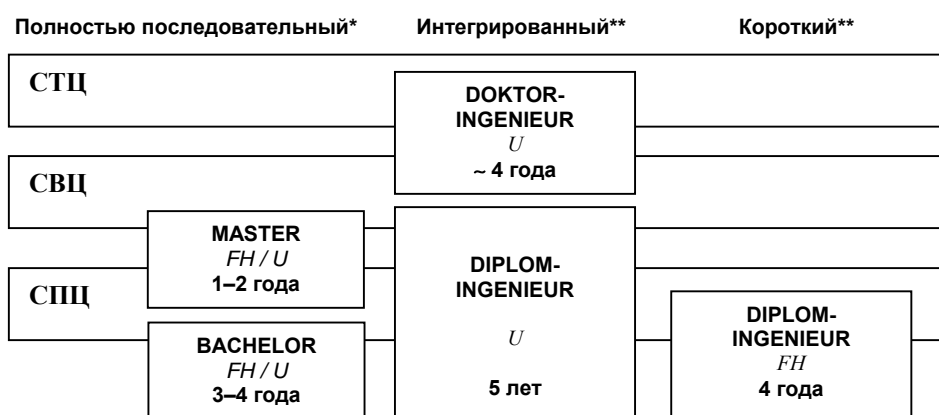
*Предисловие:*

Инженерное образование в Германии можно получить в университетах двух типов:

- **ФН** – Fachhochschule (Университет прикладных наук);
- **У** – Universität & Technische Universität, Technische Hochschule (Исследовательский университет).

Новая Европейская система высшего образования (см. Приложение 1) и Болонская декларация нашли свое отражение в законодательстве Германии в 1998 году. С этого времени германские университеты предлагают как традиционные программы обучения, так и новые программы Европейской системы высшего образования (ЕСВО), приводящие к степеням повышенного уровня (с отличием) с разными уровнями степеней ЕСВО:

Уровень степени ЕСВО	Степень	Тип университета	Продолжительность обучения	Тип программы
СПЦ	Diplom-Ingenieur	ФН	4 года	Короткая традиционная
СПЦ	Bachelor	ФН / У	3–4 года	Новая ЕСВО
СВЦ	Diplom-Ingenieur	У	5 лет	Длинная традиционная
СВЦ	Master	ФН / У	1–2 года	Новая ЕСВО
СТЦ	Doktor-Ingenieur	У	~ 4 года	Традиционная



**Рис. 1.** Система высшего образования в Германии

\* Согласно Болонской Декларации (с 1998 года)

\*\* Традиционная

**Список терминов (в алфавитном порядке):**

**Bachelor**

Новая степень первого цикла европейской системы высшего образования, присуждаемая в *Hochschule* Германии, обычно расшифровывается как Бакалавр естественных наук (B.Sc.) или Бакалавр инженерных наук (B.Eng.).

**Diplom-Ingenieur [Dipl.-Ing.]**

- Традиционная степень второго цикла по инженерным наукам, присуждаемая в *Universität, Technische Universität, Technische Hochschule*.
- Традиционная степень первого цикла по инженерным наукам, присуждаемая в *Fachhochschule* (в некоторых федеральных землях Германии).

**Diplom-Ingenieur Univ. [Dipl.-Ing.Univ.]**

Традиционная степень второго цикла по инженерным наукам, присуждаемая в *Universität, Technische Universität* в Баварии (федеральная земля Германии).

**Diplom-Ingenieur (FH) [Dipl.-Ing.(FH)]**

Традиционная степень первого цикла по инженерным наукам, присуждаемая в *Fachhochschule* (в некоторых федеральных землях Германии).

**Doktor-Ingenieur [Dr.-Ing.]**

Традиционная степень третьего цикла по инженерным наукам, присуждаемая в *Universität, Technische Universität, Technische Hochschule*.

**Fachhochschule**

*Университет прикладных наук* с фокусом на образовательные программы по инженерии, информатике, экономике и общественным наукам.

**Hochschule**

Университет. Общий термин для учреждения высшего образования (включает *Fachhochschule, Universität, Technische Universität, Technische Hochschule*.)

**Ingenieur**

Общее профессиональное звание для лица, которое имеет степень по инженерным наукам, присужденную германской *Hochschule*. Защищен правом.

**Master**

Новая степень второго цикла европейской системы высшего образования, присуждаемая в *Hochschule* Германии, обычно расшифровывается как Магистр естественных наук (B.Sc.) или Магистр (B.Eng.).

**Technische Hochschule**

Синоним для *Technische Universität*.

### **Technische Universität**

Исследовательский университет с фокусом на образовательные программы по инженерии, информатике и естественным наукам.

### **Universität**

Исследовательский университет с широким диапазоном образовательных программ, включающих искусство, гуманитарные науки, право, естественные науки и (необязательно) инженерные науки.

### **Университет прикладных наук (University of Applied Sciences)**

Синоним (официальный перевод) для *Fachhochschule*.

*Продолжение прил. 2*

## **ФРАНЦИЯ**

### **Термины, используемые во Франции**

(частично)

#### **Grand Ecole**

Специальный тип высшего учебного заведения, главным образом в области инженерии и менеджмента, с очень жесткой процедурой приема.

#### **Lycee**

Тип старшей средней школы. Некоторые Lycées предоставляют двухгодичную программу по фундаментальным наукам (*Biennie Propédeutique*), обеспечивающую прием в Grand Ecole.

*Продолжение прил. 2*

## **ИТАЛИЯ**

### **Термины, используемые в Италии**

(частично)

#### **Classe**

Группа программ и степеней по конкретному направлению (например, «*classe di ingegneria industriale*»).

#### **Dottore [Dott.]**

Обладатель любой университетской степени (см. *Laurea*)

#### **Dottorato di ricerca, Dottore di ricerca**

Программа обучения третьего цикла; обладатель соответствующего звания.

#### **Laurea**

Университетская степень. До 1999 года присуждалась после программы обучения, номинальной продолжительностью от 4 до 6 лет (5 лет по инженерии). По новому Закону об университетах 1999 года это степень первого цикла, присуждаемая после трех лет обучения.

#### **Laurea specialistica**

Степень второго цикла, присуждаемая после двух лет дальнейшего обучения на базе *laurea*.

### **Master**

В отличие от большинства других стран, в Италии по Закону об университетах 1999 года

«Master» [sic] – это программа обучения по конкретному предмету, обычно продолжительностью не более года в режиме полного дня, которая не дает права на получение степени и на которую принимаются только лица, имеющие степень

### **Politecnico**

Итальянское обозначение Технического университета.

*Продолжение прил. 2*

## **ВЕЛИКОБРИТАНИЯ**

### ***Термины, используемые в Великобритании***

(частично)

### **Polytechnic (Политехнический институт)**

Учреждение высшего технического образования. Начиная с 90-х годов, все Политехнические институты были преобразованы в университеты.

## **III.3. РУКОВОДСТВО ПО РЕЗУЛЬТАТАМ ОБУЧЕНИЯ**

### **GUIDE TO LEARNING OUTCOMES**

*Университет Центральной Англии.  
Бирмингем*

### **1. Введение**

Цель данного документа – оказать помощь в написании результатов обучения при подготовке и обновлении модулей и программ, а также при разработке оценочных задач. Документ разъясняет:

- что такое результаты обучения;
- технологию результатов обучения;
- каковы преимущества использования результатов обучения;
- как использовать результаты обучения на уровне программ;
- как использовать результаты обучения на уровне модулей;
- как писать результаты обучения;
- как связать результаты с оцениванием.

При подготовке документа использовался ряд источников, которые приведены ниже. Для новичков полезной может оказаться информация в Приложении. Подчеркнутые термины разъясняются в Глоссарии.

Нами планируется со временем расширить документ, включив в него реальные примеры результатов обучения для широкого круга дисциплин на различных уровнях, преподаваемых в Университете Бирмингема. За дальнейшей информацией можно обратиться на сайт Департамента по работе с персоналом и студентами (SSDD): [www.ssdd.uce.ac.uk/outcomes](http://www.ssdd.uce.ac.uk/outcomes)

## 2. Что такое результаты обучения?

**Результаты обучения – это конкретные намерения программы или модуля, выраженные в специальных терминах.** Они описывают, что должен знать, понимать и быть в состоянии делать студент по окончании этой программы или модуля. Результаты обучения пишутся с учетом *дескрипторов уровня Университета Бирмингема (UCE level descriptors)* для данного уровня или квалификации/степени.

## 3. Технология результатов обучения



## 4. Каковы преимущества результатов обучения?

Проектирование курсов с помощью результатов обучения означает более студентоцентрированный подход и знаменует собой переход от содержания модуля или курса (то есть, от того, что преподает профессорско-преподавательский состав) к его результатам (другими словами, к тому, что будет в состоянии делать студент при успешном завершении курса или модуля).

Результаты обучения могут:

- стать для студентов руководством в учебе, разъясняя, что именно ожидается от них, и таким образом способствуя успешности их занятий;
- помочь преподавателям сосредоточиться именно на том, чего, по их мнению, должны достичь студенты с точки зрения знаний и навыков;
- стать для потенциальных студентов и работодателей полезным источником информации о знаниях и умениях, которыми будет обладать выпускник.

Хорошие, ясные результаты обучения будут полезны при составлении таблиц успеваемости студентов, которые скоро станут обязательными во всех университетах.

### 5. Результаты обучения на уровне программ

При разработке новой программы Агентство по обеспечению качества (QAA) требует представить *спецификацию программы*. Эта спецификация включает в себя цели программы и результаты обучения для нее. Очень важно, чтобы результаты этой программы сопрягались с результатами общей программы на получение соответствующей степени/квалификации. При написании результатов обучения следует принять во внимание Дескрипторы уровней UCE, предметные эталоны QAA и, где возможно, требования профессионального органа. Результаты программы должны быть классифицированы по следующим категориям:

- знание и понимание
- интеллектуальные навыки
- практические навыки
- ключевые/переносимые навыки

Содержание категорий разъясняется  
в разд. 1 Приложения

После того, как результаты программы разработаны, необходимо удостовериться в их достижимости посредством результатов модулей этой программы. Если программа охватывает более, чем один уровень (такой как степень бакалавра), может оказаться полезным разделить цели программы по уровням так, чтобы можно было проверить, что студенты последовательно двигаются к результатам программы на протяжении всего курса.

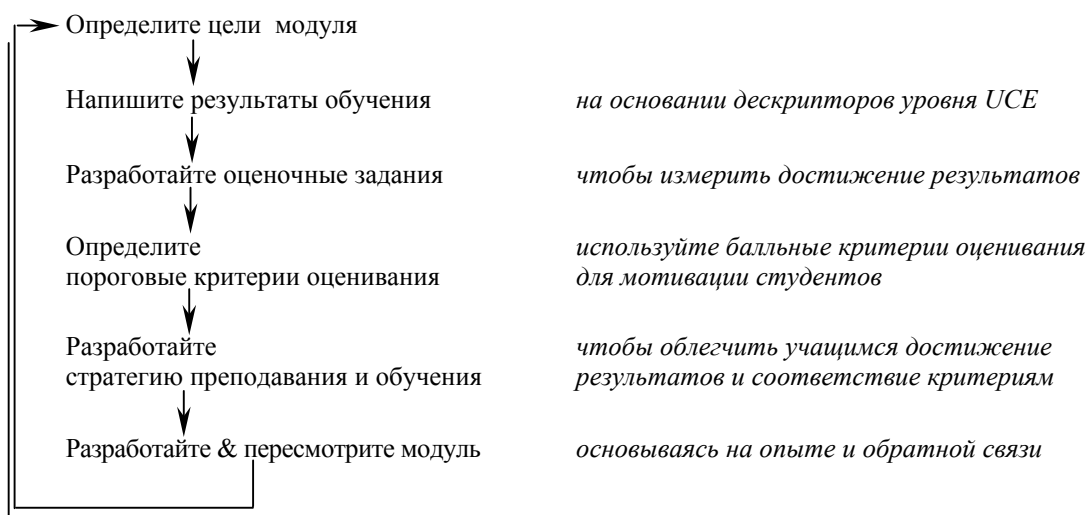
Если программа предусматривает более долгосрочные результаты, и студенты могут продемонстрировать их только по завершении программы, в этом случае результаты следует описывать как результаты программы, а не как результаты модуля.

### 6. Технология результатов обучения на уровне модулей

Хорошо структурированный модуль должен демонстрировать четкую синхронность между результатами обучения и *критериями оценивания*, которые ис-

пользуются для этого модуля. Для этого требуется разработать соответствующие оценочные задания и преподавать этот модуль таким образом, чтобы студенты имели возможность добиться необходимых результатов. Такая синхронность между результатами обучения, методами обучения и преподавания, оценочными заданиями и критериями оценивания делает весь процесс прозрачным для студентов и других заинтересованных сторон, а также позволяет обеспечить согласованность между модулями. В качестве руководства в этом процессе можно воспользоваться приводимой ниже схемой.

**Хотя результаты обучения по каждому модулю должны соответствовать дескрипторам UCE для этого уровня, нет никакой необходимости в каждом модуле добиваться соответствия всем дескрипторам. Необходимо обеспечить, что студенты достигают всех дескрипторов после успешного завершения всех обязательных модулей на каждом уровне программы.**



## 7. Написание результатов обучения

Ваши результаты обучения должны устанавливать минимальный приемлемый стандарт, которому должен удовлетворять студент для успешного прохождения модуля или курса (пороговый уровень). Это означает, что очень важно выражать результаты обучения в терминах необходимой обученности. Поэтому следует иметь небольшое число результатов обучения, имеющих первостепенное значение, а не множество поверхностных и малосодержательных результатов.

Мы рекомендуем иметь от четырех до восьми результатов для каждого модуля и до двадцати пяти результатов для всей программы в целом.

Начните **результаты программы** с фразы: «Успешно обучающийся по этой программе сможет ...»

Начните **результаты модуля** с фразы: «После успешного окончания данного модуля студенты смогут ...»

Эти фразы заставляют вас использовать **глаголы действия**, так чтобы студенты могли продемонстрировать, что они добились результата. Глаголы, отно-

сящиеся к результатам, обозначающим знания – «знать», «понимать», «разбираться» – либо несколько расплывчаты, либо фокусируются на процессе, через который прошли студенты (например, «проведите исследование действий»), а не на конечных результатах этого процесса (например, «сформулируйте стратегии, отвечающие теме»). Поэтому используйте глаголы действия – «решить», «вычислить», «проанализировать» – которые указывают, каким образом студенты могут доказать приобретение знаний.

Удостоверьтесь, что для каждого результата обучения используется только один глагол, а структура предложения проста и не допускает ошибочного истолкования. Избегайте жаргонизмов. Для обеспечения полной ясности можно использовать более одного предложения, однако делать это следует только при крайней необходимости.

Чтобы облегчить написание результатов, воспользуйтесь таксономией Блума (1956), которая несмотря на свою давность, остается одним из лучших средств написания результатов обучения. Блум выделил шесть категорий обучения – знание, понимание, применение, анализ, синтез и оценка – которые вы можете использовать на любом академическом уровне. Первые две категории относятся конкретно к знанию и пониманию, остальные четыре – к интеллектуальным навыкам. Как бы заманчиво ни казалось сосредоточиться на двух более низких категориях для модулей более низкого уровня, мы рекомендуем с самого начала вовлекать студентов в деятельность высокого уровня, хотя и в ограниченных масштабах.

Таксономия Блума рассматривается в разд. 2 Приложения

При написании результатов обучения следует иметь в виду конкретные дескрипторы уровня UCE для данного уровня обучения: использование таксономии Блума поможет вам соответствовать первой части дескрипторов уровня, которая относится к знанию, пониманию и интеллектуальным (мыслительным) навыкам.

Примеры результатов обучения приведены в разд. 3 Приложения. Примеры лучшей практики приведены в разд. 4.

Для результатов обучения относящихся к **специфическим навыкам** (см. вторую часть дескрипторов уровня), формулировки должны описывать, **каким образом** реализуется каждый навык (например, «способен эффективно и кратко передавать информацию посредством устного выступления»).

## 8. Связывание результатов и оценивания

Как отмечалось, необходимо обеспечить, чтобы для результатов модуля были разработаны соответствующие оценочные задания. Добиться этого можно, непосредственно связав критерии оценивания с результатами обучения: это может быть простое взаимно-однозначное соответствие между результатом и критерием, либо вы можете предусмотреть более одного критерия для каждого результата.

Этот метод делает процесс оценивания более прозрачным для студентов и позволит им ясно увидеть

Пошаговое руководство по написанию результатов обучения приведено в разд. 5 Приложения



цель оценивания. Систематическое обращение к результатам модуля будет улучшать это понимание.

При подготовке оценивания часто полезно сочетать интеллектуальные результаты и результаты на базе навыков. Например, если результаты констатируют, что студенты могут:

- анализировать противоположные стратегии для изменения организационной структуры,
- демонстрировать эффективную работу в команде и
- размышлять о своей роли в групповой работе,

то вы сможете объединить эти результаты в одном оценивании, таком, например, как групповая презентация с подтверждающими документами, включая индивидуальные сообщения студентов о своей роли в завершающей части работы. Таким образом, одно оценивание проверяет достижение трех результатов, при этом для каждого из этих результатов необходимо иметь отдельные критерии оценивания.

Предложения по мотивации студентов можно найти в разд. 6 Приложения

*Планы по онлайн-расширению настоящего руководства*

Департамент по работе с персоналом и студентами (SSDD) будет предоставлять реальные примеры результатов обучения разного уровня по широкому диапазону курсов Университета Бирмингема (UCE). Если вы хотите предоставить нам свои примеры результатов обучения, направляйте документы по модулю или курсу электронной почтой по адресу [david.green@uce.ac.uk](mailto:david.green@uce.ac.uk), или обычной почтой по адресу:

Dr David Green, SSDD, Attwood Building/A042, UCE, Perry Barr Campus.

Настоящий документ можно получить на сайте [www.ssdd.uce.ac.uk/outcomes](http://www.ssdd.uce.ac.uk/outcomes)

## ЛИТЕРАТУРА

BLOOM, B S, ed. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals: Handbook I: Cognitive Domain*. New York: Longman.

GOSLING, D & MOON, J (2001). *How to Use Learning Outcomes & Assessment Criteria*. London: SEEC.

MOON, J (2002). *How to Use Level Descriptors*. London: SEEC.

QUALITY ASSURANCE AGENCY (2000). *Guidelines for Preparing Programme Specifications*. Gloucester: QAA

QUALITY ASSURANCE AGENCY (2001). *The Framework for Higher Education Qualifications in England, Wales and Northern Ireland*. Gloucester: QAA

QUALITY ASSURANCE AGENCY (2001). *Credit & HE Qualifications*. Gloucester: QAA

WALSH, A & WEBB, M (2002). *A Guide to Writing Learning Outcomes*. London: Learning & Teaching Development Unit, Kingston University. [www.kingston.ac.uk/LTDU/lo.htm](http://www.kingston.ac.uk/LTDU/lo.htm)

*Настоящее приложение содержит следующую информацию:*

1. Глоссарий основных терминов
2. Таксономия Блума (1956)
3. Примеры результатов обучения
4. Лучшая практика написания результатов обучения
5. Шаги в написании критериев оценивания
6. Мотивация студентов с помощью критериев

## **1. Глоссарий основных терминов**

### *Спецификация программы*

Спецификация программы – это краткое описание планируемых результатов или обученности для программы высшего образования и средство, с помощью которого эти результаты достигаются и демонстрируются. Агентство обеспечения качества (QAA) требует наличия спецификаций для всех программ, приводящих к степени/квалификации, и описывает минимальную информацию, необходимую для каждой программы. Спецификации программ создают основу для государственного обеспечения академических стандартов и позволяют связывать программы и степени/квалификации высшего образования с национальной структурой квалификаций.

### *Предметные эталоны*

Предметные эталоны описывают ожидания относительно стандартов додипломных степеней в разных предметных областях. Они определяют характеристики, навыки и способности, которые могут ожидаться от обладателя степени с отличием в конкретной предметной области. Каждый эталон разрабатывается группой преподавателей и специалистов (таких как представители профессиональных органов, промышленности и бизнеса) из предметной области. Для некоторых предметных областей может требоваться обращение к более чем одной совокупности эталонов.

### *Дескрипторы уровня*

Дескрипторы уровня – это общие формулировки, описывающие характеристики и контекст обученности, ожидаемой на каждом уровне. Они помогают формировать ваши ожидания относительно студентов и позволяют обеспечить эквивалентность и согласованность стандартов в предметных областях. Дескрипторы уровня излагаются в академических нормах и методиках университета и базируются на тех дескрипторах, которые рекомендованы Агентством обеспечения качества.

Первый раздел дескрипторов для каждого уровня – это формулировка результатов, которые должны продемонстрировать студенты для аккредитации на этом уровне. Это относится к зна-

**ЗАМЕЧАНИЕ**  
Результаты обучения  
и критерии оценивания

нию и пониманию, а также к интеллектуальным навыкам, необходимым для применения этого знания и понимания.

Второй раздел дескрипторов определяет более широкие умения, которые, как ожидается, должны быть выработаны у студента на этом уровне. Сюда входят и практические навыки (т.е. те, которые относятся к компетенции в вашей конкретной области – лабораторные навыки, навыки исполнения), и более общие ключевые/переносимые навыки (коммуникация, решение проблем, самооценка). В зависимости от ваших обстоятельств эти две категории навыков могут перекрываться.

должны рассматриваться по отношению к этим дескрипторам с тем, чтобы разрабатываемые модули и присуждаемые кредиты отвечали надлежащему уровню.

### Критерии оценивания

Это описание того, что должен делать обучающийся, чтобы подтвердить достижение результатов обучения. Они устанавливаются на пороговом уровне достижений (другими словами, минимальный проходной балл), и успеваемость выше этого уровня может дифференцироваться с помощью оценочных критериев (см. раздел 6 ниже).

## 2. Таксономия Блума (1956)

Комментарии, выделенные курсивом, – это наши собственные краткие объяснения различий между шестью уровнями таксономии. Список глаголов не является исчерпывающим и некоторые из них появляются в более чем одной рубрике.



## 3. Примеры результатов обучения

Приводимые здесь примеры взяты из разных дисциплин. Результаты, относящиеся к знанию и пониманию, а также к интеллектуальным навыкам, в качестве основы используют таксономию Блума. Имеются также две дополнительные ка-

тегии, которые связаны с практическими (т.е. предметными) навыками и ключевыми/переносимыми (т.е. универсальными) навыками.

#### *Знание и понимание*

После успешного завершения модуля студент сможет:

- Объяснить значение, характер и особенности местности и структуру ландшафта.
- Установить теории обучения, свойственные современному подходу к образованию;
- Обсуждать воплощение основных тем романтизма в творчестве поэтов-романтиков;
- Описать основные принципы передачи и экспрессии генов.

#### *Указания по результатам обучения, относящимся к знанию и пониманию*

- Избегайте результатов обучения, отличающихся широким охватом, например, «Вспомните основные концепции машиностроения, электротехники и строительной техники».
- Избегайте слишком узких формулировок результатов обучения, таких, например, как «Назовите шесть категорий таксономии Блума»;
- Не перегружайте модуль слишком большим содержательным наполнением: результаты, относящиеся к знанию и пониманию, придают особое значение тому, что студенты смогут понимать и объяснять, однако это не является таким важным, как умение использовать информацию путем применения, анализа, синтеза и оценки.

#### *Интеллектуальные (мыслительные) навыки: применение*

После успешного завершения модуля студент сможет:

- Применять модель обучения Колба к разработке учебной программы;
- Иллюстрировать средствами фонетики проблему сигматизма у детей.

#### *Интеллектуальные (мыслительные) навыки: анализ*

После успешного завершения модуля студент сможет:

- Оценить основные проблемы сегментации рынка на конкретном примере пивоваренной промышленности;
- Сравнить теории культуры Хофстеда, Тромпенаарса и Хампден-Тернера.

#### *Интеллектуальные (мыслительные) навыки: синтез*

После успешного завершения модуля студент сможет:

- Создать совокупность критериев для оценки исполнения иммиграционных правил Министерством внутренних дел;
- Спроектировать деталь механизма, которая соответствует следующим требованиям...

#### *Интеллектуальные (мыслительные) навыки: оценка*

После успешного завершения модуля студент сможет:

- Обосновать распределение недостаточных ресурсов для обработки пациентов в условиях катастроф и чрезвычайных ситуаций;
- Установить приоритеты выводов, полученных студентом на основе анализа техники рисунка, дать обоснование.

#### *Практические навыки*

После успешного завершения модуля студент сможет:

- Выразить свои мысли в письменной форме для разной профессиональной и академической аудитории.
- Использовать соответствующие информационно-коммуникационные технологии для прогнозирования демографических тенденций.
- Использовать инструменты разработки веб для создания интерактивных веб-сайтов, предназначенных для использования младшими школьниками.

#### *Ключевые/переносимые навыки*

После успешного завершения модуля студент сможет:

- Эффективно работать в команде;
- Оценивать путем размышления свои личные и образовательные планы.

### **4. Лучшая практика написания результатов обучения: предложения**

#### *Открытые результаты обучения*

Не все результаты обучения являются предварительно запланированными: для многих предметов (особенно для творческих) студенты могут сами выбирать порядок прохождения некоторого модуля. Это может быть отражено в открытых результатах обучения. Например, вы можете сказать, что студенты должны быть способны:

- использовать творческий опыт для создания работ, объединяющих различные формы искусств;
- критически применять теорию для анализа своего профессионального опыта;
- оценивать последствия своего клинического вмешательства;
- использовать основанный на размышлениях подход к подготовке, реализации и представлению проектной работы.

#### *Исключение плагиата*

Результаты обучения могут помочь избежать плагиата:

- Результат обучения: Студенты смогут подтвердить происхождение своих идей ссылками на использованные в работе источники;
- Критерий оценивания: Аккуратное использование в тексте стандартных ссылок на все использованные источники.

### **5. Предлагаемые шаги в написании критериев оценивания:**

1. Продумайте, какой результат обучения будет оцениваться (например, продемонстрировать необходимую осведомленность о проблемах социального жилищного строительства).
2. Продумайте совокупность оценочных заданий (например, представить группе собственный артефакт, выражающий вашу критическую оценку проблем социального жилищного строительства).
3. Определите требования, свидетельствующие об успешности оценивания, либо необходимые для этого характеристики (например, ясность и беглость презентации; логическая аргументированность и выстроенность информации).
4. Если необходимо, определите пределы для уточнения зависящих от контекста факторов и уровня (например, продемонстрировать необходимую осведомленность о проблемах социального жилищного строительства после введения в Великобритании законов о праве на покупку, приведя ссылки на рекомендованные источники для модуля).
5. Сосредоточьтесь на том, что является существенным, и категоризируйте требования и характеристики по четко сформулированным критериям.
6. Убедитесь, что критерии можно надежно и эффективно измерить или оценить и что эти критерии являются ясными и однозначными (например, попросите коллег прочитать критерии и убедитесь, что они интерпретируют их так же как вы).
7. Повторяйте шаги 3, 4, 5 и 6 пока не будете полностью удовлетворены.

## 6. Использование критериев оценивания для мотивации студентов

Для дальнейшей мотивации студентов полезным может быть использование отметочных (балльных) критериев оценивания. Результаты обучения устанавливают минимальные требования, необходимые для успешного прохождения модуля, и могут быть связаны с минимальными стандартами, установленными для конкретного критерия оценивания. Отметочные критерии определяют, каким требованиям должен отвечать студент для получения более высокой отметки. Чтобы различить уровни успеваемости студентов, вам необходима некоторая совокупность определений. Идея заключается в том, что вместо порогового уровня, определяемого результатами обучения, студенты видят критерии для высшей оценки или для оценки с отличием и могут направить свои усилия на достижение более высокого уровня. Например:

Результат обучения	Критерий оценивания				
	Неудовлетворительно	Третий	Низший второй	Высший второй	Первый
К концу модуля студенты смогут: использовать надлежащие доказательства в подтверждение неко-	Безосновательные или неверные выводы, базирующиеся только на казуистике и	Ограниченное подтверждение данных и выводов литературой и	Подтверждение данных и выводов теорией или литературой	Хорошее развитие аргумента на базе теории или литературы, начала синте-	Ясные аналитические выводы, подкрепленные теорией и литературой и демонстрирующие развитие новых концепций

того аргумента.	обобщениях	теорией		за	
-----------------	------------	---------	--	----	--

Такие критерии выставления отметок не только побуждают студентов к более высоким устремлениям, но и вселяют в них уверенность в объективности и прозрачности процесса выставления отметок.



## **IV. ОБЕСПЕЧЕНИЕ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В СООТВЕТСТВИИ С ТРЕБОВАНИЯМИ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА**

**Обеспечение качества высшего образования – ключевая проблема Болонского процесса**

По мере расширения и углубления Болонского процесса возрастает внимание к качеству высшего образования как ключевому фактору успеха болонских преобразований. Не случайно, министры высшего образования европейских стран в своем Берлинском коммюнике среди трех промежуточных приоритетов назвали *введение эффективных систем обеспечения качества образования*. Начиная с Пражской конференции министров высшего образования центральной в болонской тематике становится тема обеспечения качества. Именно в этом направлении должно состоять углубление совместной европейской работы. Доверие к национальным системам обеспечения качества становится основной правовой и этической составляющей болонских реформ. Целью является взаимное признание национального опыта оценки и аккредитации высшей школы, в том числе посредством выявления лучших образцов и последующего содействия их распространению. В этом смысле нам представляется возможным совмещение двух планов изложения: российский опыт обеспечения качества, насчитывающий уже не один десяток лет, и его дальнейшее развитие в логике Болонского процесса.

Одной из центральных идей, получивших развитие в последние годы, выступает студентоцентрированная направленность образовательного процесса. Ее практическая реализация возможна только при освоении такой методологии проектирования образования, когда результаты образования (компетентностный под-

ход) становятся одним из важнейших структурных элементов прозрачных систем высшего образования и квалификаций. При этом важно, как отмечает Адам Смит, что формулировка (проектирование) результатов образования происходит в контексте институциональных, национальных и международных ориентиров. Он же подчеркивает роль результатов образования в реализации основных линий действия Болонского процесса и Берлинских приоритетов [4].

Несомненно, экспериментальная модель образовательных стандартов как норм качества высшего образования [6] представляет собой оригинальную попытку совмещения российской традиции (ориентированной на содержание) и европейского инновационного проекта TUNING, в котором господствующим выступает компетентностный подход.

Вообще современную ситуацию в отечественной высшей школе в том, что касается качества высшего образования, можно характеризовать как весьма противоречивую. С одной стороны, есть много причин высказать тревогу относительно ряда тенденций, скорее свидетельствующих о снижении качества высшего образования. С другой, – наращиваются позитивные сдвиги, в том числе усиление диалога между рынком труда и высшей школой, появление гибких образовательных программ и т.п.

В обеспечении качества, его оценке, в процедурах и методологии аккредитации неизбежна встреча двух традиций: отечественной и болонской. Для России вхождение в Болонский процесс представляет возможность ознакомить европейские академические круги с национальными оригинальными подходами и инструментарием.

В Берлинском коммюнике подчеркнута, что к 2005 году национальные системы обеспечения качества должны включать в себя:

- компетенцию в сфере обеспечения качества соответствующих организаций и самих высших учебных заведений;
- институциональную и специализированную оценку, внешнее и внутреннее оценивание при обязательном участии студентов и завершающееся публикацией результатов;
- создание систем аккредитации (сертификации) или подобных им процедур;
- международное партнерство и участие в международных сетях.

Известно, что в российской Федерации законодательно введены две процедуры обеспечения качества (аттестация и аккредитация). По-видимому, в духе Болонского процесса целесообразно объединить их в единую процедуру государственной аккредитации. При этом, сама аккредитация в возрастающей мере призвана носить общественно-профессиональный характер. Работодатели и профессиональные ассоциации в логике болонских тенденций становятся ответственными соучастниками аккредитационных процедур. В этой связи следует заметить, что оправдано сближение критериев, показателей и методологий аккредитации с общеевропейскими. Без этого обновления показателей и их конвергенции сохраняется опасность непризнания отечественных процедур аккредитации на между-



народной арене (в том числе, в части этической миссии вуза, научно-исследовательской работы и т.д.).

В России функционирует Информационно-методический центр государственной аккредитации, который является членом международной сети агентств по гарантии качества высшего образования – INQAAHE и сети аккредитационных агентств стран Центральной и Восточной Европы – CEENET.

В ближайшие месяцы следовало бы предпринять необходимые инициативы, направленные на вступление в ENQA. Слабым местом российских процедур аккредитации можно считать отсутствие в составе аккредитационных групп международных экспертов, отечественных работодателей, студентов.

Системы обеспечения качества призваны все в большей мере быть много-субъектными и подлинно открытыми как для внутреннего, так и для внешнего пользователя. Органы аккредитации в свою очередь должны не только выполнять роль «судей», но и быть сами объектами контроля и изучения их эффективности. Наличие органов аккредитации является только предпосылкой обеспечения качества, но не гарантом его.

Многие актуальные сегодня подходы, принципы, механизмы, процедуры и т.п. обеспечения качества высшего образования начали формироваться в отечественной высшей школе Российской Федерации задолго до Болонского процесса.

К сожалению рамки и общий замысел настоящего издания не дают возможность вернуться к истории вопроса.

Однако заметим, например, что еще в 80-ые годы в отечественной высшей школе были предприняты важные инициативы по созданию нового поколения квалификационных характеристик выпускников вузов как норм качества результатов образования, в методологической основе построения которых лежал развиваемый отечественными учеными системно-деятельностный подход к моделированию профессиональной и социальной деятельности будущих специалистов с высшим образованием.

На этой основе вслед за созданием новых поколения квалификационных характеристик (КХ) выпускников вузов по направлениям и специальностям высшего образования разрабатываются сопряженные с КХ *фонды комплексных квалификационных заданий (ФККЗ) как системы оценочных средств и технологий для итоговой аттестации студентов-выпускников вузов* [16, 31, 32, 43].

Выполнение столь масштабных проектов, ориентированных на перспективные подходы к обеспечению и улучшению качества образования стало возможным, во многом благодаря отечественной структурной реформе высшего образования середины 80-х годов, в ходе которой создаются *учебно-методические объединения (УМО) вузов по всем направлениям и специальностям высшего профессионального образования* и реорганизуются сети научных учреждений в области высшего образования. В том числе, в результате этой реформы в структуре высшей школы создается специализированное государственное научное учреждение Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов при Московском государственном институте стали и сплавов (далее – Исследовательский центр).

Подтверждение актуальности отечественного опыта обеспечения качества высшего образования один из авторов нашел на Болонском семинаре в Санкт-Петербургском государственном университете (25–26 ноября 2004 г.). Европейские эксперты проявили живой интерес к деятельности российской высшей школы и органов управления высшим образованием по проектированию норм качества результатов образования в форме системно-деятельностных квалификационных характеристик, образовательных стандартов, фондов оценочных средств и технологий для итоговой аттестации выпускников вузов.

Уместно также заметить, что в советской высшей школе с середины 70-х годов начинают формироваться внутривузовские системы оценки и контроля качества образовательной и научной деятельности, в том числе создаются внутривузовские организационно-методические комиссии по оценке и контролю качества.

Накопленный вузами и органами управления высшим образованием опыт оценочной деятельности позволил к концу 80-х годов ввести технологии комплексной оценки деятельности вузов и аттестацию этой деятельности, опирающиеся на внутривузовские системы оценки и контроля качества подготовки специалистов.

Аккредитация как технология вводится Законом РФ «Об образовании» в 1992 году.

С начала 90-х годов в российской высшей школе организована регулярная академическая рефлексия по актуальным проблемам качества высшего образования, организуемая Исследовательским центром и Координационным советом УМО вузов РФ, а также многими ведущими российскими вузами. Основными формами такой академической рефлексии стали:

- Ежегодные (с 1990 года) научно-практические конференции «Проблемы качества образования» на базе Уфимского государственного авиационного технического университета;
- ежегодные (с 1991 года по 2001 год) симпозиумы «Квалиметрия в образовании: методология и практика» на базе Исследовательского центра и Московского государственного текстильного университета;
- школы-семинары по управлению качеством высшего образования для проректоров вузов по учебной и методической работе на базе Исследовательского центра;
- ежегодные (с 1998 г.) научно-практические конференции по проблемам качества образования на базе Новосибирского государственного технического университета;
- регулярные (с 1999 г.) семинары по системам менеджмента качества в высших учебных заведениях на базе Московского государственного института стали и сплавов (одного из первых вузов-лауреатов Премии Правительства Российской Федерации в области качества и организатора Общероссийских конкурсов вузов по внутривузовским системам обеспечения качества подготовки специалистов);

- ежегодные (с 1999 г.) научно-практические конференции «Проблемы качества педагогического образования» на базе Исследовательского центра и ведущих российских педагогических университетов.

Таким образом, ключевые слова: *качество образования, квалификационные характеристики, результаты образования, системно-деятельностный подход, нормы качества результатов образования, образовательные стандарты, оценочные средства, аттестация, аккредитация* уже давно стали необходимой частью глоссария отечественной высшей школы [15, 29, 30, 36].

В этой ситуации РФ не была застигнута врасплох требованиями Болонских реформ в части формирования *новой культуры качества высшего образования*.

С другой стороны, несомненно Болонский процесс стимулировал российскую академическую общественность не только к продолжению этой работы, но и придал новые импульсы и направленность.

В настоящее время в российской высшей школе совершенно очевидно выражена тенденция конвергенции подходов к формированию норм качества результатов образования с использованием *компетентностного подхода*, сопряженных с ними оценочных средств и технологий для аттестации качества подготовки выпускников вузов, к совершенствованию внутривузовских систем самооценки и мониторингов качества высшего образования, а также системы аккредитаций в РФ.

### **Инновационные работы в российской высшей школе в русле Болонского процесса по проблемам качества высшего образования, его оценки, обеспечения и улучшения**

Считаем необходимым выделить следующие современные направления *инновационных работ в российской высшей школе по проблемам качества высшего образования, лежащие в русле Болонского процесса*:

- 1) формирование *теоретико-методологических и научно-методических основ в области качества высшего и непрерывного образования*, прежде всего формирование таких научных направлений как *квалитология*, включая терминологический аппарат, *квалиметрия и управление качеством в образовании* [2, 15, 16, 29, 35, 36, 38];
- 2) поисковые работы по *проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (ГОС ВПО) нового поколения на основе компетентностного подхода*, а также опыт вузов по разработке и введению *внутривузовских стандартов качества высшего образования* по направлениям и специальностям как *вузовских норм качества*;
- 3) создание *примерных фондов комплексных оценочных средств и технологий* по направлениям и специальностям ВПО для *итоговой государственной аттестации выпускников вузов* на соответствие ГОС ВПО и методического обеспечения по их разработке для научно-педагогических работников, а также организация повышения квалификации научно-педагогических работников вузов в области совершенствования и модер-

низации *внутривузовских систем итоговой аттестации выпускников вузов* и разработки современных оценочных средств и технологий для аттестации;

- 4) опыт российских вузов по формированию *внутривузовских мониторингов качества высшего образования* и подготовке *ежегодных аналитических докладов о состоянии качества образования* в вузах;
- 5) опыт российской высшей школы по *выявлению лучших практик создания внутривузовских систем менеджмента качества* посредством ежегодных общероссийских конкурсов;
- 6) поисковые экспериментальные работы в российских вузах по переходу на *перспективные модели систем дуального управления качеством высшего образования* по направлениям и специальностям, а также на *макрокритериальные модели самооценки* состояния вузовских систем обеспечения качества и управления качеством высшего образования по различным предметным областям.

Дадим краткую характеристику каждого из выделенных выше направлений инновационных работ, выполняемых российскими вузами.

*Перспективные направления научных исследований по проблемам качества высшего образования*

Дальнейшее развитие систем обеспечения качества высшего образования в вузах Российской Федерации потребовало углубления системного подхода и к научным исследованиям в этой области.

Приведенные в табл. 1 *перспективные направления научных исследований по проблемам качества высшего образования* дают представление о совокупности актуальных теоретико-методологических, научно-методических и экспериментальных исследований, выполняемых многими вузовскими коллективами, в том числе на базе Исследовательского центра проблем качества подготовки специалистов.

Таблица 1

*Перспективные направления научных исследований по проблемам качества высшего образования*

Теоретико-методологические исследования	Научно-методические исследования (включая технологии социально-педагогического проектирования и моделирования)	Экспериментальные исследования
1	2	3
Системное исследование качества высшего образования ( <i>включая понятийный аппарат и структурно-параметрическое моделирование качества высшего образования</i> ).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Научно-методическое обеспечение системных исследований тенденций в развитии высшего образования и новых требований к качеству подготовки специалистов;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Примеры конкретного анализа мировых и отечественных тенденций в развитии высшего образования и вытекающих новых требований к качеству подготовки специали-</li> </ul>

<p>Мировые и отечественные тенденции в развитии высшего образования и новые требования к качеству подготовки специалистов</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Методическое обеспечение построения структурно-параметрических моделей качества подготовки специалистов с высшим образованием</li> </ul>	<p>стов</p>
<p>Социально-педагогическое нормирование качества высшего образования Социально-педагогическое проектирование образовательных стандартов как стандартов качества подготовки специалистов</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Научно-методическое обеспечение проектирования и обновления квалификационно-образовательных характеристик и образовательных стандартов</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Примеры новых квалификационно-образовательных характеристик (требований) и образовательных стандартов и их экспериментальное применение в высшем образовании</li> </ul>
<p>Оценка и анализ качества высшего образования. Критерии и показатели качества высшего образования Модели оценки и мониторингов качества высшего образования</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Научно-методическое обеспечение проектирования оценочных средств и технологии для аттестации выпускников и студентов вузов;</li> <li>● Научно-методическое обеспечение мониторинговых исследований качества высшего образования на разных уровнях управления: федеральном, региональном, Учебно-методических объединений вузов (УМО), отдельных вузов</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Примеры фондов оценочных средств и технологий для аттестации выпускников вузов (по отдельным специальностям высшего образования) и их экспериментальное применение в высшем образовании</li> <li>● Примеры ежегодных аналитических докладов по качеству высшего образования (на уровнях: вузов, УМО, РФ)</li> </ul>

1	2	3
Моделирование систем дуального управления качеством высшего образования ( <i>систем качества высшего образования</i> )	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Нормативно-методическое обеспечение реализации современных моделей систем управления качеством высшего образования в вузах</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Примеры проектов систем управления качеством высшего образования по отдельным специальностям и их экспериментальное использование в вузах</li> </ul>
Комплексная автоматизация функционирования и проектирования систем дуального управления качеством высшего образования	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Научно-методическое обеспечение проектирования информационно-компьютерных технологий для реализации основных элементов систем управления качеством высшего образования в вузах</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Примеры информационно-компьютерных технологий для реализации элементов систем дуального управления качеством высшего образования на уровнях: вузов, УМО вузов, РФ</li> </ul>

С основными результатами научных исследований российских вузов в рассматриваемой области можно ознакомиться по литературным источникам, приведенным в конце данного подраздела.

Более подробную библиографию отечественных работ в области качества высшего образования можно найти на сайте Исследовательского центра: [www.rc.edu.ru](http://www.rc.edu.ru)

Заметим здесь, что обоснованию *категориального аппарата в области качества образования* посвящена одна из коллективных научных работ с участием многих российских вузов – «Новое качество высшего образования в современной России. Концептуально-программный подход» – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1995.

В табл. 2 приводятся принятые определения выделенных базовых понятий.

Таблица 2

Базовые понятия в области качества высшего образования

Понятие	Определения
1	2
<b>Качество высшего образования (в широком смысле)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Сбалансированное <i>соответствие</i> высшего образования (как результата, как процесса, как образовательной системы) многообразным потребностям, целям, требованиям, нормам (стандартам);</li> <li>• Системная <i>совокупность</i> иерархически организованных, социально значимых сущностных <i>свойств</i> (характеристик, параметров) высшего образования (как результата, как процесса, как образовательной системы)</li> </ul>
<b>Качество подготовки специалистов с высшим образованием (качество высшего образования в узком смысле)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Сбалансированное <i>соответствие</i> подготовки специалистов с высшим образованием (как результата и как процесса) многообразным потребностям (государства, общества, личности), целям, требованиям, нормам, стандартам;</li> </ul>

1	2
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Системная <i>совокупность</i> иерархически организованных, социально значимых <i>сущностных свойств</i> (характеристик, параметров) подготовки специалистов с высшим образованием (как результата и как процесса)</li> </ul>
<b>Проблемы качества подготовки специалистов с высшим образованием</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li><i>Совокупность актуальных теоретических и практических вопросов</i> в сфере качества подготовки специалистов с высшим образованием, имеющих различную природу и <i>требующих своего исследования и решения</i> в целях обеспечения сбалансированного соответствия (в определенном смысле) подготовки специалистов (как результата и как процесса) многообразным потребностям, целям, требованиям, нормам, стандартам</li> </ul>
<b>Системное исследование качества высшего образования</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Исследование, обеспечивающее необходимую (для конкретного этапа общественного и личного развития) глубину структуризации качества высшего образования как объекта исследования и учет всех существенных (для эффективной организации и управления высшим образованием) его взаимосвязей как внутри системы высшего образования (внутреннее качество), так и вне ее (внешнее качество)</li> </ul>
<b>Нормы качества высшего образования</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Выявленные, признанные и зафиксированные документально <i>системы требований</i> к качеству высшего образования (как результата, как процесса, как образовательной системы), соответствующих потребностям общества и личности в качестве высшего образования определенной структуры и уровня</li> </ul>
<b>Критерии качества высшего образования</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li><i>Признаки степени соответствия</i> качества высшего образования (как результата, как процесса, как образовательной системы) <i>установленным нормам</i>, требованиям, эталонам, стандартам</li> </ul>
<b>Оценка качества высшего образования</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li><i>Мера качества</i> (числовая и семантическая) высшего образования (как результата, как процесса, как образовательной системы), выражающая собой <i>соотнесенность</i> измерений свойств (допущений, характеристик, параметров, отношений) с <i>базой</i>, которая фиксирует эталонный уровень, норму качества</li> </ul>
<b>Мониторинг качества высшего образования</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li><i>Комплексная система наблюдений</i> состояния и изменений, оценки и прогноза по отношению к качеству высшего образования (как результата, как процесса, как образовательной системы, ее внутренних и внешних связей)</li> </ul>
<b>Обеспечение качества высшего образования</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li><i>Поддержание качества</i> высшего образования (как результата, как процесса, как образовательной системы) на уровне не ниже установленных норм, требований, стандартов;</li> <li><i>управление качеством функционирования</i> в системах высшего образования (в соответствии с принципом дуальности организации и управления в сложных системах) под установленные цели функционирования (на жизненном цикле систем высшего образования)</li> </ul>

1	2
<p><b>Управление качеством высшего образования</b></p>	<p style="text-align: center;">Общее определение :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Воздействие на процессы становления, обеспечения, поддержания развития (улучшения) качества по отношению ко всем объектам и процессам в высшем образовании (в цепи их жизненных циклов) со стороны «субъекта управления» и организация им обратной связи (контроля, оценки, анализа) в соответствии со сформулированными целями, нормами, стандартами</li> </ul> <p style="text-align: center;">В соответствии с принципом дуальности организации и управления в сложных системах :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Управление качеством развития в системах высшего образования</li> </ul> <p style="text-align: center;">В широком смысле :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Управление отношением адекватности (соответствия) высшего образования (как социального института) социальным нормам качества</li> </ul> <p style="text-align: center;">В узком смысле :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Управление качеством подготовки специалистов с высшим образованием (как результатом и как процессом)</li> </ul>

*Поисковые работы российских вузов по проектированию нового поколения образовательных стандартов высшего образования как норм качества*

В последние годы в России реализуется проект создания государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования третьего поколения [6]. Принципиально образовательные стандарты разрабатываются в болонском двухступенчатом формате: бакалавр–специалист (4 года); магистр–специалист (2 года).

Особенностью проектов ГОС ВПО является то, что они выполнены с позиций компетентностного подхода. При этом компетенции рассматриваются как фундамент, обеспечивающий выпускникам мобильность на рынке профессионального труда, их адаптацию к запросам динамично развивающегося рынка.

В предложенной модели широко использованы (при сохранении российской традиции фундаментальности высшего образования) результаты проекта TUNING («Настройка образовательных структур»). Содержание образования бакалавра–специалиста «размещается» по шести циклам учебных дисциплин: гуманитарно-социальных, экономических и организационно-управленческих, естественнонаучных и математических, общепрофессиональных, дисциплин направления и специальных дисциплин. Каждый цикл ответственен за ряд общих компетенций, выявленных в ходе проекта TUNING и классифицированных на три группы: инстру-



ментальные, межличностные и системные, а также компетенций, составивших дескрипторы ступеней «бакалавр» и «магистр».

Разработаны компетенции бакалавра–специалиста и магистра–специалиста: социально-личностные; экономические и организационно-управленческие; общенаучные; общепрофессиональные (все четыре типа компетенций покрываются 29-ю общими компетенциями, сформулированными в рамках проекта TUNING). Специальные раскрываются посредством дескрипторов уровней.

В проекте ГОС ВПО четко идентифицированы виды и обобщенные задачи деятельности по специальности в сфере техники и технологий.

Бакалавры по специальности подготавливаются к следующим видам деятельности: расчетно-проектной; производственно-технологической; экспериментально-исследовательской; организационно-управленческой (включая организацию работ малых коллективов исполнителей); монтажно-наладочной; сервисно-эксплуатационной.

Магистры–специалисты призваны овладеть, такими видами деятельности, как проектно-конструкторская, проектно-технологическая, научно-исследовательская, организационно-управленческая.

В проектах стандартов явно выражена установка на междисциплинарность (в циклах гуманитарных и социальных, экономических и организационно-управленческих дисциплин; при проведении государственного экзамена).

Условия конкурсного отбора для приема в магистратуру определяются вузами самостоятельно – это соответствует высоким степеням академических свобод, принятым в европейских странах.

В целом соотношение между федеральным компонентом, с одной стороны, и национально-региональным и вузовским компонентами, с другой, – составляет 64%÷36% (от 87% федерального компонента для цикла естественно-научных и математических дисциплин до 49% федерального компонента для циклов дисциплин направления и специальных дисциплин).

Проекты образовательных стандартов нового поколения выполняются также с использованием ECTS (см. веб-сайт [www.rc.edu.ru](http://www.rc.edu.ru)).

С мая 2004 года начал свою работу постоянно действующий методологический семинар при Исследовательском центре проблем качества подготовки специалистов МИСиС (технологическом университете): «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы». Основной темой семинара на 2004–2005 гг. является «Компетентный подход в современном профессиональном образовании». На очередных заседаниях предполагается подвергнуть общественной научной экспертизе проекты ГОС ВПО в сфере исполнительского искусства, педагогического и медицинского образования и др.

*Участие российских вузов в создании Федерального фонда оценочных и методических средств для итоговой государственной аттестации выпускников вузов на соответствие требованиям образовательных стандартов*

Опираясь на отечественный опыт конца 80-х – начала 90-х годов по созданию и использованию фондов комплексных квалификационных заданий (ФККЗ),

сопряженных с системно-деятельностными квалификационными характеристиками (КХ) специалистов с высшим образованием с 2001 года по настоящее время развернуты работы по созданию *Федерального фонда оценочных и методических средств для итоговой государственной аттестации выпускников вузов по направлениям и специальностям высшего профессионального образования.*

По состоянию на конец 2004 года разработаны и представлены в Федеральном фонде оценочные и методические средства для итоговой государственной аттестации выпускников вузов по 20 направлениям и 207 специальностям ВПО (перечень направлений и специальностей ВПО, по которым разработаны и представлены в Федеральном фонде оценочные и методические средства для итоговой государственной аттестации выпускников вузов можно найти на веб-сайте [www.rc.edu.ru](http://www.rc.edu.ru)).

В разработке оценочных и методических средств приняли участие 36 ведущих российских вузов. Большинство вузов-разработчиков – базовые вузы, при которых функционируют УМО по различным направлениям и специальностям ВПО.

Еще не менее 30 вузов примут участие в аналогичных работах в 2005–2006 гг., когда планируется завершить формирование Федерального фонда по всем направлениям и специальностям ВПО.

Федеральный фонд состоит из совокупности примерных фондов оценочных и методических средств по направлениям и специальностям ВПО, а также включает комплект общих методических материалов для разработчиков таких фондов.

Каждый из примерных *фондов оценочных и методических средств по направлению или специальности* для итоговой государственной аттестации выпускников вузов (далее – ФО и МС) представляет собой *комплект методических материалов, раскрывающих подход к решению задачи установления в ходе аттестационных испытаний выпускников* (завершивших освоение основной образовательной программы по определенному направлению или специальности) *факта соответствия (или несоответствия) уровня их подготовки требованиям государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования, его федерального компонента.*

В ФО и МС входят:

1) для *итогового государственного экзамена:*

- ● программа экзамена;
- ● совокупность комплексных квалификационных заданий, предназначенных для предъявления выпускнику на экзамене и критерии оценки успешности их выполнения;
- ● методические материалы, определяющие процедуру проведения экзамена;

2) для *выпускной квалификационной работы:*

- ● методические рекомендации по отбору тематики, выбору видов и структуры выпускных квалификационных работ в соответствии с ГОС ВПО;

- методические рекомендации по организации выполнения и защиты студентами-выпускниками выпускных квалификационных работ;
- методические материалы, определяющие процедуру и критерии оценки соответствия уровня подготовки выпускника требованиям ГОС ВПО по результатам выполнения и защиты выпускной квалификационной работы.

Разработка примерных ФО и МС по отдельным направлениям и специальностям осуществляется на основе согласованных методических рекомендаций [14].

*Методологическую основу создаваемых ФО и МС составляют системно-деятельностный и компетентностный подходы к моделированию результатов высшего образования.*

Создаваемый Федеральный фонд оценочных и методических средств для итоговой государственной аттестации выпускников вузов концентрирует в себе информацию о лучших образцах практик в важной области обеспечения качества высшего образования и предназначен для методической помощи всем российским вузам, желающим привести в соответствии с современными требованиями свои системы итоговой государственной аттестации выпускников вузов.

На основе методических материалов Федерального фонда каждый из заинтересованных вузов разрабатывает свой *внутривузовский фонд оценочных средств и технологий для итоговой государственной аттестации выпускников и ее организационно-методическое обеспечение.*

Для подготовки научно-педагогических работников вузов, привлекаемых к созданию и использованию современных оценочных средств для итоговой государственной аттестации выпускников вузов, Исследовательским центром организуются тематические семинары по специальной программе повышения квалификации «Государственная аттестация выпускников высших учебных заведений» [5, 17–21].

В 2004 году по этой программе прошли повышение квалификации более 300 работников вузов из разных регионов России.

*Опыт российских вузов по формированию внутривузовских мониторингов качества высшего образования*

Под *мониторингом качества высшего образования* понимается комплексная система наблюдений состояния и изменений, оценки и прогноза по отношению к качеству высшего образования (как результату, как процессу, как образовательной системе, ее внутренним и внешним связям).

*Внутривузовские мониторинги качества высшего образования (МКВО)* охватывают, как правило, следующие основные взаимосвязанные уровни организации, обеспечения и управления качеством высшего образования: общеуниверситетский уровень; факультетский уровень; уровень базовых систем высшего образования по отдельным направлениям и специальностям в вузе; уровень деятельности определен-

ных кафедр вуза; уровень деятельности отдельных преподавателей; уровень деятельности студентов.

Формирование внутривузовских мониторингов качества высшего образования осуществляется *в целях*:

- усиления ориентации управления образованием на качественные аспекты;
- обеспечения всех уровней управления информацией о качестве высшего образования.

Основным *функциями внутривузовских МКВО определены контрольно-наблюдательная* (роль внутривузовской обсерватории качества высшего образования) и *квалиметрическая* (оценочная).

*Объектами* внутривузовских МКВО являются :

- *образованность выпускников* и студентов вузов (качество результатов образования);
- *образовательные процессы* (качество образовательных процессов);
- *образовательные среды* вузов (качество образовательных сред);
- *отдельные внутривузовские системы высшего образования по направлениям и специальностям* (качество внутривузовских образовательных систем по направлениям и специальностям: внутреннее и внешнее качество);
- *вузовские системы высшего образования в целом* (качество вузовских образовательных систем: внутреннее и внешнее их качество);
- *факультеты* как подсистемы вузовских систем высшего образования (качество деятельности факультетов);
- *кафедры* как подсистемы вузовских систем высшего образования (качество деятельности кафедр);
- *авторские системы образовательной и научной деятельности отдельных преподавателей* (качество авторских систем деятельности преподавателей);
- *авторские системы учебной и научной деятельности отдельных студентов* (качество авторских систем деятельности студентов).

*Субъектами* внутривузовских МКВО выступают:

- студенты и студенческие коллективы вузов;
- отдельные преподаватели и преподавательские коллективы;
- руководители внутривузовских систем высшего образования по отдельным направлениям и специальностям;
- руководители кафедр и факультетов вуза (или уполномоченные ими экспертные комиссии);
- общевузовские руководители (или уполномоченные ими экспертные комиссии);
- выпускники вузов разных лет;

- работодатели и другие представительные сферы (рынка) труда;
- эксперты из других вузов, специализированных научных и др. организаций;
- международные эксперты.

Основными *критериями* мониторинговых исследований качества высшего образования в вузе выступают:

- степень соответствия целям, задачам, требованиям, нормам, стандартам;
- изменения состояний (тенденции «+» или тенденции «-»).

При этом критерии раскрываются применительно к каждому из объектов внутривузовских МКВО.

Во внутривузовских МКВО используются различные и многочисленные *источники информации*:

- официальная статическая информация о деятельности вуза и его подразделений;
- социологические исследования;
- результаты входных испытаний качества подготовки абитуриентов вуза;
- результаты поэтапных испытаний качества подготовки студентов;
- результаты итоговой государственной аттестации студентов-выпускников вуза;
- результаты студенческих олимпиад и конкурсов;
- отзывы и экспертные заключения основных работодателей о качестве их подготовки;
- отчеты государственных аттестационных комиссий (ГАК) вуза;
- материалы лицензирования, аттестации и аккредитации вуза;
- материалы аттестации научно-педагогических работников вуза;
- материалы сравнительных исследований качества подготовки выпускников вуза с ведущими отечественными и зарубежными вузами аналогичного профиля;
- отзывы и экспертные заключения о социальной эффективности деятельности вуза на региональном, общероссийском и международном уровнях.

Для внутривузовских МКВО выявляются, формулируются и оформляются документально общепризнанные совокупности внутривузовских *норм качества высшего образования* как систем требований к качеству высшего образования, соответствующих меняющимся потребностям общества и личности в высшем образовании.

При этом нормы качества высшего образования раскрываются применительно к каждому из объектов внутривузовских МКВО.

При формировании внутривузовских МКВО используются различные *методы мониторинговых исследований*:

- *метод сравнительной оценки* (сравнение с нормами качества высшего образования как базами оценки);
- *методы социологических исследований*;
- *методы экспертных оценок*;
- *анализ документальных источников* и др.

При этом *ведущее место занимают методы сравнительной оценки.*

Под «оценкой качества высшего образования» понимается мера качества высшего образования, выражающая собой соотнесенность изменения свойств (функций, отношений) высшего образования с базой, которая фиксирует норму качества, эталонный уровень и т.п. То есть оценка качества образования является *сравнительной оценкой.*

*Общая модель сравнительной оценки качества высшего образования* (лежащая в основе реализации мониторингов качества высшего образования всех уровней) включает следующие структурные компоненты: 1) объекты оценки и их предметные области; 2) *базы оценки* (нормы качества высшего образования); 3) *критерии оценки* (как признаки степени соответствия качества высшего образования установленным нормам); 4) *субъекты оценки* (студенты, преподаватели, эксперты различных комиссий); 5) *средства и технологии оценки.*

Общая модель сравнительной оценки качества образования материализуется в практику образовательных систем через совокупность соответствующих *средств и технологий испытательной и оценочной деятельности.*

*Основные типы испытательных заданий* для обучаемых, используемые в образовательных системах: *вопрос* (главным образом, по элементам знаниевой структуры общих требований); *задача-модель* (на использование ключевых знаний); *ситуационная задача-модель*, имитирующая определённую деятельность с использованием ключевых знаний (квалификационно-образовательное испытательное задание); *лабораторно-экспериментальное задание* (работа) как тип испытательного задания для студентов; *практическое квалификационное задание* (требующее демонстрации конкретных практических квалификационных навыков); *комплексное теоретико-аналитическое, проектное и внедренческое квалификационное задание* (например, курсовая или дипломная работа, дипломный проект, выпускная работа или реальное профессиональное задание т.п.) как испытательное задание.

В зависимости от целей испытаний и индивидуальных возможностей обучающихся, уровня, ступени или типа образовательной системы, этапов обучения и др. все типы испытательных заданий могут быть сформулированы на разных уровнях неопределённости (сложности): от имеющих однозначный ответ (решение), до предполагающих множество решений (ответов) или вообще не имеющих на сегодня признанных ответов (решений).

Каждое испытательное задание является носителем-компонентом социальной нормы по качеству образования. При этом *испытательные задания разных уровней неопределённости (сложности)* будут отличаться друг от друга *глубиной*

*социального нормирования по качеству образования.* Чем ниже уровень неопределённости (ниже сложность, более определённый ответ) испытательного задания, тем глубже социальное нормирование (оно касается не только содержания задания, но и его решения). И, наоборот, чем выше уровень неопределённости (выше сложность, менее определённый ответ) испытательного задания, тем меньше глубина социального нормирования (оно касается содержания задания и может не касаться его решения).

Каждому испытательному заданию соответствует определённый критерий (или совокупность критериев) оценки (успешности его выполнения обучаемым) как мера степени соответствия норме. Этот критерий задаёт логику (оператор) оценки.

Совокупность испытательного задания и критерия (логики, оператора) оценки успешности его выполнения представляет собой *средство испытаний и оценки качества образования.*

Для испытательных заданий разных уровней неопределённости (сложности) выбираются различные по сложности критерии (логики, операторы) оценки успешности выполнения заданий обучаемым. Чем меньше уровень неопределённости испытательного задания, тем проще критерий оценки успешности его выполнения. И, наоборот, чем выше уровень неопределённости (сложности) испытательного задания, тем сложнее критерий оценки успешности его выполнения. Так, творческие испытательные задания имеют наиболее сложную систему критериев оценки и базируются, как правило, на экспертных методах оценки.

*Технология испытаний и оценки качества образования* студентов – процесс испытательной и оценочной деятельности, осуществляемый субъектами оценки с использованием соответствующих средств испытаний и оценки качества образования.

Современные средства и технологии испытаний и оценки качества образования могут быть реализованы с использованием: традиционных (бумажных) носителей информации; компьютерных носителей информации; смешанных носителей информации (первого и второго типов).

Таким образом, в конечном итоге, проблема оценки качества образования сводится к проблеме создания *системы средств и технологий испытаний и оценки качества образования* человека, адекватно отражающей цели образовательной системы через требования к современному человеку на различных этапах его обучения и развития [29, 30, 35].

Основной *формой представления* результатов внутривузовских МКВО стал *ежегодный аналитический доклад «Качество высшего образования в вузе: состояние, тенденции, проблемы, перспективы, прогнозы».*

В разделах общевузовского доклада отражена структура объектной области внутривузовского МКВО. В свою очередь результатам внутривузовского МКВО по каждому из выделенных его внутренних объектов может быть посвящён самостоятельный аналитический доклад.

Во многих российских вузах ведутся работы по формированию внутривузовских МКВО и подготовке ежегодных аналитических докладов по качеству образования.

Наиболее успешно эти работы организованы в Новосибирском государственном техническом университете, Волгоградском государственном техническом университете, Шуйском государственном педагогическом университете, Санкт-Петербургском государственном морском техническом университете и др. [9–11, 44].

Заинтересованным читателям предлагается воспользоваться этим опытом. Примеры ежегодных аналитических докладов трех из указанных выше вузов указаны в литературе, а тексты этих докладов размещены на сайте Исследовательского центра: [www.rc.edu.ru](http://www.rc.edu.ru)

*Опыт российский высшей школы по выявлению лучших практик создания систем менеджмента качества в высших учебных заведениях (на основе Всероссийских конкурсов)*

Специфику вуза определяет его основная деятельность – образовательная, цель которой — подготовка и воспитание специалистов, конкурентоспособных на отечественном и мировом рынках труда. Очевидно, что создание эффективно действующей системы управления вузом на основе качества и, наряду с ней, комплексной системы непрерывного обучения студентов принципам, подходам и методам решения проблемы качества позволит существенно повысить уровень подготовки выпускников.

Обеспечивая развитие этой деятельности, Минобрнауки России приказом от 22.03.2000 г. № 839 организовало проведение ежегодного конкурса «Внутривузовские системы обеспечения качества подготовки специалистов».

Задача этого конкурса – стимулировать высшие учебные заведения к проведению самооценки своей деятельности по критериям, отражающим современные подходы к управлению на основе качества и совершенствованию их работы. Такая самооценка позволяет вузам сопоставить свою деятельность по обеспечению качества подготовки специалистов с «идеальной» (совершенной) моделью вуза. Базовым вузом по проведению конкурса определен Московский государственный институт стали и сплавов (технологический университет) – МИСиС – первый вуз-лауреат Премии Правительства Российской Федерации в области качества.

В настоящее время завершается четвертый по счету конкурс «Внутривузовские системы обеспечения качества подготовки специалистов», в основу которого положена переработанная для оценки образовательной деятельности модель Премии Правительства РФ в области качества.

Конкурс проводится в два этапа. На первом – осуществляется оценка отчетов. По результатам экспертизы первого этапа производится отбор вузов для участия во втором, финальном этапе конкурса, в котором оценивается деятельность вузов на местах. Основной целью обследования финалистов является проверка данных и доказательств, приведенных в отчете.



Для экспертизы отчетов конкурсантов и проведения обследования финалистов формируются экспертные комиссии — группы специально подготовленных экспертов из Москвы, Санкт-Петербурга, Казани, Новокузнецка, Ростова, Новосибирска, Томска, Рязани. Экспертами являются дипломированные эксперты Премии Правительства РФ в области качества и прошедшие специальную подготовку проректоры по учебной работе различных вузов.

По результатам обследования финалистов экспертные комиссии представляют в Технический секретариат заключение с указанием окончательной оценки деятельности вузов. По результатам экспертизы отчетов конкурсантов и обследования финалистов на местах Технический секретариат предоставляет в Совет по премиям предложения относительно победителей конкурса.

Победители определяются на конкурсной основе Советом конкурса по итоговой оценке достигнутых результатов в деятельности по обучению, внедрению эффективных методов управления учебным процессом, созданию эффективной системы обеспечения качества подготовки специалистов.

Каждый участник конкурса, выполнивший самооценку и написавший отчет по критериям конкурса, получает мотивированное заключение не менее трех экспертов, где выделяются сильные стороны вуза, как по потенциалу, так и по достигнутым результатам, а также формулируются области для улучшения деятельности вуза.

Всю работу по организации экспертизы, подготовке заключений, консультации вузов взял на себя МИСиС. МИСиС организует специальные семинары в рамках конкурса, на которых разъясняется сущность модели конкурса, рассказывается о том, каким должен быть конкурсный отчет о деятельности вуза (правила оформления, содержание), а также предлагаются деловые игры по оценке одной из составляющих критерия. Семинары для представителей вузов – конкурсантов проводятся в различных регионах России: Москве, Санкт-Петербурге, Новосибирске, Красноярске. Посещаемость семинаров и активность слушателей очень высоки, что свидетельствует о большом интересе к проблемам создания, использования и совершенствования вузовских систем качества, а также к конкурсу, в основе модели которого лежат принципы всеобщего менеджмента качества (TQM). По отзывам участников работа в семинарах помогает вузам ориентироваться в моделях совершенствования и системах обеспечения и управления качеством.

В Управлении стратегического развития МИСиС, на базе которого действует Технический секретариат конкурса, в 2000 году были разработаны (а для последующих конкурсов ежегодно перерабатываются) следующие документы: руководство для участников конкурса; методические материалы для участников семинаров; инструкция для экспертов конкурса; документ «Этические нормы экспертов».

В Руководстве, разработанном с использованием аналогичных документов российского конкурса, описаны условия участия в конкурсе, требования к отчету конкурсантов, порядок проведения экспертизы отчетов и оценки деятельности

конкурсантов экспертами. В нем подробно представлены модель и критерии конкурса, адаптированные к сфере образования, а также методические рекомендации для самооценки подходов вузов к обеспечению качества подготовки специалистов.

Таблица 3

*Соотношение количества заявок вузов на участие в конкурсе и отчетов по годам*

Год	Количество вузов, подавших заявки	Количество вузов, представивших отчеты на обследование
2000 год	117	25
2001 год	80	32
2003 год	174	56
2004 год	55	24

*Вузы–Лауреаты Конкурса Минобразования России*

**2001 г.**

- Томский политехнический университет;
- Сибирский государственный технологический университет (г. Красноярск);
- Чебоксарский кооперативный институт (филиал Московского университета потребительской кооперации);

Современный гуманитарный институт (г. Москва);

Татарский институт содействия бизнесу (ТИСБИ).

**2002–2003 гг.**

- Международный банковский институт (г. Санкт-Петербург);
- Московский государственный технологический университет «Станкин»;
- Петрозаводский государственный университет;
- Снежинская государственная физико-техническая академия;
- Ростовский государственный экономический университет «РИНХ»;
- Морской государственный университет имени адмирала Г.И. Невельского (г. Владивосток);
- Красноярская государственная академия цветных металлов и золота.

В основу отраслевого конкурса «Внутривузовские системы обеспечения качества подготовки специалистов» положена критериальная модель, которая базируется на модели Европейской премии по качеству, отвечающей современным представлениям о совершенной организации, и на принципах всеобщего управления качеством: ориентация на потребителя; роль руководства как лидера в работе по качеству; установление партнерских связей с поставщиками и потребителями;

нацеленность на постоянное совершенствование; системное управление процессами; взаимодействие с обществом; ориентация на результаты [25, 26, 34].

**Модель отраслевого конкурса представлена 9-тью критериями:**

*Критерий 1. Лидирующая роль руководства в организации работ по обеспечению качества подготовки специалистов*

1а. Каким образом руководство демонстрирует на личном примере свою приверженность культуре качества?

1б. Как и в какой степени руководство вовлечено в деятельность, обеспечивающую разработку, внедрение и постоянное совершенствование системы менеджмента вуза?

1в. Каким образом руководство участвует в работе с заинтересованными сторонами (работодателями, поставщиками, партнёрами и другими организациями)?

1г. Как и в какой степени руководство содействует процессам улучшения качества подготовки специалистов, оценивает, поддерживает, поощряет усилия и достижения отдельных преподавателей, сотрудников, студентов, а также групп (временных творческих коллективов, проектных команд и прочее)?

*Критерий 2. Политика и стратегия в области качества подготовки специалистов*

2а. Как определяются существующие и будущие потребности и ожидания заинтересованных сторон в целях разработки политики и стратегии?

2б. Как и в какой степени собирается и используется разносторонняя информация для разработки политики и стратегии?

2в. Как осуществляется разработка, анализ и актуализация политики и стратегии для обеспечения качества подготовки специалистов?

2г. Как и в какой мере стратегия, цели и планы вуза доводятся до подразделений, персонала и обучаемых?

*Критерий 3. Использование потенциала преподавателей, сотрудников, студентов для обеспечения качества подготовки специалистов*

3а. Как планируется и совершенствуется работа с персоналом и обучающимися?

3б. Как поддерживаются и развиваются способности и квалификация преподавателей и сотрудников?

3в. Как и в какой степени обеспечивается согласованность целей отдельных преподавателей, сотрудников, студентов, групп и вуза в целом?

3г. Как поощряются и признаются инициатива и участие персонала и студентов в деятельности по обеспечению качества подготовки специалистов?

3д. Каким образом осуществляется общение между преподавателями, сотрудниками и руководителями?

3е. Как обеспечивается в организации социальная защита персонала?

*Критерий 4. Рациональное использование ресурсов*

- 4а. Как осуществляется управление финансовыми ресурсами?
- 4б. Как осуществляется управление информационными ресурсами?
- 4в. Как осуществляется взаимодействие с поставщиками (учебными заведениями, предприятиями и т.д.) и управление закупками (оборудование, материалы, услуги и т.д.)?
- 4г. Как осуществляется управление зданиями, оборудованием и другим имуществом?
- 4д. Как осуществляется управление технологиями обучения и интеллектуальной собственностью?

*Критерий 5. Управление процессами обеспечения качества подготовки специалистов*

- 5а. Каким образом определяются процессы, наиболее важные для результатов работы вуза, как оценивается влияние этих процессов на качество подготовки специалистов?
- 5б. Как осуществляется систематическое управление процессами?
- 5в. Каким образом осуществляется анализ процессов, устанавливаются цели по их совершенствованию?
- 5г. Каким образом совершенствуются процессы на основе нововведений и использования творческой активности сотрудников и студентов?
- 5д. Каким образом вносятся изменения в процессы и оценивается эффективность измененных процессов?

*Критерий 6. Удовлетворенность потребителей (рынка труда) качеством подготовки специалистов*

- 6а. Степень удовлетворенности потребителей качеством подготовки выпускников вуза
- 6б. Каким образом вуз оценивает удовлетворенность потребителей качеством подготовки специалистов?

*Критерий 7. Удовлетворенность преподавателей и сотрудников работой в вузе*

- 7а. Степень удовлетворенности преподавателей и сотрудников работой в вузе
- 7б. Самооценка вуза в отношении степени удовлетворенности работой преподавателей и сотрудников

*Критерий 8. Влияние вуза на общество*

- 8а. Уровень восприятия вуза обществом
- 8б. Самооценка вуза в отношении его воздействия на общество

*Критерий 9. Результаты работы вуза*

9а. Основные финансовые показатели работы вуза. Состояние материально-технической базы

9б. Качество подготовки специалистов и другие результаты работы вуза

Анализ представленных на конкурсы отчетов 10-ти вузов-лауреатов по всем 9-ти критериям модели конкурса позволил обобщить лучшие практики создания систем менеджмента качества в российских вузах. Результаты такого анализа изложены в работах [25]. С ними можно ознакомиться на сайте: [www.rc.edu.ru](http://www.rc.edu.ru)

*Поисковые экспериментальные работы в российских вузах по переходу на перспективные модели систем дуального управления качеством высшего образования по направлениям и специальностям профессиональной подготовки*

Нарастающая *актуальность проблемы качества* высшего образования в последнее десятилетие проявилась как общемировая, общеевропейская и общероссийская тенденция.

*Усложняются условия деятельности* высших учебных заведений, существенно влияющих на качество образования, и прежде всего:

- непрерывно возрастают требования к уровню подготовки выпускников вузов, к их готовности решать комплексные задачи профессиональной и социальной деятельности;
- все более ощутимой становится конкуренция вузов на российском и мировом рынках образования, в том числе, под давлением глобализации и бурно развивающегося транснационального образования;
- обостряется проблема трудоустройства выпускников вузов и нарастает связанная с этим социальная напряженность;
- происходит интенсивное старение профессорско-преподавательского состава вузов;
- сохраняются на низком уровне (последние 10 лет) объемы научно-исследовательских работ в вузах, происходит снижение научного потенциала вузовских коллективов (как тенденции), что усугубляет проблемы источников формирования и обновления содержания высшего образования;
- наблюдается активная коммерциализация деятельности вузов, принципиально изменяющая систему отношений и ценностей преподавателей и студентов с далеко идущими последствиями таких изменений и др.;

В этих условиях коллективам высших учебных заведений все труднее *обеспечивать качество подготовки своих выпускников на уровне современных и, тем более, перспективных требований к их готовности решать актуальные задачи профессиональной и социальной деятельности.*

Чем более сложными и противоречивыми становятся условия деятельности вузов, тем более глубоким и совершенным должен быть применяемый к их организации и управлению системный подход.

При этом необходима *системная модернизация* на всех уровнях *организации и управления* высшим образованием с *ориентацией на критерии качества*, а именно:

- 1) прежде всего, на уровне систем высшего образования по направлениям и специальностям в вузе (нами определяется как базовый уровень системной модернизации высшего образования);
- 2) на уровне системы высшего образования вуза в целом;
- 3) на уровне региональных систем высшего образования (федеральных округов и субъектов РФ);
- 4) на уровне федеральной системы высшего образования в целом и по всем ее отраслевым секторам и предметным областям.

Объектами особого внимания, комплексного исследования и модернизации выступают сегодня *системы качества высшего образования по направлениям и специальностям профессиональной подготовки в вузах* как основа, на которой зиждутся все другие уровни систем качества высшего образования (вузов в целом, региональные и федеральные).

Десятки российских вузов ведут сегодня поисковые экспериментальные работы в этом направлении. Это, прежде всего, многие базовые вузы УМО, а также вузы, где функционируют филиалы или региональные отделения Исследовательского центра.

Цель данной публикации привлечь внимание широкой научно-педагогической общественности высшей школы России к необходимости комплексного исследования, разработки и практического *освоения перспективных моделей и технологий дуальной организации и управления качеством высшего образования на базовом уровне его системной модернизации*, а именно, на уровне систем высшего образования по направлениям и специальностям в вузах. Предлагаемые модели дуальной организации и управления позволяют обеспечить взаимосвязанное двухконтурное управление качеством образования: управление качеством функционирования (контур обеспечения качества образования) и управление качеством развития (контур совершенствования качества образования) в базовых системах высшего образования по направлениям и специальностям вузов. Именно благодаря такой организации система высшего образования приобретает необходимый уровень адаптивных свойств и соответствующие ему уровни самоорганизации и саморазвития, адекватные сложности стоящих перед системой целей (прежде всего, в сфере качества образования) и состоянию внешней и внутренней сред.

Исследования показали, что перспективные модели систем качества образования (систем управления качеством образования) в вузе должны базироваться на следующих принципиальных основаниях:

- принципах всеобщего управления качеством<sup>1</sup>;

---

<sup>1</sup> Принципы всеобщего управления качеством, используемые модели, премии Правительства Российской Федерации в области качества [6]: *ориентация на потребителя; осознание и выполнение руководством роли лидеров в работе по качеству; установление партнерских взаимоотношений с поставщиками и потребителя-*

- принципе дуальности организации и управления сложными системами;
- принципе комплексной автоматизации всех информационно-управленческих процессов с применением современных компьютерных технологий.

На рисунке представлена общая концептуальная модель системы дуального управления качеством высшего образования по отдельной специальности (направлению подготовки) в вузе.

При построении такого рода систем качества высшего образования необходимы определение и конкретизация следующих основных характеристик:

- определение конечных и поэтапных целей системы высшего образования (СВО) по качеству и построение соответствующих структурных моделей качества;
- нормирование этих целей, то есть придание им статуса социальных норм по качеству высшего образования и баз (оснований) оценки качества;
- формирование критериев качества<sup>1</sup> (оценки качества) высшего образования как признаков степени достижения (в том числе превышения) целей систем высшего образования (социальных норм) по качеству высшего образования;
- критериев оценки; субъектов оценки (преподаватели, студенты, внешние эксперты в составе различных комиссий по аттестации студентов и вузов); средств оценки, а также моделей входных испытаний абитуриентов, итоговой и поэтапной аттестации выпускников и вузов;
- конкретизация всех компонентов моделей и алгоритма сравнительной оценки качества высшего образования как основы мониторинга в составе системы качества высшего образования: объекта и предметной области оценки; базы оценки (нормы качества);

---

*ми; нацеленность на постоянное совершенствование; системное управление процессами; взаимодействие с обществом; ориентация на результаты*

<sup>1</sup> В системах качества высшего образования выделяются три группы критериев:

- критерии качества образованности выпускников вузов (в соответствии с принятой структурой);
- критерии внутреннего качества образования (в соответствии с принятой структурой);
- критерии внешнего качества образования как критерии качества (эффективности) влияния высшего образования на общество.

Сделаем ряд важных общих замечаний.

Критерий качества (оценки качества) тесно связан с критерием эффективности функционирования образовательной системы. Поясним эту связь.

На основании принципа дуальности управления выделяется совокупность из двух главных критериев эффективности образовательной системы: *критерии эффективности функционирования и критерии эффективности развития*, призванные задать согласованную целевую направленность (приоритеты) в функционировании и развитии образовательной системы.

При этом «эффективность» понимается как «обобщенная мера качества» образовательной системы или качества совместной деятельности обучаемых (учащихся, студентов), обучающихся (преподавателей) и управляющих (руководителей), обеспечивающих вместе управление функционированием и развитием любой образовательной системы.

*Критерий эффективности функционирования образовательной системы* характеризует «эффективность» с точки зрения обеспечения с допустимой точностью соответствия фактического качества образования тому требуемому качеству образования, которое закреплено как цель образовательной системы и социальная норма. а также превышения этой нормы. В общем случае этот критерий является вероятностным (стохастическим).

- конкретизации алгоритма и технологий деятельности, реализующих управление качеством развития, включая формирование управляющих воздействий (решений) по улучшению качества высшего образования.

В соответствии с *принципом комплексной автоматизации* системы дуального управления качеством высшего образования (СДУ КВО) реализуются как автоматизированные системы.

Для *базового уровня (специальности)* автоматизированная СДУ КВО реализуется через создание следующей сети взаимодействующих семейств автоматизированных рабочих мест (АРМ):

- индивидуальных АРМ студентов *q*-ой специальности (АРМ-С);
- индивидуальных АРМ преподавателей *q*-ой специальности (АРМ-П);
- коллективного АРМ преподавателей – совета *q*-ой специальности (АРМ-КП) как органа коллективного управления качеством высшего образования по *q*-ой специальности в вузе.

АРМ-КП выполняет также функцию централизованного управляющего комплекса в СДУ КВО *q*-ой специальности.

Один из перспективных путей совершенствования подходов к оценке и обеспечению качества высшего образования связан с переходом к *оценке состояний и изменений в вузовских системах обеспечения и управления качеством высшего образования по отдельным направлениям и специальностям*.

В основе такого подхода лежит разработанная и применяемая в поисковых экспериментальных работах в российских вузах *макрокритериальная модель системы дуального управления качеством высшего образования по отдельной специальности (направлению подготовки) в вузе*.

Предложенная модель включает следующие *три группы взаимосвязанных макрокритериев* (групп критериев):



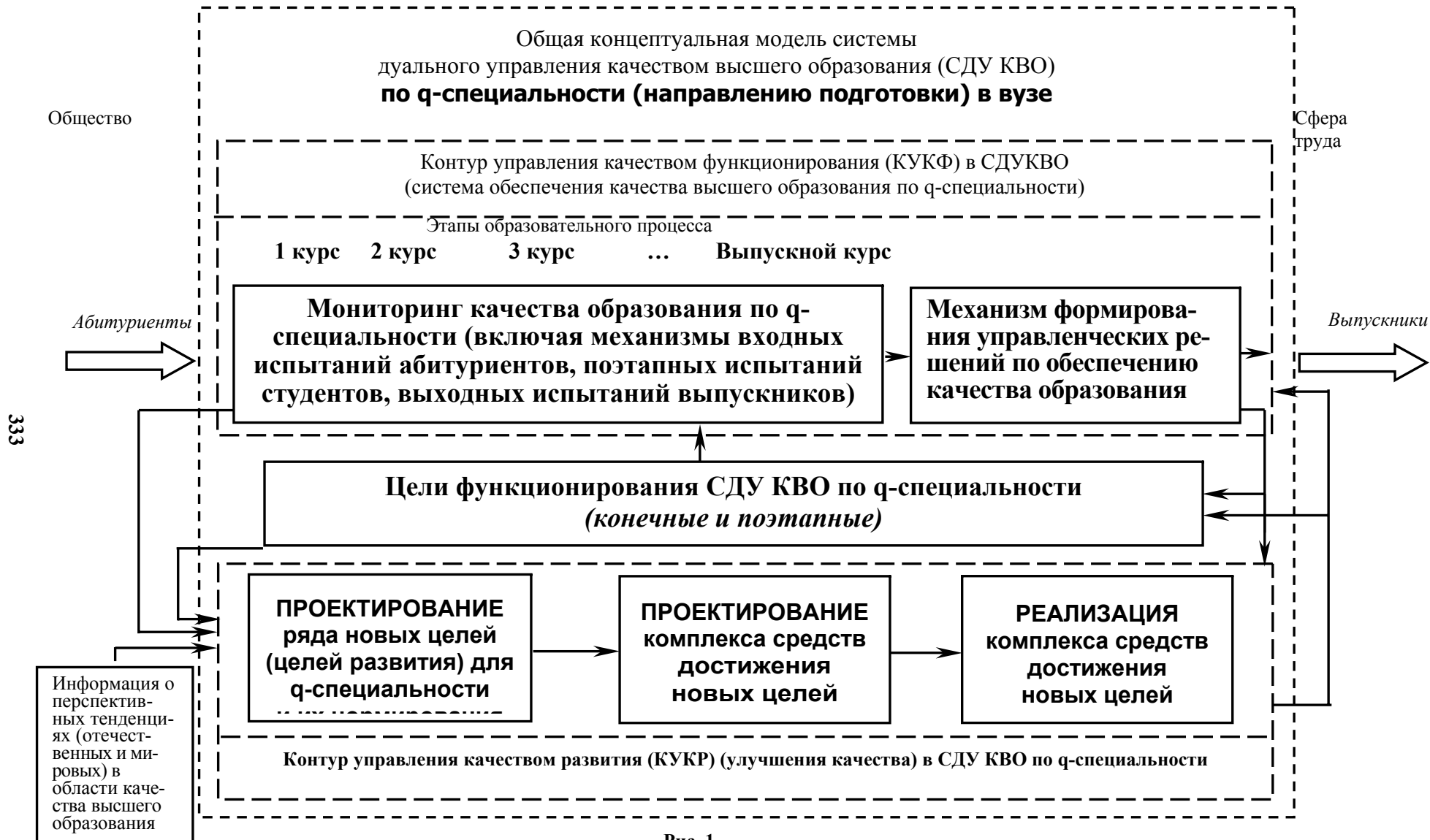


Рис. 1

**1. Группа критериев, характеризующих общие (кадровые, организационные, нормативно-правовые, информационно-технические и др.) условия для существования, функционирования и развития системы качества высшего образования;**

- 1.1. *Существование конкретных носителей идей и концепции качества высшего образования из числа организаторов образования, преподавателей и студентов по специальности. Их численность в сравнении с потенциально возможной. Уровень их мотивации и подготовленности.*
- 1.2. *Содержание и уровень концептуальных документов по обеспечению и улучшению качества высшего образования по специальности.*
- 1.3. *Содержание и уровень нормативного комплекса документов, описывающих систему качества по специальности (направлению подготовки).*
- 1.4. *Организационно-функциональная структура внутреннего и внешнего управления качеством высшего образования по специальности (включая структуру социального диалога со сферой труда).*
- 1.5. *Ресурсное обеспечение системы управления качеством высшего образования по специальности: 1) квалификационный уровень преподавателей и организаторов образования; 2) учебно-методическое обеспечение образовательного процесса; 3) информационно-компьютерная база реализации системы управления качеством; 4) материально-технические условия образовательного процесса; 5) финансовое обеспечение образовательной деятельности.*
- 1.6. *Соотношение ресурсов в системе качества на функционирование и на развитие.*
- 1.7. *Механизмы учета лучших общемировых, европейских и российских тенденций в совершенствовании качества высшего образования.*

**2. Группа критериев, характеризующих управление качеством функционирования (или подсистемы обеспечения качества высшего образования) в СДУ КВО по специальности:**

- 2.1. Подгруппа критериев, характеризующих **состояние и достигнутый уровень развития основных компонентов подсистемы обеспечения качества высшего образования** согласно заданных целей функционирования.

*Составляющие критерии, характеризующие состояние и достигнутый уровень развития:*

- 2.1.1. *Целеполагания и структурного моделирования в области качества высшего образования по специальности.*
- 2.1.2. *Нормирования в области качества высшего образования по специальности. Содержание и уровень полного ГОС ВПО по специальности, включающего федеральный, национально-региональный и вузовский компоненты.*

- 2.1.3. Доведения целей по качеству до обучающихся, обучаемых и организаторов образовательного процесса.
  - 2.1.4. Проектирования содержания образования и образовательного процесса в соответствии с целями и нормами в области качества высшего образования.
  - 2.1.5. Системы входных испытаний и аттестации абитуриентов вузов.
  - 2.1.6. Системы поэтапных испытаний и аттестаций студентов.
  - 2.1.7. Системы выходных испытаний и итоговой аттестации студентов-выпускников.
  - 2.1.8. Системы трудоустройства и адаптации выпускников в сфере труда.
  - 2.1.9. Ресурсного обеспечения качества высшего образования.
  - 2.1.10. Системы самооценки (мониторинга) качества образования по специальности.
  - 2.1.11. Механизмов формирования и принятия управленческих решений по обеспечению качества высшего образования.
- 2.2. Подгруппа критериев, характеризующих результаты управления качеством функционирования (результаты по качеству высшего образования)
- Составляющие критерии:*
- 2.2.1. Качество подготовки выпускников (включая удовлетворенность выпускников и работодателей уровнем их образованности и профессиональной подготовки).
  - 2.2.2. Качество подготовки студентов на разных этапах обучения в вузе.
  - 2.2.3. Отсев студентов (состояние и динамика по годам) как важнейший критерий эффективности образовательной деятельности.
  - 2.2.4. Эффективность НИР (как отношение социального и/или экономического эффекта к затратам).
  - 2.2.5. Вклад в обеспечение социально-экономического развития регионального социума.
3. **Группа критериев, характеризующих управление качеством развития (состояние деятельности по саморазвитию и улучшению качества):**
- 3.1. Подгруппа критериев, характеризующих состояние и достигнутый уровень развития основных компонент подсистемы улучшения качества высшего образования в СДУ КВО по специальности.
- Составляющие критерии, характеризующие состояние и достигнутый уровень развития:*
- 3.1.1. Прогнозирования и проектирования ряда новых целей (целей развития) по качеству высшего образования, их нор-

мирования с учетом перспективных тенденций (отечественных и мировых) в области качества высшего образования;

3.1.2. Проектирования комплекса средств достижения новых целей. Обновления содержания образования и образовательных технологий;

3.1.3. Реализации комплекса средств достижения новых целей;

3.1.4. Ресурсного обеспечения управления развитием в СДУ КВО (улучшения качества);

3.1.5. Формирования и принятия управленческих решений, направленных на улучшение качества высшего образования.

3.2. **Подгруппа критериев, характеризующих результаты улучшения качества в СДУ КВО по специальности**

*Составляющие критерии, характеризующие динамику улучшения:*

3.2.1. Повышение качества подготовки выпускников по специальности в вузе;

3.2.2. Повышение качества подготовки студентов по этапам обучения;

3.2.3. Уменьшение отсева студентов;

3.2.4. Рост эффективности НИР;

3.2.5. Увеличение вклада в обеспечение социально-экономического развития регионального социума.

Опираясь на результаты конкретного анализа (самоанализа) таких систем, предлагаемая макрокритериальная модель позволяет разрабатывать программы системной модернизации управления качеством высшего образования по специальностям (направлениям подготовки) в каждом конкретном вузе.

Используя накопленный передовой опыт в отечественной высшей школе, Исследовательским центром создана сеть экспериментальных площадок на базе ведущих вузов по внедрению перспективных моделей систем управления качеством высшего образования по отдельным специальностям (направлениям подготовки).

В каждом из вузов, входящих в сеть экспериментальных площадок, выбирается одна или две специальности (направления подготовки), где имеется наиболее подготовленный к инновационным работам научно-педагогический коллектив.

Для обеспечения экспертно-аналитических, проектных и внедренческих работ на вузовских экспериментальных площадках Исследовательским центром разработана и реализуется программа повышения квалификации научно-педагогических и руководящих работников вузов в области систем управления качеством высшего образования.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Байденко В.И. Концептуальная модель государственных образовательных стандартов в компетентностном формате (дискуссионный вариант): Материалы ко вто-

рому заседанию методологического семинара. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 19 с.

2. Байденко В.И. Образовательный стандарт. Опыт системного исследования/Монография. – Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 1999. – 440 с.

3. Байденко В.И., Дж. ван Зантворт. Модернизация профессионального образования: современный этап. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2002. – 674 с.

4. Болонский процесс: на пути к Берлинской конференции (европейский анализ) / Под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 416 с.

5. Государственная аттестация выпускников высших учебных заведений: методология и технология. Экспериментальная образовательно-профессиональная программа / Серия «Экспериментальные образовательно-профессиональные программы подготовки руководящих и научно-педагогических работников высших и других учебных заведений, участвующих в инновационных работах по проблемам качества образования». Под науч. ред. д-ра техн. наук, проф. Н.А. Селезневой. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 16 с.

6. Государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования: перспективы развития // Под ред. Я.И. Кузьмина, Д.В. Пузанкова, И.Б. Федорова, В.Д. Шадрикова. – М.: Логос, 2004. – 328 с.

7. Гришанова Н.А. Компетентностный подход в обучении взрослых: Матер. к третьему засед. методолог. семинара. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.

8. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / Высшее образование сегодня. 2003, № 5.

9. Качество образования и система его обеспечения в Волгоградском государственном техническом университете. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. – 61 с.

10. Качество образования в Новосибирском государственном техническом университете: состояние, тенденции, проблемы, прогнозы. Ежегодный доклад / Под общ. ред. Г.Б. Скок, Н.Ш. Никитиной. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2000. – 80 с.

11. Качество образования в Шуйском государственном педагогическом университете: состояние, тенденции, проблемы // Матер. XI Всерос. науч.-метод. конф. «Проблемы качества образования». – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. – 109 с.

12. Коломиец Б.К. Интеллектуализация содержания высшего образования как составляющая компетентностного подхода: Матер. ко второму засед. методолог. семинара. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.

13. Кузьмина Н.В. Акмеологическая теория качества подготовки специалистов образования/Монография. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. – 104 с.

14. Методические рекомендации по разработке оценочных и диагностических средств итоговой государственной аттестации выпускников вузов. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 21 с.

15. Новое качество высшего образования в современной России. Концептуально-программный подход/Под науч. ред. Н.А. Селезневой и А.И. Субетто. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1995. – 199 с.
16. Образовательный стандарт высшей школы: сегодня и завтра/ Монография/Под общей ред. д-ра пед наук, В.И. Байденко и д-ра техн. наук, Н.А. Селезневой. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. – 206 с.
17. Оценочные и диагностические средства итоговой государственной аттестации выпускников вузов по направлениям подготовки бакалавров. – М.: ООО Консалтинг, 2004<sup>1</sup>.
18. Оценочные и диагностические средства итоговой государственной аттестации выпускников вузов по специальностям классических университетов. – М.: ООО Консалтинг, 2004<sup>1</sup>.
19. Оценочные и диагностические средства итоговой государственной аттестации выпускников вузов по специальностям в области техники и технологии. – М.: ООО Консалтинг, 2004<sup>1</sup>.
20. Оценочные и диагностические средства итоговой государственной аттестации выпускников вузов по педагогическим и экономическим специальностям. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 164 с.<sup>1</sup>
21. Оценочные и диагностические средства итоговой государственной аттестации выпускников вузов по сельскохозяйственным специальностям. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 183 с.<sup>1</sup>
22. Проблемы качества образования. Кн. 2. Компетентность человека – новое качество результата образования // Матер. XIII Всерос. совещ. – М.-Уфа: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2003. – 72 с.
23. Проблемы качества образования. Кн. 5. Совершенствование управления качеством образования // Матер. XIII Всерос. совещ. – М.-Уфа: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2003. – 89 с.
24. Проблемы качества образования. Кн. 5. Управление качеством образования // Матер. XIV Всерос. совещ. – М., Уфа: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 78 с.
25. Проблемы качества образования. Опыт создания систем менеджмента качества в высших учебных заведениях (по материалам Всероссийских конкурсов) / Под ред. проф. В.П. Соловьева, доц. Г.П. Савельевой // Материалы XIV Всероссийского совещания. – М., Уфа: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 34 с.
26. Рекомендации «Самооценка деятельности организации на соответствие критериям премий Правительства Российской Федерации в области качества». – М.: Всероссийский научно-исследовательский институт сертификации Госстандарта России, 1999. – 53 с.
27. Розина Н.М., Карпенко О.М., Бершадская М.Д. Общие рекомендации по совершенствованию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования // Материалы XIV Всероссийского совещания. – М.-Уфа: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 9 с.
28. Селезнева Н.А. Автоматизация проектирования систем управления качеством высшего образования/Дисс. на соиск. уч. степени д-ра техн. наук. – Воронеж, 1992.

---

<sup>1</sup> Материалы представлены на бумажных носителях.

29. Селезнева Н.А. Качество высшего образования как объект системного исследования. Лекция-доклад. Изд. 3-е. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2003. – 95 с.
30. Селезнева Н.А. Системы обеспечения качества и управления качеством высшего образования по специальностям (направлениям подготовки) как главные объекты комплексного исследования и модернизации: Доклад в слайдах // Матер. XIV Всерос. совещ. «Проблемы качества образования». – 2-е изд. – М., Уфа: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 45 с.
31. Селезнева Н.А., Соколов В.М. и др. Квалификационные характеристики специалистов с высшим образованием / Методические рекомендации по разработке. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1989.
32. Селезнева Н.А., Татур Ю.Г. Проектирование квалификационных требований специалистам с высшим образованием: Учеб. пособие. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1990. – 62 с.
33. Система аккредитации высших учебных заведений: концептуальная модель / Под ред. Н.А. Селезневой. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1991. – 43 с.
34. Соловьев В.П., Кочетов А.И., Тишина Е.Ю., Блинкова О.В., Уткина Е.А. Основные подходы к обеспечению качества подготовки специалистов в вузе // Проблемы качества образования. Матер. XIV Всерос. совещ. – М.-Уфа: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 21 с.
35. Субетто А.И. Введение в квалиметрию высшей школы: Учеб. пособие в 4-х кн. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1990.
36. Субетто А.И. Квалитология образования (основания и синтез). СПб., Москва.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2000. – 220 с.
37. Субетто А.И. Оценочные средства и технология аттестации качества подготовки специалистов в вузах: методология, методика, практика / Монография. – СПб., М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 290 с.
38. Субетто А.И. Системологические основы образовательных систем. Ч. I, II. В 2-х книгах. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1994. – кн. 1. – 284 с., кн. 2-я – 321 с.
39. Татур Ю.Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования: Матер. ко второму засед. методолог. семинара. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
40. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста / Высшее образование сегодня. 2004, № 3.
41. Татур Ю.Г. Образовательная система России. Высшая школа/Монография. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, МГТУ им. Н.Э. Баумана. – 278 с.
42. Управление качеством подготовки специалистов: программно-целевой подход (на примере высшего и послевузовского медицинского образования) / Монография. – М., Донецк: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Донецкий государственный медицинский университет, 2003. – 215 с.
43. Фонды комплексных квалификационных заданий по специальностям высшего образования / Методические рекомендации по разработке / Под общ. ред. В.П. Беспалько

и Н.А. Селезневой. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1989. – 89 с.

44. Челпанов И.В. Опыт Санкт-Петербургского государственного морского технического университета по разработке оценочных и диагностических средств для итоговой государственной аттестации выпускников по кораблестроительным направлениям подготовки. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 296 с.





## V. РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ОСНОВНЫХ ТЕНДЕНЦИЙ РАЗВИТИЯ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА

С учетом международного опыта осуществления болонских преобразований, а также накапливаемого опыта в Российской Федерации по модернизации высшего образования и реализации целей, задач и инструментов Болонского процесса можно было обозначить ряд актуальных проблем, требующих общероссийского обсуждения, соответствующих правовых и управленческих решений, активных действий вузов.

### 1. ПРОБЛЕМЫ И ВОПРОСЫ для общероссийского обсуждения

При формулировке наиболее актуальных тем (проблем, вопросов) для мероприятий (мер, первоочередных шагов) следовало бы исходить, как нам представляется, из тех *промежуточных приоритетов*, которые определены Берлинским коммюнике (термин «промежуточные приоритеты» является русским переводом соответствующего англоязычного выражения, взятого из текста Коммюнике). И второе. Думается, что можно выбирать темы из «точек пересечения» Концепции модернизации российского образования до 2010 года и Болонской декларации.

- 5.1. *Профессиональное образование и мир труда в современной России: состояние, перспективы (или Профессиональное образование на этапе экономического подъема в России; проблемы и задачи)*
- 5.2. *Многообразие профилей, моделей бакалавров и магистров в высшем профессиональном образовании России.*  
(Комментарий: В реальной практике Болонского процесса в Европе уже четко обозначилась тенденция к многообразию профилей бакалавров и магистров и поиска сбалансированности в этом многообразии).
- 5.3. *Трудоустройство бакалавров и магистров как обязательные требования к образовательным программам их подготовки.*

*(Комментарий: проблема могла бы быть рассмотрена с участием соответствующих министерств, агентств и служб, представителей союзов, палат, ассоциаций и т.д.)*

- 5.4. *Россия и Единое общеевропейское исследовательское пространство: проблема аспирантуры и докторантуры в свете Болонских реформ.*  
*(Комментарий: в Берлинском коммюнике впервые выдвинута задача построения в Европе трехуровневой системы высшего образования: «бакалавр – магистр – доктор». Это связано с главным мотивом: ускорить формирование общеевропейского исследовательского пространства, в котором будут созданы необходимые и достаточные условия для признания в академическом мире и на рынках труда степени доктора. При этом подготовка докторов (аспирантов и докторов) должна осуществляться по структурированным университетским программам как третья ступень именно высшего образования).*
- 5.5. *Профессиональное образование и социальное партнерство в России: развитие социального диалога.*
- 5.6. *Состояние академического и профессионального признания дипломов, степеней, периодов обучения: реализация Лиссабонской конвенции и Берлинского коммюнике в России.*  
*(Комментарий: Лиссабонская конвенция ратифицирована Российской федерацией в 2000 г.).*
- 5.7. *Мониторинг Болонского процесса в России.*  
*(Комментарий: в соответствии с достигнутой договоренностью страны-подписанты Болонской декларации и Берлинского коммюнике обязаны представить к 2005 году национальные доклады, отражающие три промежуточных приоритета:*
  - поддержка эффективных систем обеспечения качества;
  - расширение эффективного использования системы степеней на базе двух циклов;
  - улучшения системы признания степеней и периодов обучения.).
- 5.8. *Системы обеспечения качества – культура качества в вузах России.*
- 5.9. *Оценка образовательных программ и вузов, включая внутреннюю и внешнюю оценку, участие студентов и обнародование результатов.*
- 5.10. *Российская высшая школа и разработка всеобъемлющей структуры квалификаций для Европейского пространства высшего образования.*
- 5.11. *Система зачетных единиц в России и ее сопряженность с ECTS.*
- 5.12. *Приложение к диплому (Diploma Supplement) как условие академического и профессионального признания.*
- 5.13. *Состояние и проблемы реализации и получения в России совместных степеней.*
- 5.14. *Участие студентов в Болонских реформах в России.*

*(Комментарий: данное направление Болонского процесса было дополнено как обязательное на Пражской конференции министров, отвечающих за высшее образование в 2001 г.).*

- 5.15. *Формирование реальной многоуровневости в системах профессионального образования в России.*  
*(Комментарий: в Берлинском коммюнике признано необходимым соединение сокращенных курсов высшего – в европейском смысле слова – образования с первым циклом структуры квалификаций – бакалавриатом).*
- 5.16. *Высшее профессиональное образование в России в переговорах о Генеральном соглашении по торговле услугами (GATS): состояние, проблемы, риски.*
- 5.17. *Высшее образование России в глобализованном мире.*
- 5.18. *Взаимосвязь высшего образования и научных исследований: пути развития.*
- 5.19. *Качество как ядро общеевропейской и российской образовательных политик.*  
*(Комментарий: в Берлинском коммюнике говорится: «качество образования признается центральной задачей создания Европейского пространства высшего образования. Министры принимают на себя обязательство поддерживать дальнейшее развитие системы обеспечения качества на институциональном, национальном и европейском уровнях. Они подчеркивают необходимость разработки взаимно приемлемых критериев и методологий обеспечения качества образования»).*
- 5.20. *Болонский процесс и сохранение Единого образовательного пространства стран СНГ.*
- 5.21. *Повышение привлекательности и конкурентоспособности российской системы высшего образования и ее открытости миру.*
- 5.22. *Третье поколение стандартов: компетентностный подход и использование системы зачетных единиц, совместимой с ECTS.*
- 5.23. *Переориентация Государственных образовательных стандартов на стандарты результатов.*
- 5.24. *Современная концепция российского университета и ее связь с европейской моделью университетов, базирующаяся на исследованиях и инновациях.*
- 5.25. *Ответственность общества за высшее образование: социальное измерение.*
- 5.26. *Законодательное сопровождение Болонского процесса в России.*
- 5.27. *Частное высшее профессиональное образование в России и его функционирование и развитие в контексте Болонского процесса*

## **2. РЕКОМЕНДАЦИИ**

### **относительно углубления информированности академического сообщества по вопросам Болонского процесса**

- 2.1. Принять необходимые меры к повышению уровня информированности о целях и задачах Болонского процесса, его позитивных и проблемных аспектах.
- 2.2. Повысить участие непосредственно вузов, преподавателей и студентов в обсуждении проблем и реализации болонских реформ.
- 2.3. Выявить зоны и группы, среди которых слабо распространяется информация об институциональном уровне болонских реформ, а также наиболее заметно их неприятие.
- 2.4. Ввести по аналогии со многими европейскими вузами должности координаторов по Болонскому процессу.
- 2.5. Включить цели и задачи Болонского процесса в весь контекст целей, развития и функционирования вузов, в образовательные программы, методы, способы оценки, взаимодействие между учебными дисциплинами и т.д.

## **3. РЕКОМЕНДАЦИИ**

### **относительно повышения роли непосредственно российских вузов в создании Европейского пространства высшего образования**

- 3.1. Расширять возможные для принятия вузом самостоятельных решений в области проведения реформ, в том числе за счет внесения соответствующих поправок, изменений и дополнений к действующему законодательству в сфере высшего образования и других законодательных норм в части, относящейся к образованию.
- 3.2. Усилить финансовую поддержку проведения болонских реформ, включая дополнительное финансирование из Федерального бюджета с тем, чтобы не допустить проведения болонских реформ за счет других ключевых функций высших учебных заведений, и не снижать уровень финансирования, мотивируя это возможным сокращением сроков подготовки.
- 3.3. Создать систему финансовых стимулов и других форм государственной поддержки для активного участия вузов в осуществлении реформ.
- 3.4. Осуществить необходимые изменения в структурах управления вузами с целью улучшения координации, коммуникации и взаимодействия между академическими и сервисными службами высших учебных заведений.

## **4. РЕКОМЕНДАЦИИ**

### **по усилению роли российских студентов в Болонском процессе**

- 4.1. Вовлекать студентов в Болонский процесс, в том числе посредством их участия в руководящих коллегиальных структурах общенационального, регионального, отраслевого и институционального уровней.
- 4.2. Проводить анкетирование с целью выявления мнений самих студентов о мере их вовлеченности в Болонский процесс.

- 4.3. Привлекать студентов к развитию социального партнерства в сфере высшего образования, усиливая их воздействие на социальное измерение высшего образования, его интерпретацию как общественного блага и в связи с переговорами России о подписании GATS.
- 4.4. Совершенствовать расчеты учебной нагрузки студентов в контексте введения общеинститутских систем кредитов.

## **5. РЕКОМЕНДАЦИИ, касающиеся усиления ориентации образовательных стандартов, программ и учебных планов на трудоустраиваемость**

- 5.1. Обеспечить в государственных образовательных стандартах сбалансированность высокого качества академической подготовки и направленности на долгосрочную трудоустраиваемость, совместимую с основными целями высшего образования, как двуединой задачи.
- 5.2. Отрастить в основных образовательных программах, вузовском и региональном компонентах государственных образовательных стандартов высшего образования запросы рынков труда, улучшив институциональное позиционирование российских вузов у себя дома и в Европе.
- 5.3. Осуществлять проектирование нового поколения стандартов с точки зрения учебных результатов и компетенций с тем, чтобы повысить востребованность как самого высшего образования, так и выпускников вузов без нанесения ущерба долгосрочным перспективам отечественной высшей школы.

## **6. РЕКОМЕНДАЦИИ по расширению мобильности студентов, академического и административного персонала**

- 6.1. Обеспечить государственную поддержку экспортно-импортной мобильности студентов и работников высшей школы, в том числе за счет следующих мер:
  - улучшение деятельности служб приема профорientации;
  - совершенствование языковой подготовки;
  - развитие социальной и культурной работы;
  - улучшение жилищно-бытовых условий;
  - развитие академического тьюторства;
  - расширение информированности об образовательных возможностях вузов;
  - оказание помощи в трудоустройстве, которая позволила бы наименее обеспеченным слоям студенчества совмещать работу и учебу;
  - облегчение мобильности для групп, недостаточно ею охваченных;
  - введение переносимых грантов для студентов;
  - ослабление норм, которые регулируют постоянное проживание;

- введение более выгодного статуса визы для приглашенных исследователей;
- автоматическое разрешение на работу для членов их семей;
- адресная помощь зарубежным исследователям;
- снижение подоходного налога для иностранных исследователей.

## **7. РЕКОМЕНДАЦИИ**

### **по усилению привлекательности российского высшего образования**

- 7.1. Приступить к интенсивному освоению методов целевого маркетинга для набора студентов.
- 7.2. Разработать и реализовать политику, направленную на предотвращение «утечки мозгов» и стимулирование их притока.
- 7.3. Повысить конкурентоспособность российских вузов среди других европейских высших учебных заведений, в том числе за счет демонстрации преимуществ отечественной высшей школы.
- 7.4. Разработать совместные программы, удовлетворяющие их критериям, складывающимся в Европе, а именно:
  - совместная разработка учебных планов;
  - реализация частей учебного плана в вузах-партнерах;
  - сопоставимые сроки пребывания студентов;
  - автоматическое признание периодов обучения и экзаменов;
  - формирование совместных экзаменационных комиссий;
  - присвоение либо национальных степеней каждой страны, либо совместного неофициального диплома (свидетельства).
- 7.5. Обеспечить правовую легализацию совместных степеней.
- 7.6. Добиваться более четкого позиционирования отечественных вузов на европейском и мировом образовательном рынках.
- 7.7. Улучшить процедуры обеспечения качества высшего образования, предоставляемого негосударственными вузами и филиалами государственных вузов.
- 7.8. Ознакомиться с международными официальными документами и организациями, усилить контакты с органами, регулирующими качество транснационального образования.
- 7.9. Широко информировать академическую общественность о переговорах в части GATS.

## **8. РЕКОМЕНДАЦИИ**

### **по введению сопоставимых структур высшего образования**

- 8.1. Внести уточнение правовой основы относительно двухуровневой структуры степеней высшего образования.

- 8.2. Исследовать реально складывающееся многообразие моделей бакалавра и магистра и меру их соответствия.

## **9. РЕКОМЕНДАЦИИ**

### **по улучшению двух базовых типов признания: академического и профессионального**

- 9.1. Повысить информированность о принципах Лиссабонской конвенции;
- 9.2. Обеспечить более активное сотрудничество сетей ENIC и NARIC с российскими вузами;
- 9.3. Ввести в вузах внутренние процедуры признания, побуждать вузы к разработке институциональной политики признания.
- 9.4. Разработать с учетом образцов лучшей практики необходимые процедуры апелляции при возникновении конфликтов, связанных с академическим признанием в вузах.
- 9.5. Улучшить осведомленность работодателей о тех преимуществах, которыми располагает Diploma Supplement.

## **10. РЕКОМЕНДАЦИИ**

### **по расширению использования в российских вузах ECTS как переводной и накопительной кредитной системы**

- 10.1. Ввести применение системы ECTS в ранг юридического требования.
- 10.2. Разработать необходимое методическое сопровождение для введения ECTS на институциональном уровне с обстоятельным изложением и разъяснением базовых принципов этой кредитной системы, в том числе тех, что касаются назначения кредитов, связанных с результатами обучения, определения рабочей нагрузки и использования ECTS в качестве накопительной системы.

## **11. РЕКОМЕНДАЦИИ**

### **по обеспечению качества высшего образования и совершенствования аттестации и аккредитации**

- 11.1. Не допускать в процессе расширения автономии вузов усиления «пресса» механического и упрощенного мониторинга результатов их деятельности.
- 11.2. Развивать взаимодействие и координацию между национальной и европейской подотчетностью, национальными и европейскими процедурами обеспечения качества высшего образования.
- 11.3. Принять активное участие в обмене передовым опытом и в работе по формированию общих европейских критериев, что обеспечит возможность взаимного признания процедур контроля качества без сведения их многообразия к общеевропейской унификации.

## **12. РЕКОМЕНДАЦИИ**

### **в части разработки национальной политики в сфере образования в течение всей жизни**

- 12.1. Усилить вовлеченность сектора высшего образования в практические действия по развитию образования в течение всей жизни.
- 12.2. Стимулировать вузы к включению образования в течение всей жизни в свои стратегические планы развития и ключевые процессы для принятия решений.
- 12.3. Усилить диалог с работодателями, в части разработки совместных программ обучения в течение всей жизни, в духе партнерства между образованием и бизнесом.

### **13. РЕКОМЕНДУЕМЫЕ ВОПРОСЫ**

#### **к разработчикам ГОС ВПО нового поколения для анализа представленности результатов образования и компетентностного подхода в проектах новых образовательных стандартов**

- 13.1. Какое определение *компетенций и компетентности* принято за основу разработчиками ГОС ВПО и почему?
- 13.2. Какова содержательная и структурно-параметрическая модель принятого понятия компетенции?
- 13.3. Являются ли проекты новых стандартов в большей мере «стандартами результатов образования» по сравнению с ГОС ВПО первого и второго поколений? Как в ГОС ВПО трех поколений отражены эволюция результатов образования (РО) и знаний? Какие характеристики РО представлены в проектах образовательных стандартов нового поколения? Каким набором требований записываются РО в компетентностном подходе в новых образовательных стандартах? Связь ЗУНов и компетенций.
- 13.4. Каковы различительные признаки квалификационных уровней и ступеней высшего образования (бакалавр, магистр, дипломированный специалист) с позиции РО и компетентностного подхода (в аспектах академического и профессионального признания)?
- 13.5. В каком соотношении в новых образовательных стандартах представлены модели профессиональных и общих компетенций выпускников вуза?
- 13.6. Насколько РО, представленные в ГОС ВПО нового поколения, являются легко понимаемыми студентами, работодателями и ГАК? Насколько ГОС ВПО нового поколения студентоориентирован?
- 13.7. Как в бакалавриате представлены разные ориентации и профили?
- 13.8. Предусмотрено ли введение в ГОС ВПО нового поколения уровня сформированности тех или иных компетенций?
- 13.9. Представлен ли в проектах новых стандартов стандарт оценки, результатов образования и компетенций? На какие оценочные процедуры, средства и технологии рассчитан новый ГОС ВПО? Предусмотрен ли уровень демонстраций сформированности компетенций и РО?
- 13.10. Как связан образовательный стандарт нового поколения с Приложением к Диплому (DS)? Каким образом ГОС ВПО и разрабатываемая на его основе



образовательная программа могут быть отражены в Европейском приложении к Диплому (DS)?

- 13.11. Как в разработке новых образовательных стандартов учтены:
- тенденции глобализации данной профессий;
  - опыт вузов – мировых и отечественных лидеров в соответствующей области высшего образования;
  - мнение мира труда (проводилось ли изучение спроса на рынке труда выпускников данного профиля и уровня)?
- 13.12. Как в ГОС ВПО отражены индивидуальные, академические и профессиональные потребности, а также запросы рынка труда?
- 13.13. Как обеспечивается «прозрачность» ГОС ВПО с точки зрения международных критериев «прозрачности» (отражение «прозрачности» через формулирование РО и компетенции; «прозрачность как условие признания»)?
- 13.14. В каком соотношении по составу компетенций находятся квалификации выпускников вузов – бакалавров и выпускников техникумов и колледжей (со средним профессиональным образованием повышенного уровня)? Соотношение моделей выпускников начального, среднего и высшего профессионального образования.
- 13.15. В каком соотношении по составу компетенций находятся квалификации выпускников вузов – магистров и выпускников аспирантуры (послевузовское профессиональное образование)?
- 13.16. Использована ли кредитная система ECTS (или иная) в проекте ГОС ВПО нового поколения? Как структурируется образовательный стандарт в кредитных единицах? (кредитное измерение ГОС ВПО)?
- 13.17. Как реализована трехкомпонентная структура ГОС ВПО нового поколения (федеральный, региональный и вузовский компоненты): соотношение и взаимосвязи между компонентами?
- 13.18. Каково соотношение представленности в новых ГОС ВПО «целей–задач–результатов образования–компетенции»?
- 13.19. Заложены ли имманентно в новых ГОС ВПО адекватные компетентностному подходу образовательные технологии?
- 13.20. В какой мере в новом ГОС ВПО отражены прогнозные параметры (в части развития предметной области и профессии)?
- 13.21. Является ли проект стандарта результатом деятельности только академического сообщества или в его разработке принимали участие и другие заинтересованные стороны?
- 13.22. Как учитывались параметры (черты) модели современного специалиста, представленной в Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года?

(«Основная цель профессионального образования – подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособно-

го на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности; способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности»).



## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Начавшийся этап практического осуществления болонских реформ в России несет в себе ряд рисков (угроз).

Прежде всего это касается искусственного ускорения темпов целесообразных изменений. Предстоит выработать «меру» правительственных инициатив, сообразуя их со степенью готовности вузов и других субъектов реформ к их проведению. Насилие над образовательной системой (порядком уставшей от череды преобразований, начавшихся в 90-х годах) контрпродуктивно. В XIX веке Н.Я. Данилевский предупреждал: «Образование не насаждается извне, подобно тому, как меняется форма одежды или административного устройства. Изменения в нем следует развивать изнутри. Ход их будет хотя и медленнее, но зато вернее». Наш современник, представитель иной образовательной традиции Даниел Н. Сифуна высказывается в подобном же духе: «... перемены в образовании – результат скорее постепенного осознания того или иного явления, чем его внезапного открытия».

Болонский процесс не может превратиться в «шествие дружных колонн», подбадриваемое (хуже – подхлестываемое) официальным оптимизмом. Способы принятия решений призваны быть адекватными сложности задач и уровню реальных возможностей кадровых, финансовых, ресурсных. Известна многолетняя финансовая напряженность в вузах России. Нельзя допустить, чтобы болонские реформы вели к уменьшению бюджетного финансирования высшего образования. «Рынка» в высшем образовании может быть столько, сколько допустимо с точки зрения понимания его как общественного блага и его социального измерения. Болонские реформы, широкое введение бакалавриата и магистратуры – это путь повышения качества отечественного высшего образования с его давними культурно-образовательными традициями и высокой академической культурой. Высшая школа с присущими ей ценностями академической свободы и миссией ответственности за общество с первых шагов должна занять позицию, согласно которой реализация болонских реформ требует значительных финансовых издержек и не может проходить за счет средств, предназначенных для ключевых функций вуза.

Есть большая вероятность, что Болонский процесс в России может сместить свои акценты с качества высшего образования на неолиберальную интерпретацию последнего: ускоренное введение методов менеджизма; финансирование «по результатам»; насаждение «сверху» механизмов институциональной реорганизации вузов в образовательные организации; снижение ответственности государства.

К числу рисков можно отнести «облегченное восприятие» предстоящих болонских реформ со стороны управленческих работников и представителей вузов. Это может касаться нового поколения образовательных стандартов, учебных планов и программ, введения ECTS, приложения к диплому, изменений традиционной дидактики высшей школы, усиления ее студентоцентрированного характера. Болонские преобразования – глубоко системные преобразования. Задача вузов, всех субъектов болонских реформ – найти сбалансированную диалектику движения.

Крайне негативное воздействие может иметь «правовое» отставание. Опыт европейских стран, вступивших на путь болонских реформ, позволяет утверждать, что во многих из них были приняты новые законы о высшем образовании или существенные поправки к действующим.

Но в любом случае обновление законодательной базы отнюдь не сводилось к изменениям организационно-экономического характера. Оно затрагивало прежде всего сущностные признаки образовательных систем: систем высшего образования и структуру степеней; квалификации; прием в вузы (доступ и зачисление); системы передачи кредитов; организацию учебного года; оплату обучения и инструментов поддержки студентов, в том числе за рубежом. Законодательные инициативы в конечном счете концентрировались вокруг ядра Болонского процесса – повышения качества высшего образования.

Исследователи мониторинга полагают, что представленные ими рекомендации могут в определенной мере способствовать более профессиональному и системному осознанию предстоящих преобразований.

*Научное издание*

**БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС:  
СЕРЕДИНА ПУТИ**

*Под научной редакцией  
доктора педагогических наук, профессора  
В.И. Байденко*

Компьютерный набор и верстка: *М.В. Королева*  
Ответственные за выпуск: *Н.М. Амбросимова,*  
*Т.А. Подкопаева*

Печатается с готового оригинал-макета

Подписано в печать 03.03.05  
Бумага офисная. Формат 60x84/16. Гарнитура NewtonСТТ.  
Усл.печ.л. 22,1. Тираж 600 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](mailto:rc@rc.edu.ru)

---

Отпечатано ИПК МГУП  
1277550, Москва, ул. Прянишникова, 2а